МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издается с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 2 (111)

30 апреля 2025

ISSN 1991-5497

Подписной индекс ПИ292

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР
А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
О.В. Новикова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК
М.А. Кайгородова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ
649006, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, проспект Коммунистический д. 159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
Тел.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.04.2025
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 75,75.
Тираж 500 экз. Зак. № 7024
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2025

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- ***С.П. Ломов*** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- ***И.Р. Лазаренко*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Д.Е. Майкельсон*** – доктор филологических наук, профессор (США)
- ***У. Грисволд*** – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- ***В. Сартор*** – доктор филологических наук, профессор университета штата Нью- Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии (США)
- ***С.В. Кривых*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***Н.Н. Кузнецова*** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- ***М.А. Лаппо*** – доктор филологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- ***Ю.Г. Пыхтина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- ***В.А. Гуреев*** – доктор филологических наук, профессор (г. Москва)
- ***Е.Н. Ежова*** – доктор филологических наук, профессор (г. Ставрополь)
- ***Е.В. Лукашевич*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***И.В. Фотиева*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- ***А.В. Петров*** – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)
- ***Ю.В. Сенько*** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***И.К. Дракина*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***В.С. Чернявская*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- ***А.М. Руденко*** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- ***Ю.В. Сорокопуд*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- ***И.Б. Горбунова*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***Ф.Х. Мухамедова*** – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- ***С.А. Осокина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Е.Л. Кудрина*** – доктор педагогических наук, профессор, (г. Москва)
- ***Н.А. Гузь*** – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- ***Н.В. Глухих*** – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 2 (111)

30 April 2025

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: ПИ292

GENERAL DIRECTOR
A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF
A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF
O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaisk)

TRANSLATOR
M.A. Kaigorodova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altaisk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
Kommunistichesky Avenue 159/1, apt. 30,
Gorno-Altaisk, Altai Republic,
Russia, 649006

EDITORIAL STAFF
Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation;
  Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.04.2025
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 75,75.
Circulation: 500 pieces. Order № 7024
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2025

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- ***S.P. Lomov*** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***I.R. Lazarenko*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- ***J. Mikkelson*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Kansas, USA)
- ***W. Griswold*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- ***V. Sartor*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- ***S.V. Krivykh*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- ***N.N. Kuznetsova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***M.A. Lappo*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Novosibirsk)
- ***Yu.G. Pykhtina*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***V.A. Gureev*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Moscow)
- ***E.N. Yezhova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Stavropol)
- ***E.V. Lukashevich*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)
- ***I.V. Fotieva*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.***V. Petrov*** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (Gorno-Altaisk, Russia)
- ***Yu.V. Senko*** – memer of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Barnaul, Russia)
- ***I.K. Drakina*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- ***V.S. Chernyavskaya*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Vladivostok, Russia)
- A.***M. Rudenko*** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- ***Yu.V. Sorokopud*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- ***I.B. Gorbunova*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- ***F.Kh. Mukhamedova*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Makhachkala)
- ***S.A. Osokina*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Barnaul)
- ***E.L. Kudrina*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***N.A. Guz*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Biysk)
- ***N.V. Glukhikh*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Chelyabinsk)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абалян Ж.А. 8
Абдуллаева А.А. 161
Абдуллина Г.Р. 442
Абдулмукминова Ф.М. 17
Абдурахманова М.А. 238
Абрамова В.Ю. 13
Абрамова Т.С. 11
Аванесова Т.П. 382
Авдеева Я.Т. 431
Азиева Ж.Х. 311
Айгумов Т.Г. 17
Акбаш В.А. 20
Александрова Н.В. 22
Алентьева Е.И. 172
Алжанов Е.А. 433
Алимбеков Д.О. 436
Алироева Р.Д. 240
Алтухов А.И. 185
Анохина А.А. 545
Анпилогова Л.В. 453
Антифеева Е.Л. 80, 185
Анюшенкова О.Н. 25
Аргунов Г.О. 87
Арслангереева Д.И. 245
Артюхина М.С. 27
Ахмадов М.М. 27
Ачекулова Л.И. 344
Ачкасова Н.Н. 175

Б

Багдасарова Э.В. 438
Бажора А.Т. 585
Бай Ужилига 532
Бай Шуай 107
Батагова Т.Э. 31
Баукова М.А. 125
Башарина О.В. 33
Бегларян А.Х. 579
Билалова Д.Н. 442
Бирюкова Ю.Н. 36
Блок О.А. 39
Богомазова А.А. 42
Богославец Л.Г. 45
Бойков А.Е. 51
Борисенко Д.С. 444
Борлакова З.А. 17
Борлакова Ф.А. 331
Бородина В.Н. 54
Бороненко Т.А. 228
Боциева Н.И. 57
Букреева О.Г. 242
Булуева Ш.И. 60
Бырылова Е.А. 60

В

Вакилов Ш.М. 426
Ван Ань 547
Ван Сяохуань 447
Васьбиева Д.Г. 450
Вербицкая Е.А. 63
Вереютин В.Ю. 535
Войцех К.Д. 551
Воробьева И.Н. 189
Высоцкая Т.П. 302
Вычужанова Л.К. 382

Г

Габышева Ф.В. 11
Гаджиагаев Ш.С. 426
Галичкина Е.Н. 553
Галстян С.А. 538
Ганеева Э.Р. 462
Гасанова Д.И. 118, 245
Гасанова Ш.С. 161
Гиловая Е.А. 120
Гилязова Д.Р. 541
Гинзбург О.В. 462
Глазкова Г.Б. 127
Глебова Т.А. 191
Глушкова Н.М. 66
Гнатенко К.С. 130
Гогурчунов А.П. 248
Годжиев Г.Т. 189
Головина Е.В. 453
Голубева Т.И. 155, 250
Горбунова И.Б. 196
Григорьева Н.Н. 202
Груздева Л.К. 382
Гудан А.С. 204
Гуляева Е.А. 573

Д

Давыдова Е.И. 573
Данилова А.С. 202
Даурбекова А.М. 311
Денисова О.И. 250
Джабраилов Ю.М. 57
Джабраилова В.С. 420
Дигтяр О.Ю. 71
Доценко Н.С. 73
Дробышева М.Н. 588
Дубров А.А. 132
Дудниченко Н.И. 585

Е

Евдокимов В.А. 254
Емельянова И.Е. 254
Еремко Д.А. 347

З

Заирбекова Н.И. 257
Золотарева С.А. 75
Золотова М.В. 455
Зубков А.Д. 78

И

Иванов С.С. 455
Иванова А.В. 371
Ивкина М.И. 317
Игропуло И.Ф. 141
Извекова Т.Ф. 321
Инь Хан 135
Исаева А.С. 356

Й

Йомби Кевин Фабрис 164

К

Кабзистый А.Н. 31
Камнева Н.А. 573
Карпова Т.А. 324
Карпова Ю.Н. 455
Кафаров Э.С. 331, 423
Качурин И.Д. 289
Кижнер Ю.К. 327
Ким Л.Г. 138
Кирилин К.А. 459, 508
Кичева И.В. 526
Клушина Н.П. 141
Клюкина Ю.В. 573
Князева Н.В. 204
Коваленко Б.Н. 233
Колодезникова С.И. 329
Кольцова Н.З. 547
Кондрахина Н.Г. 144
Константинов Б.П. 585
Конурбаев М.Э. 462
Корнилова К.А. 331, 337
Косцова С.А. 557
Красильникова Л.В. 178
Кривых С.В. 334
Кулакова Т.А. 488
Куликова О.О. 148
Курамшин В.А. 367
Курбангалиева Ю.Ю. 172
Куренная Е.В. 337
Курьян С.М. 411
Кускова М.В. 374

Л

Лавеч Е.В. 340
Лазуткин А.П. 344
Литвинова Н.Ю. 208
Лобачева Н.А. 347
Ломов С.П. 107
Лукманова Р.Р. 559
Лю Г. 465
Лю Цзе 259
Любимова Т.Н. 66
Лян Цзыхэн 470

М

Ма Цзя 473
Ма Чао 5
Магомедгаджиева А.М. 426
Магомедгаджиева П.Н. 475
Магомеддибирова З.А. 254, 262
Магомедов А.А. 265
Магомедова З.Ш. 265
Макарчук Я.В. 350
Макашина И.И. 386
Малышкин Д.В. 561
Мальчевская М.Л. 350
Мамалова Х.Э. 268
Маслова Г.Г. 216
Мацефук Е.А. 151
Мейриева А.С. 353
Милянчук Н.С. 568
Миннуллина Ф.Х. 564
Морозкина Е.А. 477
Морозова О.Н. 103, 359
Морозова О.П. 314
Му Шуо 380
Мугидова М.И. 356
Мустаева А.Р. 359
Мухортова Е.А. 153

Н

Насурова З.А. 353
Наумова Ю.А. 361
Ненюк Е.А. 364
Низкошапкина О.В. 155
Николаева М.В. 158
Новикова Н.Н. 591
Новичкова Н.М. 367
Нурзет Ц.С.-Б. 479
Нухов С.Ж. 551

О

Олесова М.Д. 371
Островая Ю.С. 566
Очередько Ю.В. 482

П

Панкова А.А. 401
Панькин А.Б. 271, 273
Петриков А.Е. 406
Петронюк И.С. 210
Петрухина Д.А. 408
Петрушкевич М.А. 411
Пищик А.В. 488
Подбиралина Г.В. 353
Поминова О.Л. 377
Принципалова О.В. 276
Пролыгина И.В. 485
Пугачева Е.Н. 568
Пыриков А.В. 488

Р

Рагимханова Л.К. 161
Разбегаев П.В. 151
Разина И.С. 57, 423
Райкина Т.А. 488
Рамазанова Д.А. 356
Расулова П.А. 262
Рзаева Э.Н. 155
Рогозинский Г.Г. 196
Ромаева Н.Б. 278
Романенко Н.М. 164, 281
Руденко Т.И. 494

С

Саванкова Е.В. 283
Сагал А.Б. 212
Сазонова Н.П. 45
Саидова А.С. 167
Саклакова Н.Н. 283
Саланина О.С. 571
Салахова Е.А. 287
Салынская Т.В. 250
Самситова Л.Х. 510
Сатина Т.В. 406
Сизова Ю.С. 289
Силакова О.В. 51
Симеонова Н.М. 169
Скрипниченко В.В. 172
Славин Е.И. 414
Смирнов А.П. 220
Смирнова Е.А. 216
Смирнова М.О. 220
Смыслова Г.А. 293
Соколова Н.И. 293
Соловьева И.В. 278
Сомко М.Л. 389
Сорокопуд Ю.В. 293
Станкевич П.В. 13
Староверова Н.П. 297
Стародубцева Е.А. 420
Сташкевич И.Р. 33
Столяр К.Э. 138
Столяр Л.М. 138
Струговец В.М. 340
Су Хэцин 497
Султангаджиева Х.Г. 423
Сун Вэй 224
Суржиков В.Ф. 80
Суртаева Н.Н. 380
Сюй Янь Ань 107

Т

Тагирова Р.А. 337
Теленков Е.А. 84
Терентьева Е.В. 87
Тимриева Н.В. 226
Тихонина Д.С. 300
Тихонова Н.Ю. 501
Томилин А.Н. 392
Томилина С.Н. 396

У

Уварова Н.Н. 132, 302
Ужахова З.М. 268
Узденова М.Б. 305
Уразаев М.Д. 541
Усманова Т.А. 89
Ушакова А.Н. 505

Ф

Фарзалиев Д.А. 127
Фатыхов А.Р. 93
Федосенко Е.В. 95
Федотова В.С. 228
Федотова Н.Л. 233
Филимонюк Л.А. 242
Фирсова И.В. 97
Фотиева И.В. 508
Фу Цзин 271

Х

Хаблиева С.Р. 100
Халиуллина К.Р. 103
Хань Цзюньи 273
Хашегульгова Ж.А. 268
Хурамшина А.Р. 510

Ц

Цвигун Д.С. 361
Цзини Го 233
Цуй Янься 513

Ч

Чамсединова Г.Ш. 519
Чеерчиев М.Ч. 517
Черноусова А.О. 307
Чжан Ливень 125
Чжан Цзыюй 593
Чжоу Лицзян 521
Чопанова А.А. 519
Чэнь Чжу 521

Ш

Шангин А.Б. 13
Шаухалова Р.А. 311
Шафоростова Е.А. 459
Шепель С.М. 334
Шиповская А.А. 573
Шихшинатова М.М. 110
Шубина А.Р. 526
Шуйская Ю.В. 579

Щ

Щанькин А.П. 477

Ю

Юе Жуйин 182
Южакова Н.Е. 144
Юханова А.А. 582

Я

Якутина М.В. 113
Ян Ихуа 529
Яо Чжэньмао 122
Ярычев Н.У. 116
Ясько Е.С. 66

Общее между педагогикой, психологией, экономикой, социологией и юриспруденцией в том, что в них всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:
ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет" (г. Москва)

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-5-7

***Ma Chao**, senior teacher, Heilongjiang university (Harbin, China), E-mail: 1172879644@qq.com*

ON THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF CHATBOTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article is devoted to the study of the linguodidactic potential of chatbots in teaching Russian as a foreign language (RFL). The study conducts a retrospective analysis of the evolution of chatbots, tracing their development from primitive template-based systems to modern intelligent models that operate using deep learning and natural language processing technologies. The author identifies and examines in detail the key linguodidactic characteristics of chatbots, including their multi-agent nature, multi-scenario capability, and adaptability, which enable effective interactive engagement with learners, modeling of various communicative roles, and the creation of a personalized language environment. The study emphasizes that integrating chatbots into RFL instruction helps overcome the limitations of traditional classroom-based systems by enabling flexible learning schedules, organizing interactive dialogue scenarios, providing instant feedback, and automating the monitoring of learning progress. The unique advantages of chatbots in linguodidactics make them a promising tool for developing learners' language skills.

Key words: **chatbots, artificial intelligence, linguodidactic potential, teaching Russian as a foreign language, personalization of learning, interactive technologies, intelligent learning systems, digitalization of education**

***Ма Чао**, ст. преп., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 1172879644@qq.com*

О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена исследованию лингводидактического потенциала чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному. В работе проводится ретроспективный анализ эволюции чат-ботов – от примитивных шаблонных систем до современных интеллектуальных моделей, функционирующих на основе технологий глубокого обучения и обработки естественного языка. Автор выделяет и детально рассматривает ключевые лингводидактические характеристики чат-ботов, включая их многосубъектность, многосценарность и адаптивность, обеспечивающие возможность эффективного интерактивного взаимодействия с обучающимися, моделирования различных коммуникативных ролей и создания персонализированной языковой среды. В исследовании подчеркивается, что интеграция чат-ботов в обучение русскому языку как иностранному позволяет преодолеть ограничения традиционной классно-урочной системы за счет реализации гибкого графика обучения, организации интерактивных диалоговых сценариев, обеспечения мгновенной обратной связи и автоматизированного мониторинга учебных достижений. Уникальные преимущества чат-ботов в лингводидактике делают их перспективным инструментом для развития языковых навыков обучающихся.

Ключевые слова: **чат-боты, искусственный интеллект, лингводидактический потенциал, обучение русскому языку как иностранному, персонализация обучения, интерактивные технологии, интеллектуальные системы обучения, цифровизация образования**

Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием технологий искусственного интеллекта и их активным внедрением в различные сферы жизни, включая образование. В условиях глобализации и цифровизации возрастает потребность в инновационных подходах к обучению иностранным языкам. Согласно определению П.В. Сысоева и Е.М. Филатова, в методике обучения иностранным языкам под чат-ботом понимается диалоговая обучающая программа, которая использует технологии обработки естественного языка и машинного обучения, а также алгоритмы, моделирующие речевое поведение человека [1]. Такие программы способны развивать у обучающихся устные и письменные речевые умения на иностранном языке за счет поддержания диалога и имитации человеческой речи. Чат-боты, как один из наиболее перспективных инструментов искусственного интеллекта (ИИ), предлагают новые возможности для создания интерактивной образовательной среды. В связи с этим анализ лингводидактического потенциала чат-ботов в обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному (РКИ), представляется особенно важным для разработки современных методик преподавания, отвечающих вызовам цифровой эпохи.

Целью исследования является оценка лингводидактического потенциала чат-ботов в обучении РКИ, а также определение их роли в создании инновационной образовательной среды, способствующей эффективному и мотивирующему изучению русского языка.

Соответствующие задачи для достижения этой цели:

1. Рассмотреть историческую эволюцию чат-ботов.
2. Провести систематический обзор литературы.
3. Выявить ключевые характеристики чат-ботов.
4. Определить преимущества использования чат-ботов в обучении РКИ.

Для достижения цели и решения задач в исследовании применяются историко-аналитический метод, эмпирический метод, а также системный подход. В качестве материала для исследования использовались тексты диалогов и взаимодействий, созданные чат-ботами.

Научная новизна исследования заключается в выявлении уникальных характеристик чат-ботов и комплексном анализе их преимуществ в обучении РКИ.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут открыть перспективы для дальнейших исследований в области интеграции искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам, разработки современных методик преподавания языков.

Практическая значимость исследования заключается в демонстрации реальных возможностей применения чат-ботов в преподавании РКИ как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе с целью повышения мотивации учащихся и развития их языковых навыков.

Чат-боты прошли долгий путь развития от простых программ, основанных на заранее заданных сценариях, до сложных систем, использующих технологии машинного обучения и обработки естественного языка. Ранний этап их развития начинается с ELIZA (1966) и PARRY (1972), созданных для лечения психосоматических заболеваний. В последующие годы появились другие чат-боты, такие как Jabberwacky (1988), Dr. Sbaitso (1992), A.L.I.C.E. (1995) и SmarterChild (2001), каждый из которых вносил новые возможности в имитацию человеческого общения [2]. В начале XXI века чат-боты перешли на новый этап развития благодаря внедрению технологий глубокого обучения, что привело к созданию умных по-

мощников, таких как Siri (2010), Google Now (2012), Cortana (2014), Alexa (2014), Google Assistant (2017) и т. д.

С развитием технологий распознавания речи и обработки естественного языка чат-боты, такие как ChatGPT (2022), ERNIE Bot и Qwen, стали активно использоваться в различных сферах, демонстрируя высокие возможности в генерации текстов и решении сложных задач. В 2025 году китайская компания DeepSeek представила многоязычную модель DeepSeek-R1, которая быстро завоевала популярность, став важным шагом в развитии крупных искусственно-интеллектуальных систем [3]. Кроме того, такие чат-боты, как Алиса, Маруся, Replika, Paradot, Character AI, Kuki, Talkie и т. д, начали поддерживать русский язык, что побудило ученых исследовать образовательный потенциал чат-ботов в обучении РКИ.

В последние годы чат-боты уже находят применение в практике обучения иностранным языкам, демонстрируя значительный лингводидактический потенциал и способствуя оптимизации учебного процесса. Вместе с тем теоретическая база, связанная с их использованием, остается недостаточно разработанной, что подчеркивает необходимость дальнейшего углубленного исследования данной области. В частности, Титова С.В. предложила типологию решений чат-ботов, ориентированных на использование в языковом обучении [4]. Сысоев П.В., Филатов Е.М. и Сорокин Д.О. подчеркнули, что использование чат-ботов способствует подготовке обучающихся к участию в различных формах диалога, таких как диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию, диалог-обмен мнениями и комбинированный диалог, а также развитию ряда ключевых речевых умений [5]. Ельникова С.И. подтвердила возможность использования искусственного интеллекта в процессе проведения сертификационного тестирования [6]. Кроме этого, к числу известных ученых, занимавшихся этим вопросом, относятся Маруневич О.В., Малишевская Н.А., Будникова А.С., Бабенкова О.С., Аристова А.С. и т. д. Исследования ученых по данной проблеме показывают, что системы искусственного интеллекта обладают неограниченным коммуникативным потенциалом. После тщательного изучения исследований, проведенных различными учеными, мы установили необходимость систематического анализа характеристик чат-ботов и их преимуществ в области лингводидактики.

Характеристики чат-ботов

Для выявления характеристик чат-ботов автором был проведен диалог, нацеленный на оценку их эффективности в обучении студентов новой лексике для развития коммуникативных навыков. В ходе эксперимента использовался чат-бот ChatGPT-4o, который генерировал тексты и упражнения. Ниже следует фрагмент проведенного диалога.

Автор: Составьте микротекст с опорными словами «купить, хотеть, привыкнуть, понравиться, кино», соответствующий базовому уровню владения русским языком как иностранным.

ChatGPT-4o: Я хочу купить билет в кино. Я давно не ходил в кинотеатр, но теперь хочу посмотреть новый фильм. Я уже привык смотреть фильмы дома, но думаю, что мне понравится новый фильм в кино.

Автор: Придумайте 3 задания на основе этого текста, которые помогут студентам запомнить опорные слова и улучшить свои коммуникативные навыки.

ChatGPT-4o:

1. Заполните пропуски словами из списка: «купить», «хотеть», «привыкнуть», «понравиться», «кино».

– Я давно не ходил в ….

– Я … посмотреть новый фильм.

– Я … смотреть фильмы дома.

– Думаю, что мне … этот фильм.

– В следующий раз я … билеты заранее.

2. Перескажите предложения из текста своими словами. Например, замените «Я хочу купить билет в кино» на «Я планирую пойти в кино».

3. Работайте в парах. Один студент играет роль человека, который хочет купить билет в кино, а другой – продавца билетов. Используйте в диалоге фразы из текста. Пример диалога:

– Студент 1: Я хочу купить билет в кино.

– Студент 2: Какой фильм вы хотите посмотреть?

– Студент 1: Я хочу посмотреть новый фильм. Мне нравится кино с хорошими спецэффектами.

– Студент 2: Вам понравится этот фильм, он очень интересный.

Автор: Это мои ответы на задание 1: кино, хожу, привык, понравится, куплю. Укажите мои ошибки, если они есть. И объясните причины.

ChatGPT-4o: Ваши ответы почти правильные, но есть одна небольшая ошибка, которую стоит уточнить: «хожу» – ошибка. Во втором пропуске должно быть «хочу», а не «хожу». В исходном предложении говорится о желании, а не о регулярных действиях или привычках. Формы спряжения глаголов «хотеть» и «ходить» очень похожи, и это может запутать.

Автор: Прошу вас выполнить задания 2 и 3 вместе со мной.

ChatGPT-4o: Конечно. Давайте составим свой диалог. Я могу быть продавцом билетов (Студент 2), а вы — покупателем (Студент 1). Попробуем?

(Автор нажал кнопку для активации голосового режима.)

Автор: Можно ли использовать голосовой режим?

ChatGPT-4o: Да! Давайте продолжим. Какой фильм вы хотите посмотреть?

В ходе проведенного диалога чат-бот использовался для генерации текстов на основе заданных ключевых слов с комплексом упражнений. Важным аспектом диалога являлась интерактивная составляющая, в рамках которой студенты могли бы взаимодействовать с искусственным интеллектом в формате диалогов для закрепления лексических единиц и развития устной речи. После каждого этапа обучения автор получил детализированную обратную связь, что позволяло корректировать ошибки и углублять понимание материала. Проведенный диалог продемонстрировал, что современные чат-боты, опираясь на обширные и богатые языковые базы данных, обеспечивают пользователям, говорящим на русском языке, персонализированный и гибкий опыт взаимодействия. В контексте обучения РКИ чат-боты демонстрируют значительный лингводидактический потенциал благодаря их уникальным характеристикам, обобщенным автором на основе проведенного диалога как многосубъектность, многосценарность и адаптивность.

Характеристика 1. Многосубъектность. С точки зрения субъектного взаимодействия человеческая субъектность зависит от взаимодействия индивида с социокультурной средой, движимого эмоциями, языком и культурой. В то время как субъектность, проявляемая генеративными чат-батами, определяется их способностью к взаимодействию, движимой языковой генерацией [7]. С помощью способности к реорганизации семантических сетей в контексте преподавания РКИ чат-боты обеспечивают интерактивное переключение между тремя ролями: «корректором грамматики – интерпретатором культуры – инициатором коммуникации». Такая многосубъектность, по сути, перестраивает базовую логику педагогического взаимодействия через способность генерации языка. Когда обучающийся ведет диалог с чат-ботами на русском языке, они не являются просто инструментом, а постоянно переосмысливают свою идентичность в контексте. Эта смена ролей не является механическим чередованием по заранее заданной программе, а основана на моментальном анализе контекста и предсказании намерений с помощью нейронных сетей, что создает динамическую триаду взаимодействия «педагог – чат-бот – обучающийся» в рамках сети совместной педагогической деятельности.

Характеристика 2. Многосценарность. Многосценарность чат-ботов определяется как их способность к эффективному функционированию в рамках разнообразных коммуникативных сценариев. Она проявляется в нескольких аспектах. В аспекте самостоятельного внеаудиторного обучения чат-боты могут помогать студентам выполнять базовые задачи, поддерживая исследовательское обучение. В аспекте взаимодействия человека и машины чат-боты формируют синергетические отношения с педагогами и обучающимися. В аспекте культурной идентичности чат-боты могут предоставлять студентам богатый и разнообразный материал о русской культуре.

Характеристика 3. Адаптивность. Адаптивность интеллектуальных чат-ботов демонстрирует свою ценность в преподавании РКИ благодаря способности технологически имитировать гибкость преподавателя-человека, создавая для обучающихся динамичную, персонализированную и иммерсивную среду усвоения второго языка. Такая адаптивность осуществляется в способности к контекстному пониманию и запоминанию языковых единиц. Чат-боты способны отслеживать контекстную преемственность диалога, одновременно фиксируя слабые места обучающихся. Посредством алгоритма интервальных повторений система корректирует ритм повторения материала или целенаправленно интегрирует этапы коррекции ошибок в последующие задания, формируя прогрессивное усиление запоминания. На уровне персонализированного взаимодействия чат-боты преодолевают шаблонный подход традиционных аудиторных занятий. Они динамически адаптируют педагогические стратегии на основе результатов тестирования уровня знаний, индивидуальных интересов и актуального эмоционального состояния обучающегося. Такая адаптивность расширяет границы языкового обучения через мультимодальные материалы. Интерактивность, преодолевающая ограничения текстовых форматов за счет интеграции звуковых и визуальных элементов, трансформирует процесс изучения языка из «запоминания знаний» в «ситуативное применение».

Преимущества чат-ботов в преподавании РКИ

В современном цифровом контексте сфера преподавания РКИ подвергается значительным трансформациям. Виртуальная языковая среда обучения для РКИ функционирует благодаря трем взаимосвязанным компонентам: содержательному, организационному и технологическому [8]. В этом контексте такие чат-боты, как ChatGPT, Алиса, DeepSeek-R1 и другие, благодаря своим многогранным преимуществам, могут стать важным элементом технологического компонента, обеспечивая интерактивное взаимодействие, автоматизацию обратной связи и поддержку обучающихся в освоении языковых навыков. На рисунке 1 автором представлена детализированная схема, наглядно демонстрирующая конкретные преимущества чат-ботов в лингводидактике.

Базовая поддержка. В преподавании РКИ с учетом помощи педагогов могут быть разработаны чат-ботами индивидуальные траектории обучения и содержание на основании уровня знаний учащегося, его учебных ожиданий и темпа прогресса. В то же время гибкость времени обучения этих систем преодолевает временные ограничения традиционного учебного процесса, что делает чат-боты чрезвычайно перспективными с точки зрения лингводидактического потенциала. В современном учебном контексте студенты вправе активировать эти чат-боты в любое время для начала обучения. Это дает им возможность эффективно ис-

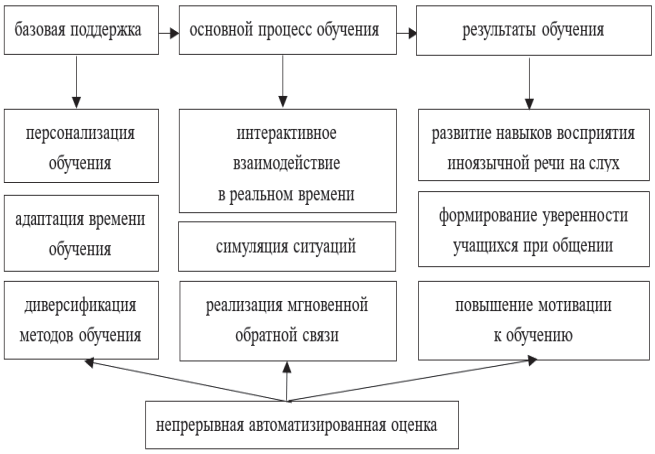


Рис. 1. Схема преимуществ чат-ботов в лингводидактике

пользовать разрозненные промежутки времени и интегрировать процесс обучения в повседневную жизнь. Такая функциональность повышает гибкость учебного процесса и позволяет студентам более рационально распределять свое время для усвоения знаний. Кроме того, разнообразие методов обучения, предоставляемое интеллектуальными технологиями, позволяет использовать различные формы взаимодействия.

Основной процесс обучения. Функция взаимодействия в режиме реального времени у чат-ботов создает для учащихся иммерсивные условия, подразумевающие полное погружение в русскоязычную среду. Чат-боты посредством технических инструментов способны эффективно имитировать коммуникационные ситуации на русском языке, характерные для реальной жизни. Это позволяет студентам практиковать речь, предоставляя им уникальную возможность разбираться с различными коммуникационными контекстами. Нейронные сети способствуют оптимизации форм учебного взаимодействия, стратегий оценивания, методов контроля обучения и предоставления обратной связи. Механизм мгновенной обратной связи подобен постоянно доступному тьютору, позволяющему быстро и точно оценивать выполненные обучающимися задания, выделяя как их сильные стороны, так и ошибки.

Результаты обучения. Применение технологии чат-ботов расширяет лингводидактический потенциал путем автоматизации процесса подготовки обучающихся к продуцированию монологического высказывания [9]. Многочисленные интерактивные диалоги помогают учащимся привыкать к скорости речи и стилям выражения, что укрепляет их способность воспринимать и реагировать на русскую речь. По мере взаимодействия с интеллектуальными помощниками уверенность в себе у учащихся также растет, что способствует их желанию выражать мысли в реальных ситуациях общения на русском языке. Кроме того, модель обучения, предлагаемая чат-ботами, стимулирует самостоятельность учащихся, побуждая их активно планировать процесс обучения и исследовать языковые знания, способствуя развитию их субъективной активности в обучении.

Функция непрерывной автоматической оценки, присущая чат-ботам, представляет собой фундаментальный элемент, обеспечивающий эффективность в области лингводидактики. Она способствует проведению комплексного и динамичного мониторинга и анализа обучения, что позволяет в реальном времени корректировать содержание и сложность коммуникации в соответствии с результатами деятельности обучающегося. Такая возможность адаптации позволяет эффективно настраивать стратегии обучения для достижения наилучших результатов.

В заключение отметим, что проведенное исследование позволило глубоко проанализировать лингводидактический потенциал чат-ботов в обучении РКИ. В статье раскрыты ключевые характеристики чат-ботов: многосубъектность, многосценарность и адаптивность. Эти три аспекта взаимозависимы и взаимодополняемы: многосубъектность обеспечивает основу данных и взаимодействие для многосценарности и адаптивности, многосценарность предоставляет разнообразные сценарии применения для адаптивности, а адаптивность еще больше усиливает практический эффект многосубъектности и многосценарности за счет динамической настройки и оптимизации.

Кроме того, в статье представлена иерархическая схема преимуществ чат-ботов в области лингводидактики. На уровне базовой поддержки чат-боты фокусируются на управлении основными учебными процессами и результатами, обеспечивая стандартизированную основу для обучения РКИ. На уровне персонализированного обучения РКИ создается динамический механизм обратной связи, направленный на повышение вовлеченности учащихся и их способности к переносу знаний в различные контексты. Модуль непрерывной автоматической оценки осуществляет мониторинг учебного поведения на протяжении всего цикла и мгновенную диагностику, формируя замкнутый цикл «оценка – обратная связь – оптимизация», что отражает переход образовательного процесса от статической линейной модели к динамической циклической парадигме.

Внедрение чат-ботов в обучение РКИ создает предпосылки для формирования более гибкой учебной среды, способной учитывать индивидуальные потребности обучающихся. Чат-боты, обладая уникальным лингводидактическим потенциалом, способны трансформировать традиционные подходы к преподаванию языков. Будущие исследования в этой области могут быть направлены на разработку более сложных моделей взаимодействия между чат-ботами и обучающимися, а также на интеграцию этих технологий в различные образовательные программы. С развитием технологий искусственного интеллекта чат-боты могут стать неотъемлемой частью обучения РКИ, дополняя традиционные методы преподавания и способствуя более глубокому погружению в языковую среду.

В процессе выполнения работы все поставленные задачи были реализованы, что в итоге привело к успешному достижению цели.

Библиографический список

1. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 1: 66–72.
2. Фрейманис И.Ф., Фрейманис Д.Р. История создания чат-ботов: от идеи до использования в прикладной психологии. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; Т. 15, № 2: 203–216.
3. Цзовэнь Л. Возможности ChatGPT в преподавании иностранных языков: сценарии и стратегии. *Вестник Второго Пекинского института иностранных языков*. 2024; Т. 46, № 1: 109–118.
4. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор. *Вестник Московского университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; Т. 27, № 2: 18–37.
5. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся. *Иностранные языки в школе*. 2023; № 3: 45–54.
6. Ельникова С.И. Искусственный интеллект в системе обучения РКИ и оценке уровня владения русским языком как иностранным. *Русским язык за рубежом*. 2020; № 2: 20–25.
7. Цзе И. Проблема субъективности генеративного искусственного интеллекта. *Журнал социальных наук*. 2024; № 11: 27–29.
8. Богомолов А.Н. Виртуальная языковая среда обучения «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)»: Структура и содержание учебного контента. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008; № 4: 14–17.
9. Авраменко А.П., Тарасов А.А. Технология распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ. *Иностранные языки в школе*. 2023; № 3: 60–67.

References

1. Sysoev P.V., Filatov E.M. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimuschestva i spornye voprosy. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 1: 66-72.
2. Frejmanis I.F., Frejmanis D.R. Istoriya sozdaniya chat-botov: ot idei do ispol'zovaniya v prikladnoj psihologii. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; T. 15, № 2: 203-216.
3. Czov`en' L. Vozmozhnosti ChatGPT v prepodavanii inostrannyh yazykov: scenarii i strategii. *Vestnik Vtorogo Pekinskogo instituta inostrannyh yazykov*. 2024; T. 46, № 1: 109-118.
4. Titova S.V. Tehnologicheskie resheniya na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam: analiticheskij obzor. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; T. 27, № 2: 18-37.
5. Sysoev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Iskusstvennyj intellekt v obuchenii inostrannomu yazyku: chat-boty v razvitii umenij inoyazychnogo rechevogo vzaimodejstviya obuchayuschihsya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2023; № 3: 45-54.
6. El'nikova S.I. Iskusstvennyj intellekt v sisteme obucheniya RKI i ocenke urovnya vladeniya russkim yazykom kak inostrannym. *Russkim yazyk za rubezhom*. 2020; № 2: 20-25.
7. Cze I. Problema sub`ektivnosti generativnogo iskusstvennogo intellekta. *Zhurnal social'nyh nauk*. 2024; № 11: 27-29.
8. Bogomolov A.N. Virtual'naya yazykovaya sreda obucheniya «Russkij yazyk distancionno (po materialam SMI)»: Struktura i soderzhanie uchebnogo kontenta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2008; № 4: 14-17.
9. Avramenko A.P., Tarasov A.A. Tehnologiya raspoznavaniya rechi iskusstvennym intellektom dlya razvitiya ustno-rechevyh umenij pri podgotovke k EG`E. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2023; № 3: 60-67.

Статья поступила в редакцию 07.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-8-10

Abalyan Zh.A., *teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF WORKING WITH PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY. The paper examines a relevant issue of working with professionally oriented texts in the process of studying a foreign language by university students. The article describes various types of work with text, such as creating mind maps and critical reading. The author draws attention to the difference between intensive and extensive reading and describes the different stages of working with texts during a lesson (pre-reading, while-reading and after-reading). Particular attention is paid to the power of artificial intelligence-based platforms for generating texts and tasks for them using the example of the Twee.com resource. The author presents typical tasks created by this platform which can be used for all three stages and the results of their application in a group of bachelor students, describes its advantages and disadvantages. Among the main advantages of the platform are the ability to personalize educational content to the needs and interests of students and adapt them by level of difficulty, as well as quickly create exercises for analyzing and understanding professionally-oriented texts.

Key words: **artificial intelligence, reading, professionally-oriented text, twee.com, English language**

Ж.А. Абалян, *преп., Финансовый Университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В рамках данной статьи рассматривается актуальный вопрос работы с профессионально ориентированным текстом в процессе изучения иностранного языка студентами вуза. В статье описаны различные виды работы с текстом, такие как составление ментальных карт, критическое чтение. Автор обращает внимание на разницу между интенсивным и экстенсивным чтением и описывает разные этапы работы с текстом в рамках занятия. Особое внимание уделяется возможностям платформ на основе искусственного интеллекта для генерации текстов и заданий к ним на примере ресурса Twee.com. Также в статье представлены типовые задания, созданные данной платформой, представлены результаты их применения в группе студентов-бакалавров, описаны основные преимущества и недостатки нейросети. Среди основных преимуществ платформы была указана возможность персонализировать учебный контент к потребностям и интересам студентов и адаптировать их по уровню сложности, а также быстро создавать упражнения для анализа и понимания текстов.

Ключевые слова: **чтение, работа с текстом, иностранный язык, нейросеть, искусственный интеллект в образовании**

В современном мире знание английского языка как языка международного общения продолжает быть важным и часто необходимым навыком. Изучение иностранного языка также развивает интеллектуальные способности обучающихся.

Чтение относится к четырем языковым навыкам, необходимым для освоения иностранного языка наравне с говорением, письмом и аудированием. При этом говорение и письмо относятся к продуктивным навыкам, то есть направленным на создание устной и письменной коммуникации, и требуют верного словообразования с правильным использованием грамматики, лексики, синтаксиса в устной и в письменной речи. Чтение и аудирование – это рецептивные навыки, и они подразумевают восприятие и понимание иностранной письменной или устной речи. Работа над чтением имеет огромное значение в процессе изучения английского языка, так как оно не только способствует развитию навыков понимания прочитанного текста, умения находить ключевую мысль и необходимые детали и обрабатывать информацию, но и расширяет словарный запас, формирует культурную осведомленность, улучшает грамматические навыки. Соответственно, чтение помогает развивать и улучшать и другие аспекты овладения языком.

Актуальность статьи обусловлена процессом внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образование, что изменило некоторые подходы в обучении иностранным языкам и предложило новые возможности для создания более гибких учебных программ и более адаптивного и увлекательного контента. Платформы на базе ИИ для работы с текстом имеют огромный потенциал, так как способны экономить время преподавателей на поиск текстов и создание заданий к ним, персонализировать процесс обучения за счет быстрого подбора текстов нужной тематики и уровня, а также вовлекать учащихся в работу с чтением через интерактивность и геймификацию.

Научная новизна статьи заключается в многоаспектности исследования проблемы развития навыков чтения профессионально ориентированных текстов в процессе преподавания иностранного языка в высшей школе и потенциала использования ИИ в этом вопросе. Теоретическая значимость работы заключается в анализе возможностей ресурса Twee.com и его основных преимуществ. Практическая значимость статьи состоит в освещении результатов применения платформы Twee.com для работы с профессиональными текстами со студентами вуза, изучающими английский язык. Целью статьи является изучение методических аспектов, касающихся работы с профессионально ориентированными текстами, и возможностей современных платформ на базе искусственного интеллекта в данном вопросе. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– рассмотреть наиболее эффективные форматы работы с текстом;

– проанализировать потенциал платформы Twee.com для генерации текстов и заданий к ним;

– описать результаты опроса студентов об их отношении к занятию по работе с текстом, построенному на основе материалов, сгенерированных нейросетью Twee.com;

– определить основные преимущества и недостатки Twee.com в области чтения профессионально ориентированных текстов на занятиях по иностранному языку в вузе.

Говоря о чтении в контексте изучения иностранных языков, необходимо упомянуть, что существует два типа чтения: экстенсивное (extensive) и интенсивное (intensive). Обе стратегии являются одинаково важными, но обладают разными целями. Так, интенсивное чтение, как следует из названия, связано с чтением текстов небольшого объема и предполагает глубокое и детальное понимание и изучение прочитанного. Интенсивное чтение носит характер учебного вида речевой деятельности, поскольку происходит либо в учебной аудитории под руководством и контролем преподавателя, либо дома «под руководством» автора учебника, разработавшего специальную методику его (чтения) освоения [1, с. 134]. Экстенсивное чтение, в свою очередь, наоборот, направлено на получение удовольствия от процесса, а не учебные цели, и предполагает чтение объемных произведений. При таком виде чтения происходит погружение в изучаемый язык, отсутствует необходимость перевода каждого неизвестного слова, так как важно понимание общей идеи. Экстенсивное чтение предполагает самостоятельную работу учащихся («домашнее чтение») и самостоятельный выбор произведения, исходя из предпочтений и интересов. Прочитав книгу, студенты могут практиковать свои навыки говорения и слушания с помощью обсуждения книг в группах и презентации книг и навыки письма, составляя рецензии и отчеты по прочитанному [2, с. 5].

В процессе изучения иностранного языка в высшей школе одной из основных задач, стоящих перед преподавателем, является обучение студентов понимать и анализировать профессионально ориентированные тексты. Работая с профессионально ориентированным текстом, студенты приобретают ценные знания о своей будущей профессии, совершенствуют навыки чтения, перевода, говорения и письма, стремятся продемонстрировать свою лингвистическую компетентность и выразить свои мысли [3, с. 24]. Следует также отметить, что работа с профессионально ориентированными текстами способствует совершенствованию у студентов навыков работы со словарем, специальной литературой и терминологией, а также формированию профессионально-информационных, коммуникативных навыков, общекультурных и профессиональных знаний [4, с. 102].

Работа с такими текстами относится к интенсивному чтению и предполагает выполнение упражнений, способствующих глубокому анализу, и проверяет, насколько текст был понят учащимися. Упражнения по тексту также могут быть направлены на работу с лексикой и грамматическими структурами из прочитанного материала. Можно выделить три этапа работы с текстом: pre-reading (перед чтением), while-reading (во время чтения), after-reading (после чтения). Задания, предшествующие чтению, необходимы, так как они помогают вызвать интерес к тексту, повысить мотивацию, познакомить учащихся со сложной лексикой, обсудить тему текста и убедиться, что студенты знакомы с ней и понимают, о чем идет речь в тексте. Предварительные задания по чтению обычно состоят из предсказательных заданий (например, предвосхищения того, о чем будет рассказ, после прочтения заголовка или нескольких вступительных строк) и контекстуальных заданий, которые направлены на активацию знаний учащихся о мире, их предубеждений и, таким образом, на оспаривание стереотипов и содействие непредвзятому знакомству с культурным разнообразием [5, с. 7]. Задания на этапе while-reading направлены на глубокое понимание текста и его анализ, работу с лексикой. Такие задания могут включать в себя составление краткого и подроб-

ного плана, запись ключевых/опорных слов для последующего пересказа, ответы на вопросы, определение правда или ложь, расстановку событий по порядку и т. д. Цель заданий на этапе «после чтения» – побудить студентов использовать полученные знания для развития других языковых навыков [6]. К таким заданиям можно отнести: пересказ, реферирование, обсуждение, написание аннотации, ролевую игру, составление вопросов по тексту.

Особое место в обучении чтению занимает навык критического чтения, то есть способности глубокого анализа прочитанного текста. Критически настроенный читатель может увидеть подтекст, скрытую повестку, отличить факты от мнения автора, которое может выдаваться за истину, а также способен поставить это мнение под сомнение и при необходимости обратиться к дополнительным источникам информации. На этапе pre-reading студенты могут в парах/группах обсудить такие вопросы, как:

– Кто написал этот текст? Что я знаю об источнике/авторе? Надежен ли этот источник, могу ли я ему доверять?

– Кто целевая аудитория этого текста? Что я уже знаю по данной теме, что хотел бы узнать?

П. Уоткинс, автор книги “Teaching and developing reading skills”, предлагает «во время чтения текста классифицировать полученную информацию в три группы: факт, мнение, отношение к этому» [7]. Данное упражнение также нацелено на развитие навыка критического восприятия прочитанного, умения отличать объективную информацию от субъективной.

К критическому чтению мы отнесем и умение сопоставлять, сравнивать и синтезировать информацию по изучаемой теме из разных источников. С развитием технологий сегодня в процессе изучения иностранного языка стало возможным пользоваться интернетом во время занятия. Так, студентам может быть предложено не ограничиваться лишь чтением статьи из учебника, но и с помощью мобильного телефона найти дополнительную информацию в интернете. Также преподаватель имеет возможность сгенерировать тексты, пользуясь возможностями искусственного интеллекта (например, платформа Twee.com). Далее учащиеся могут индивидуально или в группе заняться поиском общей и различной информации, обсудить, какой текст им понравился больше и почему, выявить часто встречающуюся лексику и т. д.

Еще одним полезным инструментом при работе с профессиональными текстами является технология mind-mapping (составление ментальных карт). Ментальная карта – это способ организации информации, как правило, в виде дерева с основной идеей в центре и дополнительными в виде «ветвей», отходящих от нее. Составление ментальных карт относят к ассоциативному мышлению, оно призвано помочь в структурировании, анализе и запоминании полученной информации. Такой способ является очень эффективным при работе с объемными сложными текстами. По мнению создателя mind-mapping Тони Бьюзена, «создание интеллект-карты ведет к усилению естественных функций мозга, делая процесс мышления более творческим и эффективным» [8, с. 29]. Ассоциативную карту можно нарисовать как на бумаге, так и с помощью приложения (X-mind, Mindmeister, Simple Mind и другие).

Особенно перспективной на сегодняшний день автор статьи видит область изучения и применения онлайн-приложений и платформ на базе искусственного интеллекта для эффективной работы с профессиональными текстами в вузах.

Выделим некоторые:

– Twee.com;

– Quillionz.

Оба приложения способны генерировать вопросы к тексту с целью проверки понимания прочитанного и интерактивные задания (множественный выбор, правда или ложь и другие), а также упражнения для работы с лексикой (вставить слово, совместить термин и определение и другие). В данной работе будет рассмотрен потенциал платформы Twee.com как инструмента, помогающего преподавателю создавать уроки по работе с текстом. Нейросеть появилась в 2022 году и была разработана специально для создания преподавателем заданий на уроках английского языка [9, с. 103]. Платформа Twee берет данные из различных источников: книг, статей, интернет-ресурсов, разговорных баз данных и др. На основе данных источников нейросеть способна генерировать текст, используя базу данных уже известных фраз и выражений [10, с. 1432].

Рассмотрим возможности платформы Twee.com для создания урока по чтению профессионального текста с заданиями по этапам pre-reading, while-reading, after-reading для группы студентов бакалавров направления «Реклама и связи с общественностью» по дисциплине «Иностранный язык» и опишем опыт применения сгенерированных нейросетью материалов на занятии.

Сгенерированный текст с упражнениями станет дополнением и продолжением темы Employee retention юнита 2 учебника Business Partner B2 для студентов-рекламистов. Учебник предлагает множество заданий на аудирование, просмотр видео, написание бизнес-писем, лексические задания и разговорную практику, однако не всегда количество и объем текстов отвечает требованиям программы и курса, в связи с чем возникает необходимость поиска и/или создания дополнительных материалов для чтения.

Начиная работу с платформой Twee.com по генерации текста, необходимо в первую очередь указать тему текста, целевую лексику (target vocabulary), уровень сложности, жанр и объем. При указании следующих параметров: тема: Employee retention, лексика: «diverse work, sabbatical, promotion, work-life balance, menial tasks, salary, atmosphere, flexibility, dress code», уровень B2, жанр: текст, объем 100–250 слов, программа сгенерировала текст, приведенный ниже:

«In today’s fast-paced corporate environment, companies are focusing on employee retention by creating a more **diverse work** environment. This means not only hiring people from varied backgrounds but also offering benefits that cater to different needs. Some companies are now offering opportunities for a **sabbatical**, allowing employees to take extended leave to recharge or pursue other interests. One common approach is to ensure there’s a path for **promotion** within the organization. Employees who see a clear future in their career path are more likely to stay. Furthermore, a strong emphasis on **work-life balance** is key, providing employees the **flexibility** to manage both personal and professional commitments. Eliminating **menial tasks** is another strategy, allowing staff to focus on more meaningful work that adds value and satisfaction. Competitive **salary** packages play a crucial role in keeping employees loyal, but a positive **atmosphere** at work is equally important. Casual **dress code** policies can also contribute to a relaxed and comfortable work environment. By implementing these measures, companies can significantly increase their retention rates and ensure a happy, productive workforce».

В качестве задания на pre-reading была выбрана опция «Найти цитаты известных людей» по заданной теме. Программа сгенерировала 5 цитат, которые учащиеся могут обсудить и прокомментировать в группах с целью активации уже имеющихся у них знаний по теме. Данное задание направлено на привлечение внимания к теме текста и на повышение мотивации.

Пример цитат:

«The way your employees feel is the way your customers will feel. And if your employees don’t feel valued, neither will your customers», – Sybil F. Stershic.

«Always treat your employees exactly as you want them to treat your best customers», – Stephen R. Covey.

«People want to feel that what they do makes a difference», – Frances Hesselbein.

Также на данном этапе учащиеся могут выполнить задание на сопоставление ключевых слов из текста и их значений. Это задание поможет студентам повторить изученную лексику и упростит понимание текста. Программа дает возможность получить ответы к заданию, скопировать само задание или редактировать его.

Пример задания на сопоставление слов и определений:

Definitions:

a. the amount of money you earn regularly for your work, typically paid monthly or biweekly.

b. the ability to change plans or schedules easily according to needs or circumstances.

c. simple, routine jobs that require little skill and are often considered unimportant.

d. a variety of different tasks or projects that involve different skills and experiences.

e. an advancement in job position or rank, usually accompanied by increased responsibilities and pay.

f. specific rules about what clothing is acceptable to wear at work.

g. the ability to manage both your job and personal life without one negatively affecting the other.

h. the overall feeling or mood in a workplace created by its environment and culture.

i. a break from regular work, often for several months, to study, travel, or rest.

Words: 1. Promotion; 2. diverse work; 3. Sabbatical; 4. dress code; 5. Flexibility; 6. Atmosphere; 7. work-life balance; 8. menial tasks; 9. Salary.

На этапе «while reading» использовалось задание на понимание текста: вопросы с множественным выбором ответа.

Пример задания (платформа сгенерировала 7 вопросов):

1. What is the primary focus of companies in today’s corporate environment?

A. Increasing work hours.

B. Creating a diverse work environment.

C. Reducing employee salaries.

D. Eliminating all job promotions.

2. What strategy do companies use to help employees stay motivated?

A. Strict dress codes.

B. Mandatory overtime.

C. Offering a clear career promotion path.

D. Reducing employee benefits.

3. How do companies support work-life balance according to the text?

A. By eliminating all personal time.

B. By providing flexibility to manage personal and professional commitments.

C. By increasing work responsibilities.

D. By removing all workplace benefits.

4. What additional factor contributes to employee retention besides competitive salary?

A. Strict management policies.

B. Longer working hours.

C. A positive work atmosphere.

D. Reducing employee interactions.

В качестве завершающего упражнения для этапа after-reading программа может сгенерировать вопросы для обсуждения. Таким образом, учащиеся развивают навыки устного общения, используя информацию из прочитанного текста. Все вопросы содержат ключевую лексику, указанную при генерации текста, что способствует ее закреплению и дает возможность использовать выученные слова в устной речи по теме занятия.

Пример задания с вопросами для обсуждения:

1. What do you think makes a diverse work environment important for employee retention?
2. Have you ever taken a sabbatical or considered one to improve your work-life balance?
3. How does the opportunity for promotion affect your motivation at work?
4. Do you believe that flexibility in work hours helps with job satisfaction?
5. How important is salary when deciding whether to stay at a job?
6. What are some menial tasks you think should be minimized in the workplace?
7. How does a company's dress code influence its work culture?
8. What strategies do you think employers can use to retain their best employees?

По окончании проведенного занятия учащимся было предложено ответить на 4 вопроса:

Вопрос 1. Соответствовал ли прочитанный текст Вашему уровню владения иностранным языком (то есть не был слишком простым или слишком сложным)?

Вопрос 2. Как Вы оцениваете полезность данного текста и заданий к нему в запоминании лексики по теме Employee retention?

Вопрос 3. Как Вы оцениваете полезность данного текста и заданий к нему в умении дать устный комментарий по теме Employee retention?

Вопрос 4. Текст показался Вам логичным и связным?

Результаты опроса приведены ниже:

Вопрос 1	Да	Нет
	93,75%	6,25%

Вопрос 2	Высоко	Средне	Низко
	81,25%	18,75%	0%

Вопрос 3	Высоко	Средне	Низко
	81,25%	18,75%	0%

Вопрос 4	Да	Нет
	100%	0%

Таким образом, на примере приведенного урока по работе с текстом на основе платформы Twee.com можно сделать вывод о том, что данный ресурс способен эффективно создавать учебные материалы, включая профессионально ориентированные тексты и различные задания к ним, подходящие для всех этапов работы с чтением.

К основным преимуществам платформы можно отнести скорость создания упражнений, адаптивность, разнообразие заданий, наличие бесплатной версии (с ограничением на количество создаваемых упражнений), возможность работы без VPN, простота в использовании.

В изучении иностранного языка студентами высших учебных заведений важное место занимает умение читать и анализировать профессионально ориентированные тексты. Навык чтения является одним из ключевых, так как он предлагает огромный доступ к структурам языка, расширяет словарный запас и готовит фундамент для дальнейшей разговорной практики. В современной академической среде особое внимание уделяется не только чтению, переводу и пересказу, но и глубокому анализу и пониманию прочитанного. С этой целью используются методы критического чтения, реферирования, ментальных карт. С появлением и развитием инструментов искусственного интеллекта создавать учебные задания по работе с текстом стало значительно проще и быстрее, появилась возможность генерировать тексты по разным темам, уровням, стилям и создавать задания к ним. Среди различных платформ следует выделить Twee.com и Quillionz.com – бесплатные платформы на основе ИИ для создания различных заданий и тестов для всех этапов работы с текстом.

К основным недостаткам платформы Twee.com можно отнести необходимость модифицировать вопросы в соответствии с конкретными потребностями и особенностями студентов и занятия. Многие преподаватели хоть и признают высокий потенциал и пользу онлайн-ресурсов для работы с текстами, но также отмечают необходимость тратить время на корректировку вопросов в соответствии с задачами занятия, так как качество сгенерированных ИИ заданий может быть ниже, чем созданных человеком, а некоторые тексты являются неактуальными или неточными и потому требуют детальной проверки. Однако несмотря на имеющиеся минусы, данная платформа зарекомендовала себя как полезный инструмент для помощи преподавателю в создании уроков по чтению для студентов, изучающих иностранный язык в вузе. Опыт использования платформы Twee.com, описанный в рамках данной статьи, доказывает, что нейросеть способна генерировать задания для работы с текстом на высоком уровне, создавая довольно качественные и полезные материалы. Опрос студентов после занятия, проведенного на основе текста и заданий из Twee.com, показывает их позитивное отношение к используемым материалам. Подавляющее большинство учащихся отметили уровень текста приемлемым, а задания к нему полезными для запоминания лексики и поддержания беседы по изучаемой теме, 100% опрошенных посчитали текст логичным и связным.

Полученные результаты могут быть применены в области преподавания английского языка в университетах и помочь в работе с профессиональными текстами, а также в процессе персонализации и индивидуализации учебного процесса и могут быть использованы в дальнейших исследованиях по изучению потенциала нейросетей в учебном процессе.

Библиографический список

1. Умарканова С.Ж. Интенсивное и экстенсивное чтение: цели обучения, трудности освоения, перспективы развития. *Вестник РГГУ.* Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2020, № 3: 132–140. DOI 10.28995/2073-6398-2020-3-132-140
2. Naely Muchtar. Intensive and extensive reading in improving teaching reading comprehension. *Journal of English Teaching Studies.* 2019; № 2. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342162329_INTENSIVE_AND_EXTENSIVE_READING_IN_IMPROVING_TEACHING_READING_COMPREHENSION
3. Рустемова С.К. Эффективные методы работы с профессионально ориентированным текстом на занятиях по английскому языку в вузе. *Путь науки*. 2016; Т. 2, № 5 (27): 24–26.
4. Butova A.V. The role of professionally-oriented texts in communicative competence building among non-linguistic university students. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 69-1: 102–105.
5. Grinko E.N. Learning English through reading: literature-based tasks and activities in EFL classes. *Вопросы педагогики*. 2018; № 9: 6–8.
6. Khamraeva G.I. Benefits of implementation of pre-, while and post reading activities in language learning. *International Scientific Journal.* 2016; № 4-1: 45–46.
7. Watkins P. *Teaching and developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
8. Бьюзен Т. *Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019.
9. Хорошилова С.П. Применение электронного ресурса Twee.com для индивидуализации обучения при развитии лексической компетенции обучающихся 7 классов. *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. 2024; Т. 18, № 1: 102–108.
10. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 6: 1428–1442. DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442

References

1. Umarkanova S.Zh. Intensivnoe i `ekstensivnoe chtenie: celi obucheniya, trudnosti osvoeniya, perspektivy razvitiya. *Vestnik RGGU*. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2020, № 3: 132-140. DOI 10.28995/2073-6398-2020-3-132-140
2. Naely Muchtar. Intensive and extensive reading in improving teaching reading comprehension. *Journal of English Teaching Studies.* 2019; № 2. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342162329_INTENSIVE_AND_EXTENSIVE_READING_IN_IMPROVING_TEACHING_READING_COMPREHENSION
3. Rustemova S.K. `Effektivnye metody raboty s professional'no orientirovannym tekstom na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v vuze. *Put' nauki*. 2016; T. 2, № 5 (27): 24-26.
4. Butova A.V. The role of professionally-oriented texts in communicative competence building among non-linguistic university students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-1: 102-105.
5. Grinko E.N. Learning English through reading: literature-based tasks and activities in EFL classes. *Voprosy pedagogiki*. 2018; № 9: 6-8.
6. Khamraeva G.I. Benefits of implementation of pre-, while and post reading activities in language learning. *International Scientific Journal.* 2016; № 4-1: 45-46.
7. Watkins P. *Teaching and developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
8. B'yuzen T. *Intellekt-karty. Polnoe rukovodstvo po moschnomu instrumentu myshleniya*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2019.
9. Horoshilova S.P. Primenenie `elektronnogo resursa Twee.com dlya individualizacii obucheniya pri razvitii leksicheskoj kompetencii obuchayuschihsya 7 klassov. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. 2024; T. 18, № 1: 102-108.
10. Evstigneev M.N. Nejroset' Twee – novyj instrumentarij dlya pedagoga anglijskogo yazyka. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 6: 1428-1442. DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442

Статья поступила в редакцию 07.02.25

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-11-13

Gabysheva F.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Center for the Study, Preservation and Development of Native Languages of Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia), E-mail: fgabysheva@mail.ru*
Abramova T.S., *postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*

FORMING A LEARNING ECOSYSTEM OF NATIVE LANGUAGES OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE NORTH. The article is raises a problem of development of the system of native languages of indigenous minorities of the North learning in the context of digital transformation of education. The authors consider the educational ecosystem as one of the modern models that enhance the effectiveness of learning and ensure the interaction of all participants in the educational process, in order to explore the scientific perspectives of the ecosystem approach for the development of the system of teaching native languages of the indigenous peoples of the North. The article considers various definitions of the concept "educational ecosystem" and offers an interpretation of the concept in the context of the problem under consideration. The authors consider educational ecosystems as interconnected and interacting systems offering educational content in native languages at all levels of learning for equal participants united by common goals in the process of mutually beneficial cooperation. The authors have studied digital resources for learning the native languages of the indigenous minorities of the North as part of the educational ecosystem for learning native minority languages. The novelty of the research is in describing features of the ecosystem approach in the context of teaching and learning native minority languages. The researchers conclude that in the context of the development of digital technologies, the educational ecosystem should be a network infrastructure focused on meeting various educational needs.

Key words: **educational ecosystem, ecosystem approach, languages of indigenous peoples of the North, digitalization of education, educational content, Arctic education**

Ф.В. Габышева, *д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, рук. Центра изучения, сохранения и развития родных языков Академии Наук Республики Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: fgabysheva@mail.ru*
Т.С. Абрамова, *аспирант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РОДНЫМ ЯЗЫКАМ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Статья посвящена развитию системы обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера в условиях цифровой трансформации образования. Авторы рассматривают образовательную экосистему как одну из современных моделей, повышающих эффективность обучения и обеспечивающих взаимодействие всех участников образовательного процесса, с целью изучения перспектив экосистемного подхода для развития системы обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера. В статье рассмотрены различные определения понятия «образовательная экосистема» и предложена трактовка понятия в контексте рассматриваемой проблемы. Авторы рассматривают образовательные экосистемы как взаимосвязанные и взаимодействующие системы, предлагающие обучающий контент по родным языкам на всех этапах обучения для равноправных участников, объединенных общими целями в процессе взаимовыгодного сотрудничества. Авторами изучены цифровые ресурсы по родным языкам коренных малочисленных народов Севера как часть образовательной экосистемы для изучения родных миноритарных языков. Новизна исследования состоит в описании особенностей экосистемного подхода в контексте преподавания и изучения родных миноритарных языков. Авторами сделан вывод, что в условиях стремительного развития цифровых технологий образовательная экосистема должна представлять собой сетевую инфраструктуру, ориентированную на удовлетворение различных образовательных запросов.

Ключевые слова: **образовательная экосистема, экосистемный подход, языки коренных малочисленных народов Севера, цифровизация образования, образовательный контент, арктическое образование**

Актуальность. В современном мире миноритарные языки сталкиваются с вызовами, связанными с бурным развитием информационно-коммуникационных технологий, глобализацией экономики, интеграцией различных сфер жизни общества. Отмечается неконкурентоспособность миноритарных языков по отношению к доминирующим языкам. Возникает ситуация языкового сдвига, когда становится затрудненной или невозможной традиционная передача родного языка от старшего поколения к младшему. В этих условиях одним из основных факторов сохранения и развития родных миноритарных языков становится система образования.

Таким образом, назрела необходимость выработки новых подходов к изучению родных языков. Одним из трендов образования, отвечающих запросам и потребностям как отдельных людей, так и современного рынка труда, является экосистемный подход.

Цель исследования: изучение перспектив экосистемного подхода для развития системы обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера.

Задачи:

– изучить и проанализировать научную литературу по проблеме создания и функционирования образовательных экосистем;

– охарактеризовать проекты, реализованные в Республике Саха (Якутия), с точки зрения экосистемного подхода;

– разработать предложения по созданию образовательных экосистем для сохранения и развития родных языков коренных малочисленных народов Севера.

Научная новизна исследования заключается в описании особенностей экосистемного подхода в контексте преподавания и изучения родных миноритарных языков.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении особенностей и перспектив экосистемного подхода в сохранении миноритарных языков.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования при создании и реализации проектов, направленных на совершенствование и развитие системы преподавания и изучения родных миноритарных языков с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Что такое экосистема? В биологии этот термин обозначает «совокупность организмов, проживающих на одной территории, с одинаковыми условиями существования, которые находятся в закономерной корреляции друг с другом, образуя систему» [1]. В конце XX века термин «экосистема» был введен в сферу менеджмента и бизнеса в свете необходимости рассматривать процессы в совокупности и взаимодействии с другими участниками. Экосистемный подход в бизнесе и экономике продиктован условиями современной жизни, когда одна или несколько партнерских компаний или корпораций предлагают клиентам широкий спектр услуг по разным направлениям. В последние годы многие крупные компании и корпорации, в том числе Яндекс, Сбербанк, МТС и Ростелеком, создают и предлагают собственные образовательные продукты, реализуют образовательные проекты и разрабатывают программы обучения. Образовательные организации также создают коллаборации друг с другом, с компаниями-работодателями, IT-компаниями, общественными объединениями и др. Таким образом, в системе образования формируется новый тренд – образовательная экосистема.

Необходимо отметить, что в современной педагогической и методической науке отсутствуют единые подходы к определению термина «образовательная экосистема». Феномен образовательной экосистемы достаточно подробно рассмотрен в научно-исследовательских работах С.Н. Махновец, О.А. Поповой, Б.В. Олейникова, С.А. Подлесного, Т.М. Ковалевой, П.О. Лукши. Исследователи выделяют следующие особенности образовательной экосистемы: многоуровневость, способность к самоорганизации, саморегуляции и саморазвитию, направленность на формирование у обучающихся духовно-нравственных ценностей [2], создание новых возможностей для обучения за счет взаимодействия и обмена информацией всех компонентов образовательного процесса [3], создание среды для взаимодействия представителей образовательных учреждений и провайдеров образования, непрерывно развивающаяся координация участников образовательных отношений, направленная на развитие личности на всех уровнях [4], «наличие долгосрочной цели высокого порядка», достигаемой коллективными усилиями [5].

Таким образом, экосистемный подход в образовании строится на принципах гуманизации, добровольности, человекоцентрированности, сотрудничества, синергии, природосообразности, индивидуализации, прозрачности, гибкости, вариативности, интеграции, непрерывности, преемственности и децентрализации управления.

В данной статье мы рассмотрим образовательные экосистемы как взаимосвязанные и взаимодействующие системы, предлагающие обучающий контент по родным языкам на всех этапах обучения для равноправных участников, объединенных общими целями в процессе взаимовыгодного сотрудничества.

В центре экосистемного образования – человек, который обучается на протяжении всей жизни. Экосистемный подход предполагает более гибкие, персонифицированные подходы, направленные на развитие как «жестких», так и «мягких» навыков обучающегося. В данной модели в результатах обучения заинтересован не только сам обучающийся, но и среда, окружающая его.

В сфере родных языков одним из успешных и востребованных проектов, обладающих признаками образовательной экосистемы, является портал «Учителя Арктики», созданный в 2010 г. Инициатива, во многом опередившая свое время, была направлена на решение глобальных задач:

– развитие профессиональных компетенций учителей, работающих в образовательных учреждениях арктической зоны;

– создание условий для получения качественного образования детьми, проживающими в труднодоступных и отдаленных местах;

– сохранение и развитие родных языков коренных малочисленных народов Севера.

До распространения информационно-коммуникационных технологий труднодоступность и отдаленность мест проживания затрудняли педагогам возможность повышать квалификацию, обмениваться опытом с коллегами, иметь доступ к учебной и методической литературе. Учителям родных языков коренных малочисленных народов Севера, проживающим в Республике Саха (Якутия), Всемирная сеть предоставила возможность быть на постоянной связи с ведущими научными учреждениями страны, с коллегами из Ямало-Ненецкого и Ханты-Мансийского автономных округов, Красноярского края, Чукотской автономной области, Иркутской области, Республики Бурятия, Амурской области. Были реализованы отдельные проекты по языкам коренных народов, кочевому образованию с участием педагогов Норвегии, Финляндии, Швеции, Канады.

Проект «Учителя Арктики» являлся настоящей инновационной площадкой, открытой для экспериментов и идей. Он способствовал появлению других образовательных проектов, таких как «Дети Арктики», «Арктическое образование», «Арктический образовательный кластер». Участниками проекта в смешанном режиме проведены 3 Всероссийских съезда учителей родных языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

По инициативе Республики Саха (Якутия) проект «Дети Арктики» был включен в единый план мероприятий по реализации Основ государственной политики Российской Федерации в Арктике на период до 2035 года и Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года. Целями проекта являются «обеспечение доступа к качественному образованию для всех детей, проживающих в Арктике; создание условий для изучения родных языков и культуры» [6]. В рамках реализации проекта создан образовательный портал «Дети Арктики». С учетом особенностей демографической структуры и расселения коренных малочисленных народов Севера (проживание представителей одного этноса в разных регионах (странах), малочисленность, наличие диалектов) образовательный портал является универсальным инструментом для создания единого образовательного пространства для обучающихся, педагогов и родителей арктических регионов.

Также в рамках реализации государственной программы республики «Сохранение и развитие государственных и официальных языков в Республике Саха (Якутия)» создана образовательная платформа «Терут тыллар» («Родные языки»), представляющая собой информационное электронное пространство для изучения родных языков народов Якутии и предназначенная для обучающихся, педагогов, родителей и методистов. Платформа открыта для сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса и призывает пользователей включиться в наполнение портала контентом по родным языкам коренных народов республики. Портал содержит образовательную, развлекательную и развивающую информацию, а также методические материалы для педагогов и ссылки на нормативно-правовую базу в сфере регулирования языковых отношений. В настоящее время портал имеет наполнение контентом только по якутскому языку. Для дальнейшего развития проекта и включения в него языков коренных малочисленных народов Севера необходима финансовая, грантовая и информационная поддержка.

Мы считаем, что платформы «Дети Арктики» и «Терут тыллар» («Родные языки») имеют необходимый потенциал для функционирования в качестве единой образовательной экосистемы обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера.

Во-первых, эти платформы являются площадкой для взаимодействия образовательных учреждений общего, дополнительного, среднего специального и высшего образования, научных организаций, средств массовой информации, общественных объединений и профессиональных сообществ педагогов родных языков на принципах гибкого управления (распределенной ответственности, многовариантности планирования, инициирования проекта любым участником).

Во-вторых, платформы «Дети Арктики» и «Терут тыллар» являются площадками для реализации различных образовательных проектов локального, регионального, международного уровней, участники которых объединены общей целью сохранения родных миноритарных языков и передачи их подрастающему поколению.

В-третьих, на базе данных платформ создаются новые образовательные продукты (исследовательские проекты, электронные учебные и методические пособия, цифровые дидактические материалы).

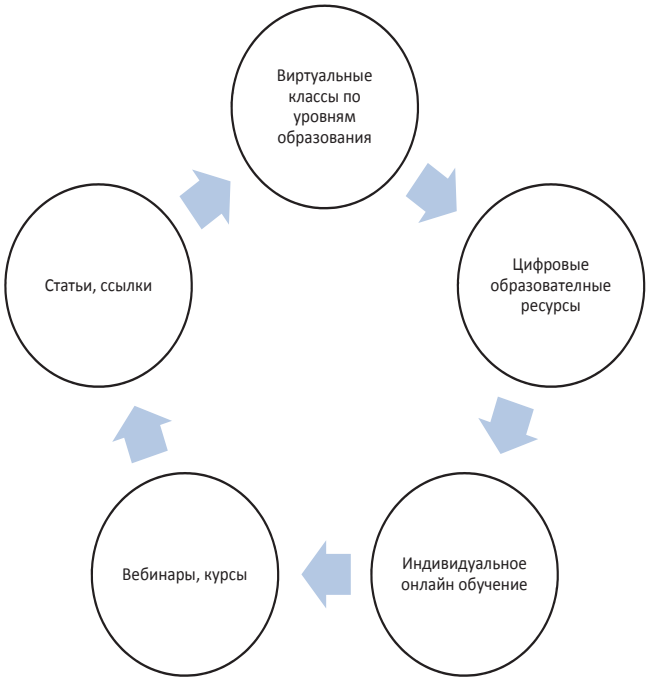


Рис. 1

Модель образовательной экосистемы изучения родных языков может выглядеть следующим образом (рис. 1):

Еще одна особенность экосистем связана с трендом «образование на протяжении всей жизни». Интересный проект проведения курсов по изучению родных миноритарных языков реализован волонтерами на базе Национальной библиотеки Республики Саха (Якутия). Но широкому распространению обучения взрослого населения родным языкам, в том числе с помощью информационно-коммуникационных технологий, препятствует отсутствие методик, учитывающих специфику обучения взрослых людей.

Неотъемлемой частью языковой экосистемы являются мобильные приложения и платформы для изучения родных языков. В последнее время заметна тенденция создания мобильных приложений по родным языкам энтузиастами и творческими группами. Это является наглядным доказательством роста языкового самосознания и мотивации к изучению и сохранению родных языков. Разработаны приложения для мобильных устройств для изучения якутского, эвенского, эвенкийского, долганского и юкагирского языков. Мобильные приложения обеспечивают постоянный доступ к контенту на родном языке, автономность и адаптивность. Однако мобильные приложения при изучении языка эффективны только при условии, что они встроены в программу обучения, а не заменяют ее. В настоящее время мобильные приложения по изучению родных языков коренных малочисленных народов Севера в большинстве своем представляют собой онлайн-словари.

В заключение можно сделать вывод, что для дальнейшего развития системы обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера в условиях цифровой трансформации образования необходимы новые многоуровневые модели, широко использующие возможности информационно-коммуникационных технологий, предоставляющих возможность создавать индивидуальные образовательные траектории с учетом потребностей пользователей на всех циклах обучения. В качестве таких многоуровневых моделей можно рассматривать образовательные экосистемы. В настоящее время образовательную экосистему обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера можно создать на базе платформ «Дети Арктики» и «Терут тыллар», обладающих определенным потенциалом, рассмотренным в данной статье, и опытом сотрудничества. Для того чтобы образовательная экосистема родных языков была эффективной в условиях дефицита кадровых и информационных ресурсов, необходимо объединять усилия государства, научных и образовательных учреждений, разработчиков в сфере IT-технологий и носителей языков коренных малочисленных народов Севера. В перспективе образовательная экосистема обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера должна представлять собой сетевую инфраструктуру, ориентированную на удовлетворение различных образовательных запросов. Образовательная экосистема позволит всем ее участникам обмениваться ресурсами, создавать вертикальные и горизонтальные связи, охватывая формальные и неформальные институты.

Данное исследование может представлять интерес для специалистов, разрабатывающих государственные программы по сохранению родных языков, преподавателей, учителей-исследователей, методистов, аспирантов и студентов, изучающих особенности образовательных экосистем.

Библиографический список

1. *Большая российская энциклопедия*. Available at: https://bigenc.ru/c/ekosistema-cb7f92
2. Махновец С.Н. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2017; № 4: 141–149.
3. Олейников Б.В., Подлесный С.А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 4: 84–91.
4. Ковалева Т.М. Экосистемный подход в образовании: начало пути. *Непрерывное образование в контексте будущего*: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва, 2021: 25–31.
5. Spencer-Keyse J., Luksha P., Cubista J. *Learning Ecosystems: An Emerging Praxis For The Future Of Education*. 2020. Available at: https://globaledufutures.org/vision_creation_ru#educomp_ru
6. *О Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года*. Указ Президента РФ от 26 октября 2020 г. № 645. Available at: https://base.garant.ru/74810556/

References

1. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://bigenc.ru/c/ekosistema-cb7f92
2. Mahnovec S.N. Novaya `ekosistema obrazovaniya kak sistemoobrazuyuschij vektor kachestva zhizni. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2017; № 4: 141-149.
3. Olejnikov B.V., Podlesnyj S.A. O koncepcii «`ekosistema obucheniya» i napravleniyah razvitiya informatizacii obrazovaniya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 4: 84-91.
4. Kovaleva T.M. `Ekosistemnyj podhod v obrazovanii: nachalo puti. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste buduschego*: sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2021: 25-31.
5. Spencer-Keyse J., Luksha P., Cubista J. *Learning Ecosystems: An Emerging Praxis For The Future Of Education*. 2020. Available at: https://globaledufutures.org/vision_creation_ru#educomp_ru
6. *O Strategii razvitiya Arkticheskoj zony Rossijskoj Federacii i obespecheniya nacional'noj bezopasnosti na period do 2035 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 26 oktyabrya 2020 g. № 645. Available at: https://base.garant.ru/74810556/

Статья поступила в редакцию 09.02.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-13-17

***Stankevich P.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg), E-mail: p_v_stan@mail.ru*
***Abramova V.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg), E-mail: vera.jurievna@mail.ru*
***Shangin A.B.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg), E-mail: andrej-shangin@yandex.ru*

THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR HEALTH-SAVING ACTIVITIES. The article presents a scientific understanding of the system-activity approach in training of future teachers for health-saving activities, defines the basic principles of the system and activity-based approaches. The analysis of health-saving activities as one of the key components of a teacher's professional competence is carried out. Components of the health-saving competence of different authors are considered. The content of tasks for practical classes in the discipline "Health-saving technologies and fundamentals of medical knowledge", aimed at the formation of a teacher's health-saving competence, is presented. Various types of students' activities in practical classes in the discipline "Health-saving technologies and fundamentals of medical knowledge" are considered, such as working with information resources, correlating health-saving concepts, and analyzing the impact of environmental factors on students' health. The basic skills of health-saving activity are defined: the use of adequate health-saving technologies in the educational process, the assessment of the school schedule and the daily routine of the student in accordance with their performance.

Key words: **system-activity approach, system approach, activity approach, health-saving activity, health-saving competencies, components of health-saving competence**

***П.В. Станкевич,** д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: p_v_stan@mail.ru*
***В.Ю. Абрамова,** канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vera.jurievna@mail.ru*
***А.Б. Шангин,** д-р мед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: andrej-shangin@yandex.ru*

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлено научное осмысление системно-деятельностного подхода в подготовке будущего педагога к здоровьесберегающей деятельности, определены основные принципы системного и деятельностного подходов. Проведен анализ здоровьесберегающей деятельности как одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности педагога. Рассмотрены компоненты здоровьесберегающей компетенции разных авторов. Представлено содержание заданий для практических занятий по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний», направленные на формирование здоровьесберегающей компетенции педагога. Рассмотрены различные виды деятельности студентов на практических занятиях по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний», такие как работа с информационными ресурсами, соотнесение понятий здоровьесберегающей направленности, анализ влияния экологических факторов на здоровье обучающихся. Определены основные умения здоровьесберегающей деятельности: применение адекватных здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, оценка школьного расписания и режима дня школьника в соответствии с их работоспособностью.

Ключевые слова: **системно-деятельностный подход, системный подход, деятельностный подход, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающая компетенция, компоненты здоровьесберегающей компетенции, основные виды деятельности педагога (педагогическая, методическая и культурно-просветительская)**

Стратегически значимым методологическим основанием подготовки бакалавров педагогического образования является системно-деятельностный подход, реализация которого предполагает включение обучающихся в разнообразные виды деятельности (педагогическая, методическая, научно-исследовательская, культурно-просветительская и др.) с целью формирования их готовности к будущей профессиональной деятельности. Системно-деятельностный подход отражает целостность образовательного процесса, усиление связи теоретической и практической подготовки, интенсивность и постоянное усложнение деятельности обучающихся, направленной на освоение будущей профессии. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущего педагога обеспечивает формирование соответствующих компетенций, позволяющих решать профессиональные задачи, одна из которых – осуществление здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации.

Цель исследования состоит в разработке и внедрении комплекса учебных заданий для практических занятий, для инвариантной и вариативной самостоятельной работы по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии и основы

медицинских знаний», направленных на формирование готовности будущего педагога к здоровьесберегающей профессиональной деятельности в образовательной организации.

Задачи исследования:

1) определить компоненты здоровьсберегающей компетенции;

2) разработать комплекс учебных заданий по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний»;

3) выявить необходимые умения здоровьесберегающей деятельности педагога в образовательной организации.

Научная новизна видится во включении обучающихся в разнообразные виды работы с целью формирования их готовности к будущей здоровьесберегающей профессиональной деятельности на основе системно-деятельностного подхода.

Теоретическая значимость состоит в определении системно-деятельностного подхода как методологического основания формирования готовности будущего педагога к здоровьесберегающий деятельности.

Практическая значимость заключается в создании и внедрении в образовательный процесс комплекса заданий для практических занятий и самостоятельной работы обучающихся (инвариантной и вариативной) по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний».

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и проекта Министерства просвещения «Ядро высшего педагогического образования» (Ядро ВПО) уже в течение нескольких лет Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена осуществляет подготовку бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации. Сотрудники факультета безопасности жизнедеятельности разработали и внедрили в практику образовательного процесса вуза программу и учебник по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании», авторы которого отмечают, что для осуществления здоровьесберегающей деятельности будущему педагогу необходимо освоить «систему теоретических и практических знаний о современных здоровьесберегающих технологиях в образовании; воспитать ответственность за действия и результаты профессиональной деятельности; привить ценностное отношение к жизни и здоровью, сформировать ценностную позицию в отношении педагогической деятельности по сохранению и развитию здоровья личности школьника» [1].

С 2024–2025 учебного года произошли изменения в учебном плане по основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование и появилась дисциплина «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний» (модуль «Здоровьесберегающий»), в связи с чем оказалось актуальным пересмотреть содержание и разработать новые учебно-методические материалы по данной дисциплине, в которые вошли рабочая программа дисциплины, учебные материалы лекционных и практических занятий, электронный учебный курс. Системно-деятельностный подход послужил одним из ключевых методологических оснований для разработки содержания и структуры по новой дисциплине.

В условиях гуманизации образовательного процесса системно-деятельностный подход нами рассматривается как ведущий методологический ориентир исследования, отражающий единство деятельности и личности, способствующий развитию творческого потенциала личности в процессе реализации разных видов деятельности. При этом следует отметить, что понятие *«системно-деятельностный»* подход объединяет системный и деятельностный подходы: *системный подход* основывается на ряде принципов, таких как научность, целостность, структурность, последовательность, взаимосвязь элементов; в основе *деятельностного подхода* лежат принципы самостоятельности и активности, обеспечивающие саморазвитие, непрерывное образование и активную учебно-познавательную деятельность обучающегося.

Следовательно, реализация системно-деятельностного подхода в процессе подготовки будущего педагога способствует систематизации усвоенных знаний, развитию когнитивных способностей и познавательной активности обучающихся, формированию умений, направленных на решение профессиональных задач по основным видам деятельности: педагогической, методической, культурно-просветительской.

Здоровьесберегающая деятельность педагога в образовательной организации осуществляется в соответствии с требованиями, обозначенными в профессиональном стандарте педагога, и предполагает соблюдение системы мер, которые направлены на охрану и укрепление здоровья участников образовательного процесса. В процессе деятельности педагогу необходимо учитывать факторы образовательной среды, воздействующие на здоровье школьника. Таким образом, участвовать в создании здоровьесберегающей среды образовательной организации, о чем указывается в ст. 41 «Охрана здоровья обучающихся» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Администрация и педагогический коллектив образовательного учреждения должны создавать условия для сохранения здоровья обучающихся и несут ответственность за их жизнь и здоровье» [2]. Для осуществления здоровьесберегающей деятельности у будущего педагога необходимо сформировать здоровьесберегающую компетенцию, в соответствии с которой будущий педагог будет готов к обеспечению охраны жизни и здоровья школьников.

С целью успешного формирования здоровьесберегающей компетенции у бакалавра педагогического образования необходимо выявить структуру данной компетенции. Анализ научных исследований по данной проблеме выявил следующие компоненты здоровьесберегающей компетенции, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты здоровьесберегающей компетенции

Авторы	Компоненты	Краткая характеристика
И.А. Зимняя	содержательный поведенческий	– знание и соблюдение норм здорового образа жизни; – знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; – знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; – физическая культура человека; – ответственность выбора образа жизни
Е.А. Югова	содержательный, деятельностный, личностный	– знания; – инвариантные профессиональные здоровьесберегающие знания, в которые входят практические умения; – интегративные личностные качества, способность к обучению и умение самостоятельно добывать знания
Н.В. Белкова	мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный	– ценностное отношение к здоровью, потребность в сохранении и укреплении здоровья, понимание социальной значимости своей будущей профессии; – знания о способах сохранения и укрепления здоровья; – владение методами и средствами сохранения и укрепления здоровья; – владение знаниями и средствами самовоспитания, саморегуляции и самоподдержки, ведение здорового образа жизни
Н.В. Гончарова О.М. Панюкова В.В. Сокорев и др.	мотивационно-волевой, когнитивно-ценностный, практико-действенный, рефлексивно-адаптивный	– ценностные ориентации, установки, волевые качества, мотивация на здоровый образ жизни; – знание о здоровье как интегративной ценности человека; – умения здоровьесберегающей деятельности; – умения здоровьеразвивающей деятельности, деятельность по совершенствованию здоровья

Большинство педагогов-исследователей отмечают, что «понятие здоровьесберегающая компетентность является интегративной личностной характеристикой, состоящей из здоровьесберегающих знаний, умений, навыков и ценностно-смысловых ориентаций» [3].

Результатом изучения дисциплины «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний» является формирование здоровьсберегающей компетенции, позволяющей будущему педагогу осуществлять здоровьесберегающую деятельность в образовательной организации. Данная дисциплина изучается на втором курсе бакалавриата, на ее изучение отводится 2 зачетные единицы: 72 часа, из которых 14 часов – лекционные занятия, 22 часа – практические занятия и 36 часов – самостоятельная работа студентов. Содержание рабочей программы дисциплины «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний» представлено двумя разделами: *педагогический раздел*, в котором изучаются виды здоровьесберегающих технологий, их классификация и характеристика, нормативно-правовая база организации здоровьесберегающей деятельности, особенности организации здоровьесберегающей деятельности, формирование здоровьесберегающей среды; раздел *основы медицинских знаний*, в котором изучаются критерии оценки здоровья, инфекционные и неинфек-

Таблица 2

Задания для практических занятий педагогического раздела
дисциплины «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний»

№ п/п	Тема дисциплины	Практические занятия	Задания практических занятий
1.	Здоровьесберегающие технологии, их классификация и характеристика	*Практическое занятие 1.* Нормативно-правовое регулирование здоровьесберегающих технологий в педагогическом образовании.	*Задание 1.* Изучите стратегические документы в области образования детей, содержащие вопросы здоровьесбережения. Задание выполните в виде таблицы, указав основное содержание документа. *Задание 2.* Изучите план учебно-воспитательной работы школы (сайта школы на выбор) и определите основные направления здоровьесберегающей работы учителя и школы.
		Практическое занятие 2. Личностно ориентированный подход в использовании здоровьесберегающих технологий	*Задание 1.* Используя материалы лекций и дополнительную литературу, изучите здоровьесберегающие технологии и выделите их особенности. Ответ оформите в виде таблицы. *Задание 2.* Используя материалы информационной поддержки, заполните таблицу «Психолого-педагогические особенности развития обучающихся в разные возрастные периоды». *Задание 3.* Заполните таблицу «Учёт возрастных особенностей обучающихся в здоровьесберегающей деятельности»
2.	Особенности организации здоровьесберегающей деятельности	*Практическое занятие 3.* Адаптивные технологии в здоровьесбережении личности.	*Задание 1.* Изучите требования к режиму дня школьника в соответствии с возрастными особенностями. *Задание 2.* Изучите требования к сбалансированному и правильному питанию. Заполните таблицу «Режим питания на день школьника» (возрастной период на выбор). *Задание 3.* Познакомьтесь с дополнительными материалами по теме и заполните таблицу «Адаптивные технологии, направленные на сохранение и укрепление здоровья».
		Практическое занятие 4. Организационные условия образовательного процесса	*Задание 1.* Познакомьтесь с требованиями к школьному расписанию и проанализируйте учебное расписание основной или средней школы (на выбор один из классов). В соответствии с физиолого-гигиеническими требованиями к составлению расписания уроков в школе оцените рациональность построения школьного расписания. *Задание 2.* Проведите оценку учебного занятия (урока) с позиций здоровьесбережения и заполните протокол (используйте материалы педагогической практики или записи видеоурока)
3.	Организация здоровьесберегающей среды	*Практическое занятие 5.* Экологическая безопасность образовательной среды. Нормативные требования к средовым факторам.	*Задание 1.* Изучите дополнительные материалы и заполните таблицу «Физические факторы и способы их измерения». *Задание 2.* Изучите дополнительные материалы по вопросу опасных веществ в помещениях и источниках их выделения. Заполните таблицу «Влияние химических факторов на здоровье школьника».
		Практическое занятие 6. Оценка условий образовательной среды общеобразовательной организации	*Задание 1.* Заполните таблицу «Факторы образовательной среды». *Задание 2.* Изучите средовые показатели учебного кабинета и сделайте вывод по их соответствию с гигиеническими требованиями. Задание выполните в форме таблицы

ционные заболевания, первая помощь при неотложном состоянии. С целью формирования и развития здоровьесберегающей компетенции у будущего педагога разработаны учебные задания для практических занятий, обеспечивающие связь теории и практики, содействующие выработке у студентов умений здоровьесберегающей деятельности (табл. 2). На практических занятиях по данной дисциплине у студентов формируются следующие умения здоровьесберегающей деятельности: умение применять адекватные здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе; умение оценивать школьное расписание и режим дня школьника в соответствии с их работоспособностью; умение оценивать и организовывать здоровьесберегающую среду и др.

Учебные задания инвариантной и вариативной самостоятельной работы студентов по данной дисциплине также направлены на формирование и развитие здоровьесберегающей компетенции.

Так, например, при изучении темы «Организация здоровьесберегающей среды» обязательными для выполнения студентами заданиями для самостоятельной работы являются (инвариантная самостоятельная работа):

– заполнение таблицы «Нормативные требования к средовым факторам в образовательной организации»;

– заполнение таблицы «Классификации угроз экологической безопасности в образовательной организации»;

– составление плана действий комиссии по чрезвычайным ситуациям (ЧС) в образовательной организации при угрозе ЧС.

При изучении данной темы студентам предлагается на выбор выполнить следующие задания (вариативная самостоятельная работа):

– заполнение таблицы «Комнатные растения (не менее 10), которые можно использовать в школьном помещении для организации образовательной среды»;

– заполнение таблицы «Влияние экологических факторов на здоровье школьника».

Практические занятия по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний» предусматривают организацию дискуссии, проведение пресс-конференции, работу в группах, проведение круглого стола. Задания практических занятий и задания самостоятельной работы обучающихся по дисциплине включает следующие виды деятельности:

– работа с информационными ресурсами для подготовки сообщений;

– соотнесение понятий;

– составление таблиц по различным аспектам здоровьесберегающей деятельности;

– сбор и анализ статистических сведений по состоянию здоровья школьников;

– анализ влияния экологических факторов на здоровье обучающихся;

– подготовка конспектов занятий по вопросам формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) для обучающихся разных классов;

– изучение условий организации здоровьесберегающей образовательной среды в образовательной организации и др.

Следует отметить, что авторским коллективом факультета безопасности жизнедеятельности разработан и опубликован учебник «Экологическая безопасность», который, как отмечают авторы, направлен «не только на формирование научно-теоретического мышления студентов в области экологической безопасности, что, безусловно, важно, но и на формирование практических умений у будущих учителей, способствующих поддержанию в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасных условий жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества» [4]. Содержание таких глав как «Виды антропогенных загрязнений» и «Экологические факторы и здоровье человека» непосредственно связаны с содержанием дисциплины «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний» и способствуют развитию теоретических знаний и практических умений у будущего педагога в области здоровьесберегающей деятельности.

Многие педагоги-исследователи отмечают, что «важной частью подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности являются различные виды практик, ориентированные на практическую подготовку студентов к различным видам деятельности, в ходе которых происходит отработка умений, необходимых в том числе для осуществления здоровьесберегающей деятельности» [5]. Поэтому преподаватели кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности, разрабатывая задания для различных видов практик, определяют задания, связанные со здоровьесберегающей деятельностью студентов на практике. Так, например, во время прохождения *ознакомительной учебной* практики обучающиеся бакалавриата знакомятся с основными направлениями здоровьесберегающей работы школы. В период прохождения *производственной практики (педагогической и стажерской)* в школе студенты-практиканты не только наблюдают уроки педагогов и проводят их оценку, но и разрабатывают свои уроки по

предмету с позиций здоровьесбережения в соответствии со следующими показателями: гигиенические условия в классе; место и длительность применения технических средств обучения; психологический климат; динамические паузы (физкультминутки); наступление утомления школьников; профилактика утомления и др.

Проведенный опрос студентов бакалавриата педагогического образования 3 и 4 курсов, изучивших дисциплину «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний» и прошедших производственную практику в школе, демонстрирует, что большинство студентов понимают значение здоровьесберегающей деятельности педагога в сохранении и укреплении здоровья школьников. В исследовании приняли участие 114 человек РГПУ им. А.И. Герцена. Целью его являлось определение состояния сформированности здоровьесберегающей компетенции у бакалавров педагогического образования. Предложенные студентам вопросы были распределены по блокам, отражающим когнитивный, функциональный и личностный компоненты здоровьесберегающей компетенции.



Рис. 1. Результаты ответов студентов на вопросы первого блока (когнитивный компонент)

В первом блоке (когнитивный компонент) студентам были предложены вопросы, направленные на выявление у них знаний о здоровьесберегающих технологиях, их функциях, принципах, способах организации здоровьесберегающего образовательного процесса, структуре работоспособности, профилактике утомления обучающихся, факторах образовательной среды, возрастных особенностях обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста. Анализ ответов на данные вопросы продемонстрировал, что большинство студентов успешно справились с данными вопросами. На рисунке 1 представлены результаты ответов на некоторые вопросы анкеты данного блока.

Следует отметить, что ответы респондентов на вопросы «Перечислите основные особенности здоровьесберегающей педагогики» и «Какие факторы влияют на организацию здоровьесберегающей образовательной среды?» демонстрируют высокие результаты. Это свидетельствует о понимании студентами целей здоровьесберегающей деятельности и условий организации здоровьесберегающей образовательной среды.

Второй блок вопросов (функциональный компонент) был направлен на выявление у студентов умений организовывать здоровьесберегающий образовательный процесс, таких как: умение анализировать педагогическую ситуацию, сложившуюся на уроке; умение устанавливать контакт с обучающимися; умение наблюдать за поведением обучающихся и прогнозировать их развитие; владеть основами формирования здорового образа жизни у обучающихся. Результаты ответов на некоторые вопросы данного блока представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Результаты ответов на вопросы второго блока (функциональный компонент)

Ответы респондентов на вопросы третьего блока (личностный компонент), направленные на выявление личной позиции в необходимости отвечать за свое здоровье и наличие ценностных ориентиров по ведению здорового образа жизни, продемонстрировали высокие результаты.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что дисциплина «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний» направлена на формирование и развитие здоровьесберегающих компетенций у студентов бакалавриата педагогического образования. В результате применения разработанного комплекса учебных заданий для практических занятий, для инвариантной и вариативной самостоятельной работы по дисциплине студенты способны применять здоровьесберегающие педагогические технологии в образовательном процессе; определять компоненты здоровьесберегающей образовательной среды; уметь планировать образовательный процесс в соответствии с периодами работоспособности; проектировать здоровьесберегающую деятельность в образовательном процесс школы. Очевидно, что проблема подготовки будущего педагога к здоровьесберегающей деятельности в школе является актуальной и требует дальнейшей разработки и внедрения учебно-методических материалов в систему высшего педагогического образования.

Библиографический список

1. Станкевич П.В. *Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании*: учебник для студентов высшего учебного заведения, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование. Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2021.
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изменениями от 02.05.2015). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698
3. Киселёва Э.М. Методическое обеспечение развития компетенции здоровьесбережения у студентов педагогического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 210–214.
4. Станкевич П.В. *Экологическая безопасность*. Санкт-Петербург, 2023.
5. Абрамова В.Ю. Аспекты методической подготовки бакалавров педагогического образования к воспитательной работе в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 8–12.

References

1. Stankevich P.V. *Zdorov'esberegayuschie tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*: uchebnik dlya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya, obuchayuschihsya po napravleniyu 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo VVM, 2021.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 31.12.2014, s izmeneniyami ot 02.05.2015). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698
3. Kiseleva `E.M. Metodicheskoe obespechenie razvitiya kompetencii zdorov'esberezheniya u studentov pedagogicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 210-214.
4. Stankevich P.V. *`Ekologicheskaya bezopasnost'*. Sankt-Peterburg, 2023.
5. Abramova V.Yu. Aspekty metodicheskoj podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k vospitatel'noj rabote v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 8-12.

Статья поступила в редакцию 12.02.25

УДК 37.036 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-17-20

Aygumov T.G., *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Head of Department of Software for Computer Engineering and Automated Systems, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 915533@mail.ru*
Abdulmukminova F.M., *postgraduate, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dgtu05@mail.ru*
Borlakova Z.A., *senior teacher, Department of Otolaryngology and Head and Neck Surgery, North Caucasian State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: borlakzubaida@mail.ru*

ADAPTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF PERSONALIZATION OF LEARNING. The article is dedicated to a comprehensive analysis of adaptive educational technologies (AET) as a pivotal factor in the personalization of the learning process. This investigation explores the foundational principles and distinctive characteristics of AET, including the processes of individualizing educational trajectories and the application of cutting-edge technological tools such as artificial intelligence, machine learning, and immersive environments like virtual and augmented reality. A particular emphasis is placed on the integration of mobile technologies and cloud-based platforms, which enhance the adaptability and accessibility of educational content, fostering a more flexible learning experience. A central focus of the study is the implementation of interdisciplinary frameworks and the synergistic interaction between diverse academic domains. The approach significantly enriches the depth of knowledge acquisition and encourages the cultivation of critical and systemic thinking among students. The article also highlights the essential role of educators in the deployment of AET, asserting that these technologies are not designed to replace educators but rather to function as integral tools that optimize educational processes, augmenting both their personalization and efficacy.

Key words: **adaptive educational technologies, personalization of learning, artificial intelligence, machine learning**

Т.Г. Айгумов, *канд. эконом. наук, доц., зав. каф. программного обеспечения вычислительной техники и автоматизированных систем, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: 915533@mail.ru*
Ф.М. Абдулмукминова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: dgtu05@mail.ru*
З.А. Борлакова, *ст. преп., ФГБОУ ВО Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, E-mail: borlakzubaida@mail.ru*

АДАПТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена комплексному анализу адаптивных образовательных технологий как важнейшего фактора персонализации процесса обучения. В этом исследовании изучаются основополагающие принципы и отличительные характеристики адаптивных образовательных технологий, включая процессы индивидуализации образовательных траекторий и применение передовых технологических инструментов, таких как искусственный интеллект, машинное обучение и иммерсивные среды, такие как виртуальная и дополненная реальность. Особое внимание уделяется интеграции мобильных технологий и облачных платформ, которые повышают адаптивность и доступность образовательного контента, способствуя более гибкому процессу обучения. Центральное место в исследовании занимает внедрение междисциплинарных рамок и синергетическое взаимодействие между различными академическими областями. Такой подход значительно обогащает глубину получения знаний и поощряет развитие критического и системного мышления у студентов. В статье также подчеркивается существенная роль педагогов в развертывании адаптивных образовательных технологий, утверждается, что эти технологии не предназначены для замены педагогов, а скорее, для функционирования в качестве интегральных инструментов, оптимизирующих образовательные процессы, усиливая как их персонализацию, так и эффективность.

Ключевые слова: **адаптивные образовательные технологии, персонализация обучения, искусственный интеллект, машинное обучение**

Актуальность данного исследования определяется необходимостью интеграции новых педагогических и технологических решений в образовательную практику, что требует понимания потенциала и вызовов, связанных с внедрением адаптивных технологий.

Целью данного исследования является анализ возможностей и перспектив применения адаптивных образовательных технологий в контексте персонализации обучения.

Задачи исследования:

– проанализировать эволюцию адаптивных образовательных технологий (АОТ) и их влияние на персонализацию учебного процесса;

– исследовать роль интеллектуальных алгоритмов, включая искусственный интеллект и машинное обучение;

– оценить потенциал интеграции АОТ в существующие традиционные образовательные парадигмы, разработать методические рекомендации для оптимизации внедрения данных технологий в различные уровни образовательных систем;

– исследовать влияние адаптивных технологий на мотивационные факторы учащихся, их вовлеченность в процесс обучения и развитие учебной активности.

Научная новизна исследования заключается в систематическом подходе к изучению использования адаптивных технологий, таких как интеллектуальные тьюториальные системы (ITS), мобильные платформы и облачные сервисы, для персонализации учебного опыта.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в расширении научного понимания роли адаптивных образовательных технологий в контексте персонализации обучения. Работа подчеркивает важность индивидуализации образовательного процесса, акцентируя внимание на когнитивных и мотивационных аспектах обучающихся, а также на интеграции передовых технологий, таких как искусственный интеллект и машинное обучение, для формирования персонализированных образовательных траекторий.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и обосновании эффективных педагогических стратегий интеграции адаптивных обра-

зовательных технологий в образовательный процесс, что способствует персонализации обучения и повышению его качества.

Адаптивные образовательные технологии представляют собой передовой дидактический подход, ориентированный на пересмотр и оптимизацию образовательного процесса с целью повышения качества и эффективности педагогической практики. В отличие от традиционных образовательных моделей, которые ориентированы на обобщенные характеристики «среднестатистического» учащегося, АОТ подчеркивают важность дифференциации образовательных траекторий, учитывая уникальные когнитивные, психоэмоциональные и мотивационные особенности каждого индивида. Такой подход способствует глубокому воплощению принципа персонализации образования, создавая условия для формирования индивидуализированных образовательных путей, что, в свою очередь, способствует более глубокому и успешному освоению как общекультурных, так и профессиональных компетенций.

Интеграция АОТ в социокультурную образовательную среду реализуется через синергетическую конвергенцию разнообразных цифровых платформ и инструментальных решений, что способствует радикальной трансформации традиционной образовательной практики в более динамичное и многоуровневое пространство взаимодействия. Этот процесс, с одной стороны, усиливает степень вовлеченности субъектов обучения, создавая условия для активного саморегулирования образовательной деятельности, а с другой — предоставляет студентам возможность адаптировать темп и интенсивность образовательного потока, что позволяет гибко учитывать их когнитивные предпочтения, личностные образовательные потребности и индивидуальные темпы усвоения учебного материала.

Применение адаптивных образовательных технологий ярко иллюстрируется через функционирование интеллектуальных тьюториальных систем, которые имитируют роль индивидуализированного наставника в образовательном контексте. Эти высокотехнологичные платформы предоставляют постоянную и своевременную обратную связь, создавая условия для оптимизации учебного процесса, поддерживая обучающихся в преодолении когнитивных и учебных барьеров, а также способствуя углублению академических компетенций. Интеллектуальные тьюториальные системы способствуют мультипликации подходов к решению задач, что, в свою очередь, активно стимулирует развитие критического и аналитического мышления студентов, а также формирует их способность к рефлексивной оценке собственных образовательных стратегий [1, с. 79].

Ключевой характеристикой АОТ является их способность влиять на мотивационные процессы учащихся. Индивидуализированный подход к обучению способствует повышению вовлеченности и активизации когнитивных и эмоциональных ресурсов студентов, что, в свою очередь, усиливает их академическую активность. Внедрение элементов геймификации в структуру АОТ функционирует как катализатор поддержания заинтересованности обучающихся, усиливая мотивационные механизмы и улучшая переживаемые ими образовательные эмоции. Мгновенная обратная связь и визуализация учебных успехов служат дополнительными стимулами, формируя у студентов стремление к оптимизации собственных результатов в контексте учебной деятельности.

Однако одним из центральных вызовов, который сталкивает процесс интеграции АОТ, является обеспечение доступности этих технологий для различных социальных групп обучающихся, что актуализирует проблему цифрового неравенства. Важно, чтобы адаптивные технологии были доступны не только в урбанистических центрах, но и в периферийных, маргинализированных регионах. Это создает необходимость в разработке инфраструктурных решений и выделении ресурсов для создания равных условий в образовательном процессе, включая оснащение учебных учреждений современными цифровыми и технологическими средствами.

Для полного понимания контекста и значимости адаптивных образовательных технологий важно рассмотреть их историческое развитие. АОТ не появились изолированно, а являются результатом эволюции дидактических методик, научно-технического прогресса и сдвигов в социальных требованиях к образовательной системе. Изучение этой эволюции выявляет глубокую связь между педагогическими инновациями и широкими технологическими трендами, а также подчеркивает важность адаптации образования к изменяющимся условиям жизни общества [2, с. 184].

Генезис адаптивных технологий в образовательном контексте берёт своё начало с инициатив по созданию индивидуализированных учебных планов, датированных 1960–ми годами. В этот период, с зарождением компьютерной эры, исследователи начали эксплорировать потенциал вычислительных систем в целях оптимизации педагогических процессов.

Социокультурный прогресс в области адаптивных образовательных технологий значительно активизировался в 1970–1980-е годы, когда элементы искусственного интеллекта начали интегрироваться в педагогические практики, что ознаменовало новый этап в эволюции образовательных систем. Этот период стал поворотным с разработкой интеллектуальных учебных систем (Intelligent Tutoring Systems, ITS), которые обладали функциями анализа когнитивных ошибок учащихся и автоматического формирования обучающих вмешательств и подсказок, обеспечивая, таким образом, персонализированную настройку образовательных траекторий.

Современные адаптивные образовательные технологии находятся в стадии интенсивного эволюционного развития, активно интегрируя достижения в области искусственного интеллекта, обработки больших данных и мобильных коммуникационных платформ. Эти технологические инновации не только инициируют качественные трансформации в образовательной среде, но и значительно усиливают ее доступность, одновременно повышая привлекательность образовательных процессов для различных социальных групп обучающихся. В результате происходит значительное расширение образовательных горизонтов, что способствует повышению уровня инклюзивности и созданию более гибких и персонализированных образовательных траекторий, ориентированных на индивидуальные потребности и возможности субъектов образовательной деятельности.

Историко-социологический анализ эволюции адаптивных образовательных технологий выявляет их постепенную трансформацию от элементарных программных средств до сложных когнитивных систем, активно включающих элементы искусственного интеллекта. Эта эволюция отражает не только изменения в социокультурных и образовательных парадигмах, но и прогресс в технологической сфере, что делает адаптивные технологии важнейшим фактором, влияющим на перестройку и модернизацию образовательных процессов в условиях глобальных изменений в сфере образования. Они обладают значительным потенциалом для оптимизации педагогической практики, реализуя принцип дифференцированного подхода. Основываясь на теоретико-методологических принципах адаптивного обучения, можно проследить, как повышение образовательной эффективности и персонификация учебного процесса становятся достижимыми через внедрение этих технологий в структуру образовательных траекторий, что способствует максимальному удовлетворению когнитивных и социальных потребностей каждого учащегося.

Такой подход позволяет студентам осуществлять самоанализ своих достижений и ошибок в учебной деятельности, получая оперативные методические рекомендации для коррекции и оптимизации своего дальнейшего образовательного маршрута. В этом контексте обратная связь выступает как важнейший инструмент поддержания академической мотивации и учебного ангажемента студентов, катализируя их вовлеченность и прогресс в учебном процессе [3, с. 20].

Адаптивные механизмы в педагогической практике представляют собой инновационные методы и дидактические стратегии, основанные на применении высокотехнологичных инструментов и алгоритмических моделей для персонифицированного подхода к обучению. Одним из ключевых аспектов адаптации является сбор и аналитическая обработка когнитивных и поведенческих данных обучающихся. Это включает мониторинг таких индикаторов, как степень усвоения образовательного контента, результаты диагностических оценок, активность в цифровых образовательных экосистемах, временные затраты на освоение материалов, а также психоэмоциональное состояние студентов. На основе полученных данных формируется детализированный образовательный профиль каждого обучающегося, что позволяет разрабатывать адаптированные учебные траектории и стратегии индивидуализированного обучения.

Анализ образовательных данных производится с применением алгоритмических методов машинного обучения и искусственного интеллекта, что способствует выявлению латентных паттернов и предсказанию образовательных потребностей обучающихся на основе статистических и когнитивных моделей. Эти алгоритмические структуры дают возможность системе динамично реагировать на выявленные когнитивные затруднения учащихся, предлагая адаптивные педагогические вмешательства. Например, в случае, когда система фиксирует проблемы с усвоением конкретной темы, она может автоматически инициировать предложение дополнительных обучающих материалов или корректировать методические подходы, чтобы обеспечить более эффективное освоение учебного контента.

Механизм адаптации контента представляет собой фундаментальный элемент, включающий модификацию уровня сложности, объема и структуры образовательного материала в соответствии с подготовленностью обучающегося и его когнитивными предпочтениями. Например, если обучающийся демонстрирует более высокую восприимчивость к визуальному восприятию информации, система трансформирует образовательную среду, увеличивая долю видеоматериалов в учебном процессе. В случае необходимости углубленной практической активности система автоматически инициирует предоставление дополнительных упражнений и интерактивных заданий, адаптированных под индивидуальные запросы студента, что способствует персонализированному оптимизированному образовательному маршруту.

Методическая адаптация представляет собой процесс трансформации педагогических парадигм и дидактических методов в ответ на меняющиеся условия образовательного контекста. Адаптивные образовательные системы, функционирующие на основе аналитики учебного поведения и предпочтений обучающихся, способны выстраивать дифференцированные педагогические стратегии, ориентированные на уникальные индивидуальные образовательные траектории. Так, для учащихся, склонных к автономному освоению знаний, система может предложить индивидуализированные исследовательские задания, что способствует развитию саморегуляции и самостоятельности в обучении. В то же время для студентов, испытывающих потребность в дополнительной поддержке, предусмотрено внедрение коллективных форм обучения, таких как групповые семинары и наставнические программы, что способствует развитию кооперативных навыков и усилению когнитивной поддержки через социальное взаимодействие [4, с. 107].

Интеграция адаптивных образовательных технологий представляет собой стратегический шаг, открывающий новые горизонты для реализации персонифи-

цированных образовательных траекторий, где цифровые платформы и алгоритмические системы играют роль не только вспомогательных инструментов, но и активных агентов образовательного контекста. В данном дискурсе анализируются актуальные цифровые решения, которые продемонстрировали свою высокую эффективность в эмпирически подтвержденных образовательных практиках. Приводятся примеры успешной синергии адаптивных технологий с традиционными и инновационными образовательными методами, что послужило катализатором для значительных структурных изменений в образовательных процессах, а также привело к заметному улучшению когнитивных и академических результатов студентов, укрепив их способности к самоорганизации и индивидуализированному освоению учебного контента.

Одной из инновационных платформ, реализующих концепцию адаптивного образовательного процесса, является система Knewton. Эта технологическая инфраструктура применяет многогранный анализ поведенческих метрик и академических показателей, что позволяет разрабатывать персонализированные образовательные траектории, настроенные на уникальные образовательные запросы и темпы когнитивного развития каждого обучающегося. Knewton осуществляет комплексную диагностику взаимодействия студентов с учебным контентом, на основе чего формирует индивидуализированные рекомендации, способствующие углублению их когнитивных структур и оптимизации процесса усвоения знаний. Платформа также предоставляет педагогам возможности для постоянного мониторинга учебных результатов и анализа образовательных данных в реальном времени, что дает шанс оперативно адаптировать педагогические стратегии, обеспечивая тем самым гибкую и целенаправленную поддержку обучающихся.

Примером высокоэффективной адаптивной образовательной технологии служит платформа Smart Sparrow, предоставляющая педагогам инновационные средства для разработки интерактивных и персонализированных учебных материалов, которые адаптируются под уникальные когнитивные и образовательные потребности каждого обучающегося. Данная платформа использует сложные алгоритмы машинного обучения, обеспечивая оперативную и целенаправленную обратную связь, что способствует быстрому и точному вмешательству в образовательный процесс, оптимизируя динамику обучения. Применение Smart Sparrow в преподавании естественнонаучных дисциплин, таких как биология и химия, демонстрирует высокую эффективность: адаптивные образовательные модули значительно улучшили результаты студентов в рамках университетских курсов, обеспечив более глубокое освоение теоретического материала и улучшение академической успеваемости [5, с. 37].

DreamBox Learning представляет собой передовую адаптивную образовательную платформу, ориентированную на персонализацию математического образования для учащихся начальных и средних уровней. Система использует интерактивные задания, которые адаптируются к когнитивным характеристикам обучающихся, что способствует улучшению их математической компетенции. Эмпирические данные подтверждают высокую эффективность платформы в повышении образовательных результатов.

Также существуют специализированные педагогические инструменты, такие как ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces), который применяется для построения детализированных когнитивных карт знаний обучающихся. Этот инструмент основывается на теории пространств знаний и способствует динамичной адаптации образовательных траекторий.

Система ALEKS, осуществляя глубокий анализ образовательного профиля учащегося, формирует персонализированные задания и образовательные ресурсы, которые точно соответствуют текущему уровню его когнитивных и профессиональных компетенций. Этот процесс не только позволяет своевременно идентифицировать и ликвидировать пробелы в знаниях, но и способствует более качественной интеграции учебного материала в когнитивную структуру субъекта обучения. Подобная методика обеспечивает адаптивность образовательного контента, что позволяет синхронизировать его с уникальными индивидуальными характеристиками и динамикой усвоения информации каждым обучающимся.

Практическая реализация адаптивных образовательных технологий происходит в различных образовательных контекстах, где эти подходы продемонстрировали свою высокую эффективность. Так, в Университете Аризоны была внедрена адаптивная обучающая платформа Knewton для преподавания математических дисциплин. Результаты эмпирического анализа показали, что студенты, использующие индивидуализированные образовательные ресурсы на этой платформе, продемонстрировали значительное улучшение академической результативности по сравнению с контрольными группами, обучавшимися по традиционным дидактическим методикам. Платформа предоставляет преподавателям возможность осуществлять непрерывный мониторинг учебных достижений учащихся, что позволяет оперативно адаптировать педагогический процесс, корректируя его в зависимости от выявленных образовательных потребностей и трудностей.

Одним из основных барьеров на пути внедрения адаптивных образовательных технологий является значительная финансовая нагрузка, обусловленная необходимостью разработки, внедрения и поддержания подобных систем. Процесс создания и устойчивого функционирования адаптивных образовательных платформ требует значительных капитальных и операционных вложений, что представляет собой серьезную экономическую проблему, особенно для образовательных учреждений с ограниченным бюджетом. Для эффективной интеграции этих технологий требуется не только модернизация материально-технической инфраструктуры, но и приобретение высокотехнологичного оборудования и специализированного программного обеспечения, что значительно увеличивает экономическое бремя на образовательные учреждения. Этот фактор требует от руководителей учебных заведений поиска оптимальных механизмов финансирования и инновационных стратегий для минимизации расходов в условиях бюджетных ограничений.

Техническая сложность, в свою очередь, является значительным барьером для эффективной интеграции адаптивных образовательных систем. Для полноценной работы таких технологий требуется высокоэффективная информационно-техническая инфраструктура, включая мощные серверные мощности и надежные системы хранения данных. В условиях ограниченных ресурсов и доступа к необходимой технологической базе реализация подобных решений может столкнуться с существенными трудностями, что подтверждается рядом исследований, таких как работы З.Н. Ширманедовой и Р.С. Зариповой. Неудачные попытки реализации могут привести к техническим сбоям и недостаткам в программных решениях, что, в свою очередь, способно вызвать сбои в образовательном процессе и снизить уровень удовлетворенности пользователей.

Одной из главных проблем является гарантирование конфиденциальности и безопасности персональных данных. Адаптивные образовательные технологии обрабатывают индивидуализированные сведения о студентах, что обусловливает необходимость разработки многоуровневых систем защиты от внешних угроз и несанкционированного доступа. Это требует значительных финансовых и человеческих ресурсов, а также строгого соблюдения нормативно-правовых актов, регулирующих защиту персональных данных. Помимо этого, важной преградой является сопротивление изменениям как со стороны преподавателей, так и студентов, что усложняет процесс трансформации образовательного процесса от традиционных методов к адаптивным технологиям. Недостаточная подготовленность кадров и дефицит профессиональных компетенций могут значительно снизить эффективность внедрения инновационных технологий и затруднить их интеграцию в образовательную практику.

Интеграция АОТ в образовательную сферу сопряжена с рядом системных вызовов, среди которых можно выделить высокие финансовые затраты, технические проблемы, угрозы утечек данных, а также сопротивление со стороны участников образовательного процесса. Еще одной угрозой является углубление цифрового неравенства среди студентов, что требует внимательного подхода и разработки комплексных, междисциплинарных решений при проектировании и реализации адаптивных технологий в учебных заведениях.

То есть перспектива эволюции адаптивных образовательных технологий предсказывает глубокие метаморфозы и существенные улучшения в организационно-педагогической структуре и динамике образовательного процесса. Интеграция искусственного интеллекта, алгоритмических моделей машинного обучения, а также прогресс в сфере виртуальной и дополненной реальности, мобильных образовательных платформ и облачных вычислительных сервисов создают инновационные условия для кардинальной трансформации образовательной практики, способствуя формированию более гибких, персонализированных и интерактивных образовательных экосистем.

Таким образом, исследование адаптивных образовательных технологий в контексте персонализации обучения показало значительный потенциал этих технологий для улучшения качества образования:

– адаптивные технологии в образовании способны значительно улучшить качество обучения, предлагая индивидуализированные траектории, что способствует активизации учебной мотивации и вовлеченности студентов;

– развитие АОТ требует учета вызовов, таких как цифровое неравенство, финансовые затраты и проблемы с защитой данных, что подчеркивает необходимость комплексных решений для их эффективной интеграции в образовательную практику;

– применение интеллектуальных тьюториальных систем и платформ, таких как Knewton, Smart Sparrow и DreamBox Learning, продемонстрировало высокую эффективность в практике адаптивного обучения, улучшая академические результаты и поддерживая персонализированное обучение.

Будущее АОТ связано с дальнейшим расширением возможностей интеграции технологий, таких как виртуальная и дополненная реальность, а также с усилением роли междисциплинарного подхода в обучении. Статья предназначена для педагогов, исследователей в области образовательных технологий, представителей образовательных учреждений, а также разработчиков программного обеспечения и государственных структур, заинтересованных во внедрении и совершенствовании адаптивных образовательных технологий для повышения качества и доступности образования.

Библиографический список

1. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. *Управление образовательным процессом в адаптивной школе*. Москва, 2001.
2. Горюшкин Е.И. *Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании.* Курск, 2019.

3. Мамайчук И.И. *Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии*: учебное пособие для вузов. Москва, 2019.
4. Десятов А.А. *Создание адаптивной образовательной среды*. Москва, 2018.
5. Лутсенко Т.В. *Психологические аспекты реализации профессиональной подготовки будущего специалиста в высшей школе на основе личностно ориентированного подхода.* Москва, 2019.

References

1. Shamova T.I., Davydenko T.M. *Upravlenie obrazovatel'nym processom v adaptivnoj shkole*. Moskva, 2001.
2. Goryushkin E.I. *Primenenie intellektual'noj adaptivnoj platformy v obrazovanii*. Kursk, 2019.
3. Mamajchuk I.I. *Psihokorrekcionnye tehnologii dlya detej s problemami v razvitii*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 2019.
4. Desyatov A.A. *Sozdanie adaptivnoj obrazovatel'noj sredy*. Moskva, 2018.
5. Lutsenko T.V. *Psihologicheskie aspekty realizacii professional'noj podgotovki buduschego specialista v vysshej shkole na osnove lichnostno orientirovannogo podhoda.* Moskva, 2019.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-20-22

***Akbash V.A.**, senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: vanite@mail.ru*

THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN THE PROCESS OF TEACHING CHINESE AS A FACTOR OF INCREASING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS (BASED ON THE AUTHOR'S BOOK "TRANSLATION OF CHINESE MEDIA TEXTS"). The article studies effectiveness of using authentic materials in teaching Chinese with an emphasis on improving the communicative competence of students. The relevance of the work is determined by modern educational standards, which require the formation of a multicultural personality capable of applying knowledge about language and culture in various situations. Within the framework of the study, the author analyzes functions of authentic materials and the impact of their use on the formation of students' communicative competence using the material from the author's book "Translation of Chinese Media Texts". The study includes a combined method using both quantitative and qualitative approaches, which gives a comprehensive understanding of the problem, based not only on the teacher's subjective assessment, but also on feedback from participants of the experiment. The study expands the existing scientific literature on foreign language teaching methods and provides practical recommendations for integrating authentic materials into the educational process, which improves students' communicative competence.

Key words: **communicative competence, authentic materials, media translation, sociocultural competence, effectiveness of education process**

***В.А. Акбаш**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: vanite@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ АВТОРСКОГО ПОСОБИЯ «ПЕРЕВОД ТЕКСТОВ СМИ. КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК»)

Данная статья посвящена эффективности использования аутентичных материалов в преподавании китайского языка с акцентом на повышение коммуникативной компетентности обучающихся. Актуальность исследования определяется современными образовательными стандартами, требующими формирования поликультурной личности, способной применять знания о языке и культуре в различных ситуациях. В рамках исследования анализируются виды и функции аутентичных материалов, их влияние на формирование коммуникативной компетентности учащихся на материале авторского пособия «Перевод текстов СМИ. Китайский язык». Исследование включает в себя комбинированный метод с использованием как количественных, так и качественных подходов, что позволяет получить комплексное понимание проблемы, основываясь не только на субъективной оценке педагога, но и на отзывах участников эксперимента. Статья дополняет существующие исследования о методах преподавания иностранных языков и интеграции аутентичных материалов в образовательный процесс.

Ключевые слова: **коммуникативная компетентность, аутентичные материалы, перевод СМИ, социокультурная компетенция, эффективность образовательного процесса**

В настоящее время основным ориентиром в обучении иностранным языкам является создание поликультурной личности студента, обладающей набором знаний о стране изучаемого языка, а также о национально-культурных особенностях социального и вербального поведения носителей данного языка. Важно не только знать эти аспекты, но и уметь применять их в процессе межкультурной коммуникации. Образовательный стандарт для направления подготовки Лингвистика предполагает, что выпускник в результате обучения овладеет целым спектром профессиональных и общекультурных компетенций, которые в совокупности формируют коммуникативную компетентность будущего лингвиста. По этой причине разработка новых методик повышения компетентности выпускников представляется особенно актуальной.

Цель исследования состоит в оценке эффективности использования аутентичных материалов в процессе преподавания китайского языка с точки зрения повышения коммуникативной компетентности обучающихся.

Постановка данной цели обусловливает необходимость решения ряда задач: определить функции аутентичных материалов, используемых в процессе обучения иностранному языку; охарактеризовать и проанализировать аутентичные материалы пособия с точки зрения их влияния на формирование коммуникативной компетентности; исследовать уровень коммуникативной компетентности учащихся до и после применения авторского пособия «Перевод текстов СМИ»; разработать рекомендации для преподавателей по интеграции аутентичных материалов в образовательный процесс, что, в свою очередь, будет способствовать улучшению коммуникативной компетентности студентов.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности применения его результатов для разработки эффективных методик обучения китайскому языку, основанных на использовании аутентичных материалов и направленных на повышение мотивации и коммуникативной компетентности обучаемых. Также исследование обогатит имеющуюся литературу по методике преподавания иностранных языков, расширяя понимание роли аутентичных материалов в образовательном процессе и их влияния на формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов, что определяет его теоретическую значимость. Новизна данного исследования заключается в нескольких аспектах: интеграция аутентичных материалов в современный учебный процесс преподавания китайского языка в вузе в соответствии с требованиями новых стандартов; разработка и апробация авторского пособия «Перевод текстов СМИ», что позволяет оценить его эффективность в реальных условиях при формировании коммуникативной компетентности студентов.

Иноязычная коммуникативная компетентность определяется как способность использовать изучаемый язык для выполнения речевой деятельности, адаптированной к конкретным целям и ситуациям в разных сферах деятельности. А.Н. Щукин отмечает, что обучающийся, обладающий подобной компетенцией, имеет в своем распоряжении целый набор связанных навыков, включая лингвистический, речевой, социокультурный, стратегический, дискурсивный и другие [1]. В рамках данного исследования не предполагается глубинный анализ каждого из указанных типов, однако мы будем опираться на них при изучении различных категорий аутентичных материалов и их влияния на формирование отдельных видов компетенций, а также на развитие компетентности в целом. Гипотезой данного исследования является то, что одним из эффективных способов достижения должного уровня иноязычной языковой компетентности является использование в образовательном процессе аутентичных материалов. Данная гипотеза будет проверена путем применения авторского пособия в учебном процессе в течение одного семестра с опросом обучающихся и контрольным срезом до и после его применения.

Аутентичность традиционно рассматривается как характеристика языковых и речевых материалов, которая позволяет осуществлять коммуникацию в естественных условиях современной жизни. Аутентичные материалы представляют

собой тексты и другие ресурсы, созданные носителями языка для целей, не связанных с обучением [2]. На уроках иностранного языка аутентичные материалы выполняют несколько ключевых функций: 1) информативно-образовательную, позволяя предоставлять информацию о странах, где говорят на этом языке, и о самом языке; 2) иллюстративно-наглядную, к примеру, через фильмы, которые создают эффект погружения в естественную языковую среду и компенсируют ее недостаток; 3) воспитательную, способствуя личностному развитию учеников и формированию интереса к предмету, а также уважения к культуре страны изучаемого языка; 4) контролирующую, позволяя оценивать знания, навыки и умения учащихся; 5) стимулирующую и мотивирующую, содействуя развитию познавательной и творческой активности студентов, а также вызванному успешностью в понимании оригинальной речи чувству удовлетворения [3].

В рамках данной статьи особенности подбора аутентичного материала и специфика работы с ним рассмотрены на примере авторского учебного пособия «Перевод текстов СМИ», вышедшего в 2024 году в издательстве «ВКН». Данное пособие состоит из девяти уроков, в каждом из которых представлены аутентичная статья для перевода, вопросы на понимание содержания статьи, фразы для перевода и запоминания, дается лексико-грамматический комментарий, упражнения на перевод. Говоря о вариативности заданий, следует отметить, что в некоторых уроках представлены такие задания, как составить переводческий комментарий, подготовить презентацию, опираясь на лексику текста урока, перевести видео по теме статьи (ссылки на видео представлены в виде QRкода) и другие.

Разберем подробнее каждый из видов аутентичных материалов, представленных в книге для разных типов заданий, с точки зрения их способности формировать те или иные компетенции обучающихся. Главной единицей в каждом уроке является текст статьи. Материалом для пособия послужили тексты статей, взятые из электронных ресурсов СМИ КНР. Критериями отбора статей явились актуальность лексики, высокая степень ее употребимости в повседневной жизни, объем в среднем около 1500 знаков. Таким образом, все статьи сборника рассказывают о событиях повседневной жизни или социальных проблемах (например, неудачный опыт вызова такси через приложение, различные происшествия с людьми в лифте, в баре, доставка еды и другие), которые не утратят актуальности в ближайшем будущем. Далее к некоторым статьям приведены комментарии китайских интернет-пользователей, которые заслуживают особого внимания по нескольким причинам в порядке возрастания их значимости: во-первых, это образец разговорной речи, часто с эмодзи, что так же является невербальной формой общения, они содержат междометия, модальные частицы, изучение которых немаловажно; в комментариях присутствуют опечатки, зачастую возникающие при наборе китайского текста на клавиатуре, которые представляют одну из трудностей для переводчиков, особенно, если словарного запаса недостаточно для того, чтобы понять, что на самом деле имелось ввиду; особого внимания заслуживают имена пользователей как с точки зрения перевода, так и с точки зрения содержащейся в них культурологической информации. Так, например, пользователь с ником 牛小郎 содержит явную отсылку к традиционной истории 牛郎织女 «Ткачиха и пастух». Еще одной формой задания в пособии по переводу является составление переводческого комментария, в том числе для никнеймов. Например, 扫地僧 sǎodìsēng Монах-подметальщик (*персонаж романа Цзинь Юна «Восемь небесных драконов»*). Монах Шаолиня, непримечательный с виду, однако являющий собой пример того самого «крадущегося тигра, затаившегося дракона», который в деле показывает себя невероятно талантливым мастером кунг-фу. Для получения данной информации и корректного перевода студенту приходится находить и читать китайские источники в связи с отсутствием таких лексических единиц в словарях. Или же название блога, из которого взята статья: 煮酒小论 буквально «маленькие беседы с вареным вином», что является отсылкой *к роману «Троецарствие» и тому, как великие полководцы Цао Цао и Лю Бэй обсуждали судьбы мира, что получило название 青梅煮酒论. При работе с аутентичными справочными материалами включается не только проработка социокультурной и стратегической компетенций, но и непосредственно лингвистической: на занятии уместно вспомнить как самих исторических персонажей, так и лексические единицы, с ними связанные (*说曹操，曹操就到 *и* 望梅止渴*)*.*

Следующим разделом урока является лексико-грамматический комментарий. Чаще всего это употребление каких-либо рамочных конструкций, предлогов, союзов. К каждой представленной единице есть примеры для перевода, они также являются аутентичными, взяты из нескольких баз примеров, одной из них является китайский сайт 造句网. Примеры из подобных баз данных берутся из статей и художественной литературы, доступной в сети Интернет. На их материале целесообразно анализировать особенности употребления изучаемых конструкций. В каждом уроке в данном разделе рассматриваются 3–5 конструкций или отдельных лексических единиц, приводятся предложения для двустороннего перевода, предлагается составить свои примеры (на паре студенты переводят примеры друг друга, тем самым тренируются распознавать конструкцию в речи на слух). В конце каждого урока представлены задания, направленные на коммуникативный практикум, которые также предлагают работу с аутентичными источниками. Так, например, в одном из уроков студентам предлагается найти новейшие или просто необычные китайские изобретения, сделать презентацию, рассказать группе, обсудить с одногруппниками возможности применения и так далее.

Еще одним вариантом организации занятия по коммуникативному практикуму с использованием аутентичных материалов в пособии является перевод и дальнейшее обсуждение видеоматериалов. На занятии ссылки на видеоконтент оформлены как QR-коды. Существенным аспектом, способствующим тренировке навыков аудирования, является наличие дополнительных звуковых эффектов в оригинальных видеоматериалах, таких как шум транспорта, беседы прохожих, звонки телефонов, музыка и другие звуки. Это помогает лучше осознавать контекст происходящего и развивает умение воспринимать иностранную речь в условиях разнообразных звуковых помех. В представленном пособии большинство видеоматериалов относится к юмористическому жанру стендап, который предпочтителен по нескольким причинам: современная лексика и темы, которые действительно волнуют китайское общество, так как юмор в большинстве случаев отражает актуальные социальные процессы, а также возможность изучить культурный код, посмотреть, над чем смеются китайцы, где возможно поработать над прагматическим аспектом перевода юмора, над непереводимым (каламбуры) и так далее.

Подобное разнообразие заданий позволяет реализовать комплексный подход в обучении, предполагающий не только навыки двустороннего перевода, но и способность понимать текст и отвечать на вопросы по нему (что готовит обучающихся к успешному выполнению заданий части «Чтение», присутствующей в квалификационном экзамене по китайскому языку и на различных олимпиадах и конкурсах), создавать свои речевые высказывания, представлять презентации на изучаемом языке по пройденной теме, развивая при этом навыки не только говорения, но и аудирования при прослушивании и обсуждении докладов одногруппников, стимулирует студентов преодолевать страхи и трудности в поиске информации в источниках на изучаемом языке, когда слово или выражение отсутствует в словаре, что способствует погружению в язык и культуру, что, собственно, и является конечной целью преподавателя. В связи с этим использование аутентичных обучающих материалов может рассматриваться в качестве основы формирования всех составляющих коммуникативной компетентности: речевой, социокультурной, стратегической и дискурсивной [4].

В качестве эксперимента для проверки гипотезы исследования был проведен опрос. Респондентами выступили 26 студентов третьего курса, которые в течение одного семестра на дисциплине «Перевод текстов СМИ» занимались исключительно по аутентичным материалам разного рода, представленным в авторском пособии и подробнее рассмотренным выше. Первый этап опроса проводился в начале осеннего семестра до работы с пособием, второй – спустя 4 месяца по окончании семестра. На первом этапе опроса респонденты выбрали свой уровень владения китайским языком, и большинство (около 85%) оценило его как средний. Большая часть участников также ранее никогда не сталкивались с аутентичными материалами, изучали язык исключительно по адаптированным учебным пособиям, однако в ответе на открытый вопрос «Как бы аутентичные материалы могли повлиять на процесс обучения китайскому языку?» абсолютно все студенты предположили, что использование неадаптированных текстов, аудио и видео сделает образовательный процесс более увлекательным, поможет углубить понимание культуры, расширит словарный запас, в том числе в части сленговой лексики, поспособствует улучшению навыков аудирования при беседе с носителями языка, помогая адаптироваться к особенностям произношения жителей разных регионов Китая. Респонденты выразили желание использовать для обучения весь спектр материалов: статьи, аудиозаписи, видеосюжеты, в том числе ток-шоу и юмористические передачи, а также художественную литературу.

Далее рассмотрим результаты проведенного эксперимента для оценки правильности выдвинутой гипотезы. По прошествии семестра обучения по неадаптированным текстам и видеоматериалам был проведен повторный опрос, в ходе которого студентам предлагалось оценить, как изменился их подход к изучению языка и уровень его владения, исходя из разного вида компетенций, формирующих в конечном итоге коммуникативную компетентность. Практически все респонденты (96%) отметили повышение интереса к предмету и уверенности в использовании языка после занятий с реальными текстами, а также мотивации к его изучению с использованием китайских новостных источников и социальных сетей. В ходе анализа результатов итогового задания по дисциплине удалось отметить, что студенты научились справляться с переводом лексики, отсутствующей в словаре, путем обращения к китайским поисковым системам, аутентичным справочным материалам, а не к преподавателю, что повышает автономность будущих выпускников и говорит о повышении стратегической компетенции. Реализация данного вида компетенции крайне важна, так как через вовлечение в реальные коммуникативные ситуации, в том числе проблемные, как отмечала О.О. Шаламова, развивается чувство профессионального успеха, растет мотивация к дальнейшему обучению [5]. В анкете присутствовали вопросы и о других видах компетенций, формирующих коммуникативную компетентность. Так, для анализа влияния изученного материала на речевую компетенцию респондентам было предложено оценить свой прогресс в изучении языка по десятибалльной шкале (результаты варьировались преимущественно между цифрами шесть и девять), а также отметить какой из аспектов речевой деятельности получил наибольшее развитие (респонденты отмечали аудирование, говорение, распознавание устойчивых грамматических конструкций). И наконец, для оценивания развития социокультурной компетенции были сформулированы следующие во-

просы: «Насколько аутентичные материалы помогли вам лучше понять культурные аспекты Китая? Какие аспекты культуры (традиции, праздники, обычаи) вы смогли изучить через аутентичные материалы?». При ответе на данные вопросы респонденты отмечали, что через предложенные материалы многое узнали о традиционной и современной материальной и духовной культуре Китая, в частности, многие отметили представления о юморе, реалии современной жизни, духовные ценности. Именно социокультурную компетенцию отметили большинство респондентов в последнем вопросе интервью, где опрашиваемые должны были выбрать одну компетенцию, которая раскрылась в большей степени по сравнению с обучением по традиционным учебным материалам.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены основные функции аутентичных материалов, представлены авторские рекомендации по внедрению их в учебный процесс для студентов старших курсов языкового вуза. По результатам проведённого эксперимента можно говорить о том, что использование аутентичных материалов в преподавании китайского языка представляют педагогу достаточно большое число преимуществ перед традиционным обучением, а именно мотивирует учащихся на более активную работу; дает возможность более полно реализовать воспитательные и образовательные возможности иностранного языка как учебного предмета; сформировать у учащихся устойчивый интерес к изучению китайского языка.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2004.
2. Савинова Н.А., Михалева Л.В. Аутентичные материалы как составляющая часть формирования коммуникативной компетенции. *Вестник Томского государственного университета*. 2007; № 294: 116–119.
3. Томашук Н.В. Роль аутентичных материалов в обучении иностранному языку. *Евразийский научный журнал*. 2016; № 15: 40–41.
4. Казакова М.А., Евтюгина А.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку. *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество*. 2016; № 4: 50–59.
5. Шаламова О.О. Проблема мотивации профессиональной деятельности студентов старших курсов языковых факультетов. *Актуальные проблемы востоковедения:* материалы IX Международной научно-практической конференции. Выпуск 9. Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2020.

References

1. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Moskva: Filomatis, 2004.
2. Savinova N.A., Mihaleva L.V. Autentichnye materialy kak sostavlyayuschaya chast' formirovaniya kommunikativnoj kompetencii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 294: 116-119.
3. Tomashuk N.V. Rol' autentichnyh materialov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Evrazijskij nauchnyj zhurnal*. 2016; № 15: 40-41.
4. Kazakova M.A., Evtyugina A.A. Autentichnye tekstovye materialy v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obschestvo*. 2016; № 4: 50-59.
5. Shalamova O.O. Problema motivacii professional'noj deyatel'nosti studentov starshih kursov yazykovyh fakul'tetov. *Aktual'nye problemy vostokovedeniya:* materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vypusk 9. Habarovsk: Izdatel'stvo TOGU, 2020.

Статья поступила в редакцию 24.01.25

УДК 378.1:37

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-22-25

Aleksandrova N.V., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Adaptive and Physical Culture, Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky (Omsk, Russia), E-mail: natalie_v_al@inbox.ru*

FACILITATION IN UNIVERSITY EDUCATION AS A TOOL FOR IMPLEMENTING A COMPETENCE-BASED APPROACH. The article is dedicted to an analysis of theoretical foundations and empirical substantiation of facilitation in university education as a tool for implementing the competence-based approach. The objective of the study is to identify the potential of facilitation methods for developing of professional and socially significant competencies, as well as to analyze conditions for effective integration of facilitation into the educational process. The study addresses the following tasks: to study theoretical foundations of facilitation in the context of the competence-based paradigm, to summarize national and foreign experience in using facilitation technologies (business games, case method, project activities, etc.), to analyze their impact on the formation of specialized and universal professional competencies, and to develop methodological recommendations for the implementation of facilitation in the system of university education. The work substantiates the personality-oriented nature of facilitation, reveals its humanistic potential, which allows taking into account the individual characteristics of students and stimulating their critical thinking.

Key words: **competence-based approach, facilitation, personality-oriented learning, professional competence, pedagogical interaction**

Н.В. Александрова, *канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО «ОмГУ имени Ф.М. Достоевского», г. Омск, E-mail: natalie_v_al@inbox.ru*

ФАСИЛИТАЦИЯ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена анализу теоретических оснований и эмпирическому обоснованию фасилитации в вузовском обучении как инструмента реализации компетентностного подхода. Цель исследования – выявить потенциал фасилитативных методик для формирования профессиональных и социально значимых компетенций, а также проанализировать условия эффективной интеграции фасилитации в образовательный процесс. В рамках исследования решались следующие задачи: изучить теоретические основы фасилитации в контексте компетентностной парадигмы, обобщить отечественный и зарубежный опыт использования фасилитационных технологий (деловые игры, кейс-метод, проектная деятельность и др.), проанализировать их влияние на формирование специализированных и универсальных профессиональных компетенций, а также выработать методические рекомендации по внедрению фасилитации в систему вузовского обучения. В работе обосновывается личностно ориентированная природа фасилитации, раскрывается её гуманистический потенциал, позволяющий учитывать индивидуальные особенности студентов и стимулировать их критическое мышление.

Ключевые слова: **компетентностный подход, фасилитация, личностно ориентированное обучение, профессиональная компетентность, педагогическое взаимодействие**

Актуальность исследования определяется возросшей необходимостью в специалистах, способных быстро адаптироваться к динамическим изменениям в обществе и экономике, а также отвечать высоким требованиям компетентностного подхода в образовании. Интеграция фасилитации в учебный процесс обеспечивает личностно ориентированное формирование профессиональных и социально значимых качеств, что особенно важно в условиях непрерывной модернизации технологий и глобализации образовательной среды. Подобная трансформация образовательной парадигмы способствует не только более глубокому усвоению знаний, но и развитию критического мышления, креативного потенциала и готовности к самостоятельному поиску инновационных решений.

Цель исследования состоит в анализе теоретических оснований фасилитации в вузовском обучении и выявлении её потенциальных возможностей для реализации компетентностного подхода на основе обобщения опыта внедрения инновационных педагогических методик.

Задачи исследования:

– изучить теоретические основы фасилитации в контексте компетентностной парадигмы современного образования, раскрывая её ключевые признаки и методологические подходы;

– обобщить отечественный и зарубежный опыт использования фасилитационных технологий (деловые игры, кейс-метод, проектная деятельность, диалогические формы работы и др.) в практике вузовского обучения;

– проанализировать возможности фасилитации для формирования профессиональных компетенций (специализированных, социокультурных, психоэмоциональных, информационно-аналитических, коммуникативных и экологических), актуальных для подготовки современного специалиста;

– сформулировать выводы и методические рекомендации по интеграции фасилитации в вузовское обучение как инструмента реализации компетентностного подхода, учитывая указанные в работе условия и ограничения.

Научная новизна исследования заключается в комплексном обосновании фасилитации как ключевого элемента компетентностно ориентированной образовательной парадигмы и в эмпирической проверке эффективности фасилитативных методик в подготовке специалистов. Разработанные и апробированные в ходе работы методические подходы, интегрирующие диалогические и проектные формы обучения, позволяют расширить понимание механизмов формирования профессиональных компетенций и подтверждают значимость личностно ориентированных стратегий для повышения качества высшего образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии научного представления о фасилитации как ключевом механизме личностно ориентированного и компетентностного подходов в образовании. Исследование расширяет методологические основы педагогики, демонстрируя роль фасилитации в формировании профессионально значимых качеств и интеграции личностно ориентированных стратегий в учебный процесс.

Практическая значимость исследования состоит в выработке и апробации комплекса фасилитационных методик, позволяющих эффективно формировать профессиональные и личностные компетенции студентов посредством активных форм обучения (деловые игры, кейсы, проектная деятельность и т. д.). Полученные результаты могут быть внедрены в образовательные программы разных уровней, повышая качество подготовки специалистов и способствуя развитию инклюзивной поддерживающей среды, ориентированной на раскрытие индивидуального потенциала обучающихся.

В современной образовательной парадигме прочно закрепилась доктрина непрерывного образования, сопровождаемая формированием компетентностного подхода к подготовке кадров. Экономический афоризм современности «Знать, уметь, стремиться, успевать» функционирует как регулятор и стимулирующий фактор в сфере постоянного образования и самосовершенствования. Заслуживает внимания тезис Мераба Мамардашвили о невозможности трансплантации знаний в сознание другого: истинное знание нельзя просто передать или насильно внедрить. Возможно лишь создание оптимальных условий для активного формирования персонализированных знаний обучающимся. Образовательная пластичность, являясь одной из фундаментальных детерминант личностного развития, пронизывает сущность биологического и социального бытия, служа ключевым катализатором адаптации и прогрессивной эволюции. Важно понимать, что процесс обучения – это не просто накопление и ассимиляция информационных массивов, но также критическая оценка, аналитическая переработка и отбор релевантных данных в условиях информационной перегруженности. В эпоху ускоренного технологического и социокультурного развития, когда происходит интенсивная интеграция инновационных информационно-коммуникационных технологий, особенно актуальна необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых к эффективному взаимодействию и оперативному реагированию на многоаспектные вызовы современной динамичной реальности.

В современной российской реальности образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью формирования не просто носителей дипломов, а личностей, демонстрирующих высокий уровень интеллектуальной зрелости и профессиональной подготовленности. Такие личности должны обладать способностью к прогрессивному и инновационному мышлению, а также умением адаптироваться в условиях сложных социальных вызовов, понимая и применяя принципы развития общественных и экологических систем [1, с. 119].

В рамках анализа образовательных стратегий развитие компетентности и компетенций представлено в виде асцендентной траектории: оно начинается с накопления данных, переходит к формированию информационных массивов и их систематизации, а завершается кульминацией в виде профессиональных компетенций и компетентности.

В научной среде также активно развивается дискуссия о профессионально-педагогической компетентности современного преподавателя, что находит отражение в многочисленных публикациях таких авторов, как В.А. Адольф, А.Г. Бермус и другие, посвящённых данной тематике.

Профессиональная компетентность педагога представляет собой комплексный атрибут его профессиональной идентичности. Она обусловлена глубокими знаниями в психопедагогической и специализированной дисциплинарной сферах и включает совокупность навыков и профессионального опыта, необходимых для эффективной образовательной деятельности.

В научных трудах таких авторов, как Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митин и др., профессионально-педагогическая компетентность рассматривается через призму следующих аспектов:

– процессуально значимые атрибуты, отражающие комплексные черты интегративной индивидуальности педагога и определяющие его профессиональное взаимодействие и образовательный подход;

– способность педагога превращать свою специализацию в инструмент развития личности ученика с учётом ограничений и требований, вытекающих из педагогических стандартов и норм;

– интенсивность и качество педагогической деятельности, при которых профессиональное мастерство, коммуникативные навыки и личностное влияние учителя способствуют достижению высоких результатов в образовательном и воспитательном процессах;

– обладание глубокими знаниями и опытом, позволяющими компетентно и эффективно решать проблемы и задачи в сфере обучения и воспитания;

– интеграция и активация различных профессионально-педагогических компетенций [2, с. 104].

Профессиональное развитие специалиста, включающее его непрерывное совершенствование и повышение компетентности, является неотъемлемой частью жизненного цикла. Формирование этой компетентности определяется индивидуальными особенностями и нормативными требованиями, характерными для его профессиональной деятельности.

Синтезированная модель профессиональной компетентности, применимая для специалистов всех направлений, включает следующие ключевые компетенции:

Специализированная практическая компетентность представляет собой совокупность углублённых знаний, методов и технологий, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Она служит основой для карьерного роста, профессиональной мобильности и инновационной деятельности в рамках выбранной специализации.

Социокультурная компетентность характеризуется способностью принимать обоснованные решения, участвовать в коллективных дискуссиях, разрешать конфликты с использованием ненасильственных методов и осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию.

Психоэмоциональная компетентность базируется на развитии эмоциональной чувствительности, способности к саморефлексии и навыках эмпатического взаимодействия в межличностных отношениях, что является критически важным для полноценной профессиональной реализации.

Компетенция в области информационно-аналитической деятельности подразумевает освоение передовых информационных технологий и методов обработки данных, что способствует формированию глубокой информационной осведомлённости и развитию навыков критического анализа.

Коммуникативная компетентность в сфере межкультурного общения требует владения иностранными языками и развития высоких стандартов речевой культуры, являющихся неотъемлемыми условиями эффективного профессионального взаимодействия в глобализированном мире.

Экологическая компетентность предполагает глубокое понимание закономерностей функционирования экосистем и динамики взаимоотношений между природой и человеком, что способствует формированию экологической ответственности и устойчивости в профессиональной деятельности.

В рамках любой дидактической концепции характерен диалектический конфликт между стремлениями индивида и предписаниями социокультурного контекста. Главным признаком гуманистической направленности педагогического процесса является взаимодействие образовательного механизма с индивидуальными потребностями обучаемого. Система образования, ориентированная на личность, нацелена на то, чтобы учащиеся преодолевали внешние направляющие параметры: цели, задачи, учебный план и ритмы образовательной деятельности. Содержание образования преобразуется в экосистему, способствующую формированию и развитию идентичности учащегося. Реализация личностно ориентированного образования достигает кульминации в подходе, предусматривающем создание условий для развития и саморазвития ученика с акцентом на его уникальные качества как субъекта познавательной и практической деятельности.

Основополагающие принципы педагогики, ориентированной на личность, основаны на идеях гуманистической психологии, разработанных такими учёными, как Абрахам Маслоу, Карл Роджерс, Эрик Берн, Вирджиния Сатир и другими. В последние годы эта образовательная парадигма стала объектом глубокого анализа в работах И.С. Якиманской, В.В. Серикова, Е.В. Бандуревской, А.В. Хуторского, Ф.Э. Зеера и других исследователей. И.С. Якиманская освещает фундаментальные аспекты внедрения личностно ориентированного подхода в образовании [3, с. 94].

В её концепции подчёркивается необходимость трансформации доминирующих дидактических векторов: перенести акцент с традиционного, строго структурированного обучения на образовательную деятельность, ориентированную на индивидуальные особенности и потребности учащихся. Данный методологический подход не только задаёт направления образовательного прогресса, но и формирует оптимальные условия для индивидуальной самореализации обучающегося. Основная функция педагогической системы в этой парадигме заключается не в навязывании стандартизированного психоэмоционального «маршрута» для всех, а в предоставлении квалифицированной поддержки каждому ученику в процессе выявления и развития его уникальных интеллектуальных и аффективных способностей.

Интеграция термина «фасилитация» в лексикон российской психолого-педагогической науки связана с глобализационными процессами второй половины XX века, когда в западной педагогической парадигме этот концепт стал ассоциироваться с поддержкой и помощью в обучении. Данная трансформация подчеркивает переход от традиционного преподавания к фасилитации образовательного процесса, при котором обучающийся становится центральной фигурой в освоении знаний.

Карл Роджерс, исследуя динамику образовательных подходов, подчеркивает необходимость пересмотра образовательных практик в условиях непрерывных социальных изменений. Он утверждает, что современное образование требует отказа от устаревших методик преподавания в пользу создания условий для самостоятельного поиска знаний, служащего основой для развития иннова-

ционного мышления. Этот подход отвергает представление о том, что изменения в образовании могут быть достигнуты исключительно за счет повышения квалификации учителей или внедрения новейших технологий и программ.

Фасилитация в образовательном контексте представляет собой процесс стимулирования (катализирования) интеллектуального и эмоционального развития личности. Он направлен на укрепление автономии, свободы выбора и критического мышления обучающихся, противопоставляясь формированию зависимости от доминирующих социальных догм. Данный подход способствует повышению эффективности педагогического взаимодействия. Главная функция педагога заключается не просто в передаче знаний, но в фасилитации рефлексивного обучения.

В педагогической философии Карла Роджерса акцентируется необходимость радикального преобразования образовательных процессов через трансформацию индивидуальных предпочтений «образовательного агента», которые находят свое выражение в его диалогическом взаимодействии с обучающимися. Основные аспекты, которые должен интегрировать педагог-фасилитатор в свою практику, включают аутентичность и открытость к новым образовательным парадигмам, беспристрастное уважение и доверие к личности учащегося, а также эмпатическое понимание образовательного контекста.

Концепция фасилитации основана на раскрытии креативного потенциала педагога, что позволяет индивидуализировать его образовательную деятельность, превращая каждое действие в акт творческого самовыражения и реализации внутренних профессиональных стремлений. В данной методологии акцент делается не на традиционном наборе знаний и умений учеников, а на их личных переживаниях, эмоциональном развитии и совершенствовании критических и прикладных компетенций в условиях предметной и социокультурной интерактивности.

В контексте групповой интеллектуальной активности участники самостоятельно структурируют и модифицируют своё взаимодействие в коллективе. Такая динамика предполагает не просто педагога, а специалиста, способного к фасилитации, педагога-фасилитатора, который, обладая высоким уровнем педагогических и профессиональных компетенций, способствует поддержанию и развитию образовательного процесса [4, с. 183].

Выбор эффективных педагогических стратегий определяется глубиной концептуального содержания, целями педагогической деятельности, структурными подходами к организации учебного процесса и наличием разнообразного набора обучающих инструментов. В каждой составляющей образовательной системы педагогические методы согласуются с целями обучения, уровнем компетентности обучающихся, особенностями дидактических материалов и временными ограничениями, отведёнными на освоение отдельных дисциплин.

Активные обучающие методики характеризуются способностью стимулировать когнитивные процессы студента, независимо от его первоначальной мотивации к участию в учебном процессе. Эти методики эффективно повышают мотивацию и эмоциональную вовлечённость обучающихся, а также способствуют созданию оптимальных условий для взаимодействия между студентом и преподавателем. В рамках групповых и ролевых образовательных интеракций они дополнительно усиливают динамику взаимодействия между учащимися.

Концептуальная визуализация взаимодействий между элементами учебного контента, педагогическими инструментами и методами фасилитации может быть представлена в виде комплексной интегративной модели, подчеркивающей их взаимное усиление и синергетическое взаимодействие. В рамках дидактической деятельности факультета технологий и художественного образования Бирского отделения Башкирского Государственного Университета были адаптированы и внедрены многоуровневые методические подходы на основе фасилитационного подхода. Основным преимуществом этих педагогических инноваций является создание инклюзивного образовательного пространства, в котором учащиеся, испытывая взаимное признание и поддержку, активно сотрудничают, что способствует формированию доверительной атмосферы и упрощает процесс глубокого анализа индивидуальных и коллективных психоэмоциональных динамик.

Внутри правильно организованной группы создаются условия для эффективной фасилитации: каждый участник ощущает внимание и эмоциональное тепло со стороны окружающих, что способствует его заботе о благополучии сверстников и получению взаимной поддержки. Такие тренинги были интегрированы в учебный процесс по дисциплине «Методика технологического образования», а также в специализированные курсы, направленные на развитие профессиональных и педагогических компетенций и формирование значимых личностных и профессиональных качеств будущих учителей технологий.

Диалогическое взаимодействие следует рассматривать как уникальную социокультурную платформу, способствующую интеграции нового опыта восприятия и трансформации устоявшихся интерпретаций в психологическом ландшафте индивида. Данный процесс является ключевым элементом гуманизации образовательных практик и направлен на развитие и утверждение личностных аспектов студентов. Элементы диалога неразрывно связаны с личностными устремлениями, интересами и смысловыми конструкциями участников. В рамках образовательного процесса такие методы, как кейс-метод, метод критического инцидента и метод сознательной конфронтации, демонстрируют значительную эффективность в стимулировании рефлексивного обсуждения и критического осмысления.

В рамках нашего исследовательского и образовательного проекта разработаны и апробированы образовательные кейсы, основанные на анализе педагогической практики преподавателей технологий. Студенты, работая с этими кейсами, предлагали множество решений, которые затем подвергались коллективному анализу и обсуждению в академической группе, способствуя более глубокому пониманию нюансов и сложностей педагогической профессии.

Педагогическая игра представляется сферой деятельности, в которой моделируются социальные взаимодействия, не привязанные к прямым прагматическим задачам. Этот процесс внутренне социализирован и укоренён в глубоких культурно-исторических пластах. Суть данной деятельности заключается в симуляции профессиональных взаимоотношений в контекстуализированной игровой среде, где основное внимание уделяется развитию коммуникативных навыков и формированию межличностных связей. Таким образом, игра выступает как фундаментальный дидактический инструмент, способствующий развитию профессиональной и педагогической компетентности [5, с 61].

В рамках курса «Методика технологического образования» использование деловых игр, имитирующих учебные технологические процессы, способствовало усилению образовательного взаимодействия. Студенты, исполняя роли преподавателей, активно участвовали в создании дидактически ориентированных сценариев, что способствовало углублению их практических и теоретических знаний. Консультации как до, так и после занятий способствовали глубокому осмыслению предметного содержания, методологии педагогической работы и стратегий управления образовательным процессом в группе.

Эвристические технологии обучения направлены на формирование подлинного интеллектуального опыта у обучающихся. В рамках данного метода, который контрастирует с традиционной ассимиляцией стандартизированных знаний, учащийся сталкивается с собственными когнитивными пробелами. Эти пробелы не только выявляются, но и подвергаются детальному анализу. Эффективность эвристических технологий проявляется в способности ученика идентифицировать и понимать проблематику, генерировать инновационные решения, проводить анализ объекта исследования с разных точек зрения и эмпатически воспринимать позиции других участников образовательного процесса.

Проектная активность студентов в области методики технологического образования заключалась в разработке дидактических проектов для внеклассной работы с учащимися, направленных на освоение учебного материала за определённый период. Образовательный процесс, ориентированный на индивидуальные результаты, эволюционирует посредством кооперативного взаимодействия, что объясняется его высокой эффективностью. Такой подход активно задействует принцип социальной фасилитации, который не только способствует глубокому освоению материала, но и стимулирует формирование таких качеств социально-ориентированной личности, как эмпатия, ответственность и саморегуляция. Позиционирование личности в образовательном пространстве и её взаимодействие с ним оказывают значительное влияние на эмоциональное состояние и эффективность учебной деятельности. Мобильность студентов во время учебных сессий может как усиливать, так и ослаблять уровень их академической активности и результативности.

В процессе реализации образовательных мероприятий мы придерживались принципов коллегиального взаимодействия и совместного интеллектуального сотрудничества, что проявлялось в активном участии обучающихся в формулировании целей, распределении задач, координации действий и рефлексивной оценке результатов их учебной деятельности. В этом контексте разработанные нами методики коллективного взаимодействия, применяемые на практических занятиях, способствовали совместному решению педагогических дилемм, участию в диалоговых процессах и формированию образовательных заданий для академических коллективов.

Анализ профессионально значимых атрибутов педагогической деятельности является сложной задачей, находящейся в центре современных педагогических исследований. Многообразие методов классификации в данной сфере способствует комплексному анализу и критериальной оценке таких параметров, как эмоциональная устойчивость, проявление экстраверсии, особенности акцентуации личности, коммуникативные стратегии, профессиональные мотивации, когнитивная компетентность, эффективность вербальной коммуникации, организационные компетенции, индуктивное педагогическое мышление, способность к глубокому восприятию и инновационная открытость.

Экспериментальное исследование подтвердило высокую эффективность применения фасилитации как стратегической методологии в дидактическом процессе, что является критически важным элементом личностно ориентированного образовательного подхода. Фасилитация, являющаяся ключевой составляющей компетентностно ориентированной образовательной парадигмы, особенно актуальна в академической подготовке в высших учебных заведениях.

Подводя итоги, следует отметить, что проведённый анализ подтверждает значимость компетентностного подхода, основанного на личностно ориентированной парадигме и использовании фасилитативных методов. На основании проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

– фасилитация в вузовском обучении предполагает не просто передачу знаний, а создание образовательной среды, в которой студент становится активным субъектом учебного процесса, приобретающим и развивающим компетенции через самостоятельную и совместную деятельность;

– гуманистический потенциал фасилитации заключается в учёте индивидуальных особенностей обучающихся и формировании у них способности к рефлексии, критическому и креативному мышлению;

– использование фасилитационных технологий (деловые игры, кейсы, проектная и эвристическая деятельность, диалоговые формы) способствует развитию комплекса компетенций, включая коммуникативные, информационно-аналитические, психоэмоциональные и другие, отвечающие требованиям современной профессиональной сферы;

– внедрение фасилитации в образовательный процесс требует учёта методических и организационных факторов: предварительной подготовки педагогов, оптимизации учебных планов, возможности вариативного подхода и развития институциональной культуры сотрудничества.

Представляется перспективным продолжить исследования в направлении разработки конкретных инструментов и методик фасилитации (в том числе цифровых ресурсов), оптимально интегрируемых в различные образовательные дисциплины.

Результаты и выводы исследования адресованы научному и педагогическому сообществу, специалистам в области педагогики и психологии, а также руководителям образовательных организаций, заинтересованным во внедрении компетентностно ориентированных технологий обучения.

Библиографический список

1. Зеер Ф.Э. *Личностно ориентированное образование: теория и практика*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2003.
2. Бандуревская Е.В. *Личностно ориентированный подход в образовании: теория и практика*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
3. Исаев С.Н. *Компетентностный подход в образовании: проблемы и перспективы*. СГПУ: Вестник, 2020.
4. Голуб Г.Б. *Компетентностный подход: от идеи к образовательной программе*. Москва: Педагогическое общество России, 2004.
5. Дахин А.Н. *Компетентностный подход в образовании: концептуальные основания и методология*. Москва: ИЦПЧПС, 2004.

References

1. Zeer F.`E. *Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: teoriya i praktika*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2003.
2. Bandurevskaya E.V. *Lichnostno orientirovannyj podhod v obrazovanii: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2005.
3. Isaev S.N. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: problemy i perspektivy*. SGPU: Vestnik, 2020.
4. Golub G.B. *Kompetentnostnyj podhod: ot idei k obrazovatel'noj programme*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2004.
5. Dahin A.N. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: konceptual'nye osnovaniya i metodologiya*. Moskva: ICPChPS, 2004.

Статья поступила в редакцию 17.02.25

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-25-27

Anyushenkova O.N., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

LEGAL ASPECTS OF THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION. The article explores the legal dimensions surrounding the application of artificial intelligence (AI) in the field of education. The author examines existing legislative measures that govern the deployment of AI technologies within educational settings, alongside the rights and obligations of all stakeholders involved in the learning process. A significant portion of the discussion is dedicated to ethical concerns arising from the use of AI, such as safeguarding students' personal information and ensuring equitable access to educational tools for all learners. Additionally, the article highlights case studies demonstrating the successful incorporation of AI into educational systems, while also addressing potential challenges and risks that may emerge. The author emphasizes that both global and Russian experiences indicate that the effective adoption of cutting-edge technologies, including AI, hinges on the establishment of a robust legal framework and the adaptation of existing laws. Such measures are essential to facilitate the secure and efficient integration of these technologies into educational practices, ultimately paving the way for the modernization of national education systems.

Key words: **Artificial Intelligence, education, legal aspects, legislation, ethics, personal data, access, technology integration, risks, educational institutions**

О.Н. Анюшенкова, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена правовым аспектам использования искусственного интеллекта в образовании. Автор рассматривает и анализирует существующие законодательные меры, регулирующие внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательных учреждениях, права и обязанности участников образовательного процесса, этические вопросы, такие как защита персональных данных и обеспечение равного доступа к образовательным ресурсам. В статье обсуждаются успешные примеры интеграции искусственного интеллекта в образовательные системы, а также потенциальные риски, связанные с его использованием. Цель исследования — изучение законодательства и правовых аспектов внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Основные задачи включают анализ преимуществ и рисков цифровых технологий, выявление необходимых изменений в законодательстве и определение ключевых аспектов для успешной интеграции искусственного интеллекта. Автор подчеркивает, что эффективное внедрение технологий требует создания надежной правовой базы, адаптации существующих законов и учета как международного опыта, так и российских реалий. Это позволит обеспечить безопасную и эффективную интеграцию искусственного интеллекта в образовательную практику, способствуя модернизации системы образования.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, образование, правовые аспекты, законодательство, этика, персональные данные, доступ, интеграция технологий, риски, образовательные учреждения**

Цифровая трансформация, охватившая все сферы деятельности общества, предъявляет особые требования к образовательному сектору, который должен готовить специалистов для современного технологического мира [1]. Внедрение и использование искусственного интеллекта в вузах станет движущей силой, способствующей улучшению и обновлению образовательного процесса на высоком уровне. Представители национального образования и науки утверждают, что успешная инициализация подобных продвинутых технологий будет возможна только при наличии прочной законодательной базы. Это необходимо для безопасного и эффективного внедрения технологий в образовательные практики.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что анализ отечественного и международного опыта показывает, что положительный результат перехода образовательных процессов на цифровые платформы возможен лишь при изменении законодательных норм, что, в свою очередь, создает возможности для обновления образовательных систем. Также многочисленные исследования подчеркивают, что появление и широкое применение различных форм дистанционного обучения способствуют формированию нового сектора «…экономики знаний: обучение, креативность и открытость» с высокими показателями [2].

Цель данной работы заключается в изучении законодательства и правовых аспектов внедрения информационных технологий и искусственного интеллекта в образовательный процесс учебных заведений.

Задачи исследования:

1. Проанализировать преимущества и риски использования цифровых технологий в образовании.

2. Определить, как цифровые технологии могут способствовать модернизации российского образования, включая устранение технических и административных барьеров.

3. Выявить необходимые изменения в действующем законодательстве для достижения поставленных целей.

Научная новизна исследования состоит в том, что в результате исследования правовых рамок и стратегий внедрения искусственного интеллекта (ИИ) и цифровых технологий в российские высшие учебные заведения было выявлено

наличие строгих норм законов и правительственных программ, обеспечивающих защиту данных и доступ ключевых образовательных учреждений к современным цифровым ресурсам и ИИ, а также были определены три ключевых аспекта в применении новейших цифровых решений в образовательном процессе.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что было изучено и проанализировано разнообразие точек зрения среди ученых на использование цифровых технологий в образовании, а также изучены существующие государственные законы и программы, направленные на качественное улучшение обучения через внедрение новых образовательных платформ и новую технологию оценки учебных программ.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что автор обосновывает три важных компонента для успешного внедрения цифровых технологий и искусственного интеллекта в современные образовательные системы учебных заведений.

Концепция цифровизации образования занимает центральное место в современных образовательных инициативах Российской Федерации. Игнорирование данного термина нереально, но перед этапом рассмотрения нормативных основ важно четко уточнить, что означает «цифровизация образования». Существует проблема смешивания понятий «информатизация образовательного процесса» и «цифровизация образования». Ряд специалистов устраняют это путаницу, деля эти термины по различным совершенным стадиям.

Термин «информатизация» был введён в научный и общественный оборот в СССР в конце 1970-х — начале 1980-х годов. Он стал активно использоваться в контексте развития информационных технологий, компьютеризации и автоматизации управления в различных сферах жизни общества. Ершов А.П. подробно раскрыл суть термина и его значение для общества: «… Информатизация — это процесс формирования информационной среды, в которой каждый человек может получить доступ к обширным массивам данных, обработать их с помощью компьютерных систем и использовать для удовлетворения своих потребностей и интересов» [3].

Информатизация стала основным этапом, на смену которому пришла цифровизация, приоритетом которой является обширное использование данных. Исследования по этой теме разнообразны и акцентированы на различиях этих двух терминов. Например, специфика цифровизации заключается во внедрении технологий в образовательный процесс, использовании дистанционного и онлайн-обучения, внедрении инструментов, нацеленных на образовательный мониторинг и применение искусственного интеллекта. Обращение к большим данным также дает возможность упорядочивания и повышения качества, что в конечном итоге улучшает образовательные подходы.

Широко распространено мнение, что ключевыми задачами в процессе цифровизации являются следующие:

1. Повсеместное применение цифровых технологий в различных сферах.
2. Обладание и постоянное развитие необходимой технической инфраструктуры.
3. Поддержка, развитие и улучшение дистанционного и онлайн-обучения.
4. Скорейшая адаптация структуры образовательных учреждений.
5. Внедрение новых технологий в образовательные процессы и системы их контроля.
6. Создание системы единого идентификационного учета учащихся.
7. Обновление используемых в образовании технологий, что является необходимым условием повышения квалификации педагогов.

Существует разнообразие точек зрения среди ученых на использование цифровых технологий в образовании. Например, Г. Гейбл и другие подчеркивают преимущества электронного обучения, поддерживая его внедрение в учебный процесс [4]. В противоположность им Я. Алдхамди, Р. Мустафаоглы, Хэй Чун и другие акцентируют внимание на возможных негативных последствиях, связанных с увеличением цифровизации, таких как «… депрессия и ухудшение общего состояния здоровья», особенно в случаях, когда доступ к технологиям не контролируется взрослыми [5; 6; 7].

Специалисты А.Ю. Уваров, Э. Гейбл и И.В. Дворецкая выделяют два ключевых аспекта в процессе модернизации российского образования. Во-первых, необходимо устранить существующие технические барьеры, что означает создание полноценной цифровой инфраструктуры для реализации новых форматов и оценки результатов обучения. Во-вторых, важным шагом является внедрение индивидуальных образовательных траекторий. Это осуществляется через национальные программы, региональные проекты и местные инициативы, направленные на оптимизацию образовательных процессов. Для достижения этого требуется внести изменения в действующее законодательство в области образования [8].

С конца 2010-х годов законодательные инициативы и политические стратегии в России выделяют страну на фоне запада, где в основном внимание уделяется вузовскому образованию.

Национальный проект «Образование» с 2019 года фокусируется на создании доступной цифровой образовательной среды, а в конце 2024 ожидалось его завершение. Этот проект подразумевает модернизацию учебных учреждений с использованием передовых информационных технологий. Качественное улучшение обучения будет достигнуто через внедрение новых образовательных платформ и новую технологию оценки учебных программ. Проект стремится обеспечить доступность образования для всех граждан, независимо от их статуса или уровня обучения. Создание общенациональной и общедоступной цифровой платформы и развитие интернет-инфраструктуры открывают большие возможности для образования и личностного роста для людей/учащихся всех возрастов.

В рамках инициативы «Кадры для цифровой экономики» программы «Цифровая экономика Российской Федерации» были поставлены и завершаются важные задачи. Центральным компонентом этой стратегии является формирование цифровой модели университета. Эффективность будет оцениваться количеством ИТ-специалистов и экспертов в сфере телекоммуникационных технологий и долей студентов, получивших образование, соответствующее международным стандартам. Цифровой университет подразумевает 4 ключевых направления: применение ИТ в управлении, развитии цифровых навыков, создании онлайн-обучения и адаптации образовательных программ с ИИ. До конца 2024 года предполагается внедрение всех этих новшеств в учебные заведения России. Уже с 2019 года наблюдается рост числа вузов с цифровыми центрами, поддерживаемыми грантами, а также расширение открытого доступа студентов к современным образовательным ресурсам и инструментам для обеспечения равных возможностей обучения и ускорения цифровизации вузов.

Проекты «Кадры для цифровой экономики» и «Цифровая образовательная среда» делают цифровые технологии более доступными и эффективными для образовательного сообщества и национальной экономики. Эти программы призваны решить важные общественные и экономические проблемы, связанные с переходом на цифровые методы обучения. Чтобы реформы прошли успешно, необходимо ставить следующие приоритетные задачи: улучшение качества знаний студентов, создание комфортной образовательной среды для раскрытия потенциала учащихся и развития их цифровых навыков, минимизация рутинных заданий.

В связи с этим важнейшим документом является Указ Президента РФ № 204 от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Суть этого акта заключается в анализе приоритетов в государственном устройстве с акцентом на инновативные достижения, а также в намеченном улучшении уровня образования. В числе предложенных мер обнаруживается главное направление – оптимизация образовательных стандартов посредством применения креативной индустрии и цифровых платформ. В направлениях работы в области образования подчёркиваются:

– желание сделать российское образование конкурентоспособным, предлагающим услуги высшего качества, соответствующие международным критериям;

– создание безопасной образовательной среды, соответствующей современным требованиям;

– обеспечение высокого качества образования на всех уровнях и в любых формах;

– создание системы повышения квалификации педагогических работников в рамках государственной политики;

– осуществление модернизации учебного процесса за счет включения в него гибких, модульных и ориентированных на плодотворное применение методов обучения;

– разработка и внедрение системы образования без прекращения, направленной на развитие умений и расширение информированности граждан о потенциале интернет-экономики.

Национальные цели, определенные указом президента РФ от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», направлены на преобразования в сферах образования и науки. Они составляют основу государственной стратегии в отношении науки и высшего образования, интенсивно внедряющей цифровизацию. Оценка «цифровой зрелости» становится ключевым показателем в рамках комплексной программы цифровизации, а также для определения её достижений. Стратегия достижения цифровой зрелости, основанная на анализе как международной, так и отечественной практики цифровых трансформаций, сосредоточена на оптимизации информационных технологий, управлении персоналом и аналитике данных в образовательных и научных структурах. Этот документ включает в себя планы по активизации и интеграции цифровых методов в образовательную практику с учетом современных глобальных тенденций, а также поддержку успешных региональных проектов.

Здесь немаловажное значение в рамках преобразований в области цифровизации образовательного сектора России имеет «Стратегия развития цифрового общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», введённая в действие Постановлением Президента страны № 203 от 09.05.2017. Этот документ охватывает все сферы жизни, затрагивая вопросы государственной политики и информационно-коммуникационных технологий. Основное внимание уделяется действительно всем аспектам цифровизации, а именно: формированию цифровой экономики, отвечающей культурным и экономическим требованиям различных групп населения, и приоритетным направлениям для государства. В первой части документа представлены ключевые термины и понятия в сфере цифровых технологий, среди которых облачные вычисления, знания общества и множество других. Хотя непосредственного акцента на цифре в образовании здесь нет, однако подчеркивается необходимость взаимодействия с цифровыми платформами и сервисами. На основании этого исследователи отмечают, что упор лишь на

электронное обучение нежелателен, важно сохранить разнообразие в образовательных формах, обеспечивая доступ ко всем современным методам обучения, в том числе электронному и дистанционному, которое будет интегрировано в учебные планы.

Помимо указанных регламентов, надо принять во внимание программу «Стратегия развития сферы ИТ в России на период с 2014 года до 2020 года и на период до 2025 года», которая была разработана правительством Российской Федерации в начале ноября 2013 года. Этот документ служит основополагающей основой для создания универсальной модели, направленной на развитие государственных ИТ-структур с акцентом на образовательные учреждения [4].

Для ускорения темпов внедрения искусственного интеллекта в стране и формирования надежной системы подготовки кадров в данной области был принят Указ Президента РФ от 10 октября 2019 года № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». Данный нормативный акт, в свою очередь, утверждает «Национальную стратегию развития искусственного интеллекта на период до 2030 года», где предпочтение отводится воплощению стратегических интересов и инициатив в области научно-технологического прогресса [9].

12 ноября 2021 года на конференции под названием «Путешествие в мир искусственного интеллекта» был представлен список ключевых направлений работы. Одним из главных приоритетов было озвучено улучшение образовательных программ в области информационных технологий для работников экономики и социального сектора. Также участники выделили важность налаживания партнерских связей и научного обмена между российскими и иностранными вузами и научными институтами, что особенно критично в условиях дистанционного формата работы. Кроме того, особое внимание было уделено разработке стратегии наставничества специалистов в области искусственного интеллекта с большими деталями по внедрению этого процесса в образовательные структуры и центры дополнительного профессионального образования [9].

Этические аспекты использования ИИ в образовании: вопросы защиты персональных данных

Одним из наиболее значимых вызовов, связанных с интеграцией искусственного интеллекта в образовательную сферу, является обеспечение защиты персональных данных учащихся. Современные технологии ИИ требуют сбора и анализа огромных массивов информации, включая данные об успеваемости, поведенческих паттернах, интересах и даже биометрических показателях. Такие данные представляют собой ценный ресурс, но их использование сопряжено с серьезными рисками, такими как утечки информации, несанкционированный доступ и злоупотребление данными.

Особую остроту эти проблемы приобретают в условиях дистанционного обучения и активного использования цифровых образовательных платформ. Передача данных через интернет и их хранение в облачных системах создают уязвимости, которые могут быть использованы злоумышленниками. Например, недостаточная защита данных может привести к нарушению конфиденциальности, дискриминации на основе анализа данных или даже манипуляции поведением учащихся.

Для минимизации этих рисков необходимо укрепление нормативно-правовой базы, регулирующей обработку персональных данных в образовательных учреждениях. Это включает внедрение строгих стандартов шифрования данных, ограничение доступа к информации только для авторизованных лиц и обеспечение прозрачности алгоритмов, используемых в ИИ. Кроме того, важно учитывать этические принципы, такие как уважение приватности, справедливость и ответственность за принимаемые решения на основе данных.

В качестве примера успешного регулирования можно привести Общий регламент по защите данных (GDPR) в Европейском союзе, который устанавливает жесткие требования к обработке персональных данных и предоставляет пользователям контроль над своей информацией. В России аналогичные меры могут быть реализованы через модернизацию Федерального закона «О персональных данных» и интеграцию этических норм в образовательные программы.

Таким образом, защита персональных данных является не только правовой, но и этической необходимостью, которая должна быть учтена при внедрении ИИ в образование. Без решения этих вопросов невозможно обеспечить доверие к технологиям и их безопасное использование в образовательной среде.

Итак, в ходе исследования автором были решены все поставленные задачи, а именно:

1. Анализ преимуществ и рисков: рассмотрены как положительные аспекты внедрения ИИ (улучшение образовательных процессов, доступность ресурсов), так и потенциальные риски (этические вопросы, защита персональных данных, неравный доступ к технологиям).

2. Модернизация образования: проанализированы государственные программы, такие как «Кадры для цифровой экономики» и «Цифровая образовательная среда», которые направлены на создание цифровой инфраструктуры и внедрение новых форматов обучения.

3. Изменения в законодательстве: обозначена необходимость адаптации законов для успешного внедрения ИИ, что подтверждается анализом текущих правовых рамок, включая национальный проект «Образование» и Указ Президента № 204.

Исследование выявило, что внедрение ИИ и цифровых технологий в российское образование требует строгого соблюдения правовых норм и адаптации законодательства. Успешная интеграция технологий возможна при обеспечении широкого доступа к образовательным программам, подготовке специалистов в области ИИ и внедрении онлайн-систем в учебные заведения. Однако существуют препятствия, такие как недостаточная техническая оснащенность, нехватка финансирования и качественных учебных программ. Для достижения прогресса необходимо учитывать как международный опыт, так и российские реалии, что позволит создать условия для модернизации образовательной системы.

Библиографический список

1. Гаирбекова П.И. Актуальные проблемы цифровизации образования в России. *Современные проблемы науки и образования.* 2021; № 2: 65–75
2. Peters Michael A. Three Forms of the Knowledge Economy: Learning, Creativity and Openness. *British Journal of Educational Studies.* 2010; № 58 (1): 67–88.
3. Ершов А.П. «Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества». *Информатика и образование.* 1988: 31
4. Гейбл Г. *«Электронное обучение: трансформация образования в 21 веке»,* 2016.
5. Alghamdi Y. *Negative Effects of Technology on Children of Today*. 2016.
6. Mustafaoğlu R. The Negative Effects of Digital Technology Usage on Children's Development and Health. *Addicta: the Turkish Journal on addictions*. 2018; № 5: 13–21.
7. Hui-Chun Chu. Potential Negative Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load – A Format Assessment Perspective. *Journal of Educational Technology & Society.* 2014; Vol. 17, № 1: 332–344.
8. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. и др. *Трудности и перспективы цифровой трансформации образования.* Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.
9. Сливицкий А.Б. Вопросы формирования государственной политики в области искусственного интеллекта. *Россия: тенденции и перспективы развития.* 2021; № 16-2: 396–402

References

1. Gairbekova P.I. Aktual'nye problemy cifrovizacii obrazovaniya v Rossii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 2: 65-75
2. Peters Michael A. Three Forms of the Knowledge Economy: Learning, Creativity and Openness. *British Journal of Educational Studies.* 2010; № 58 (1): 67-88.
3. Ershov A.P. "Informatizaciya: ot komp'yuternoj gramotnosti uchaschihsya k informacionnoj kul'ture obschestva". *Informatika i obrazovanie.* 1988: 31
4. Gejbl G. *"`Elektronnoe obuchenie: transformaciya obrazovaniya v 21 veke",* 2016.
5. Alghamdi Y. *Negative Effects of Technology on Children of Today*. 2016.
6. Mustafaoğlu R. The Negative Effects of Digital Technology Usage on Children's Development and Health. *Addicta: the Turkish Journal on addictions*. 2018; № 5: 13-21.
7. Hui-Chun Chu. Potential Negative Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load – A Format Assessment Perspective. *Journal of Educational Technology & Society.* 2014; Vol. 17, № 1: 332-344.
8. Uvarov A.Yu., Gejbl `E., Dvoreckaya I.V. i dr. *Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya.* Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019.
9. Slivickij A.B. Voprosy formirovaniya gosudarstvennoj politiki v oblasti iskusstvennogo intellekta. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya.* 2021; № 16-2: 396-402

Статья поступила в редакцию 17.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-27-30

***Artyukhina M.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas, Russia), E-mail: marimari07@mail.ru*

***Ahmadov M.M.**, mathematics teacher, School № 3 of Chechen-Aul Village (Argun, Russia), E-mail: musa.cdo@mail.ru*

MODEL FOR THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILES FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES. Inclusive education is a fundamental component of modern education, ensuring comprehensive accessibility and individualization of the educational process. The professional training of future teachers to work in an inclusive environment requires the formation of special professional

competencies that ensure the successful adaptation and integration of students with disabilities into the general education environment. A comprehensive mechanism of scientific and methodological support is needed to ensure the systematic formation of professional readiness of students in pedagogical fields for inclusive education. The article presents a didactic model in the form of an integrated system of professional training of future teachers to work with children with disabilities in an inclusive educational environment. In order to increase the effectiveness of students' professional development, it is proposed to use a virtual internship, which, due to its interactivity and innovative nature, provides a significant contribution to the formation of professional competencies in the field of inclusive education in a digital educational environment. The presented model is a multi-level integrative mechanism for the professional development of future teachers, ensuring the formation of comprehensive readiness for the implementation of inclusive education through the systematic improvement of professional, personal and methodological competencies.

Key words: **model, inclusive education, formation of students' readiness to implement inclusive education, pedagogical areas of training**

***М.С. Артюхина**, д-р пед. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: marimari07@mail.ru*

***М.М. Ахмадов,** учитель, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 с. Чечен-Аул» имени М.Х. Дугаева, г.о.г. Аргун, E-mail: musa.cdo@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Инклюзивное обучение является фундаментальным компонентом современного образования, обеспечивающим всестороннюю доступность и индивидуализацию образовательного процесса. Профессиональная подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзии требует формирования специальных профессиональных компетентностей, обеспечивающих успешную адаптацию и интеграцию учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство. Необходим комплексный механизм научно-методического сопровождения, обеспечивающий системное формирование профессиональной готовности обучающихся педагогических направлений к инклюзивному образованию. В статье представлена дидактическая модель в виде целостной системы профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде. С целью повышения эффективности профессионального развития студентов предлагается использование виртуальной стажировки, которая благодаря интерактивности и инновационному характеру обеспечивает значительный вклад в формирование профессиональных компетенций в области инклюзивного образования в цифровой образовательной среде. Предложенная модель представляет собой многоуровневый интегративный механизм профессионального развития будущих педагогов, обеспечивающий формирование комплексной готовности к реализации инклюзивного образования через системное совершенствование профессиональных, личностных и методических компетенций.

Ключевые слова: **модель, инклюзивное образование, формирование готовности обучающихся к реализации инклюзивного образования, педагогические направления подготовки**

Актуальность исследования обусловлена модернизацией образовательной системы, направленной на создание инклюзивного пространства, требующего высокого уровня профессиональной компетентности педагогических кадров. Внедрение доступной образовательной среды сместило акценты работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) со специализированных коррекционных образовательных учреждений в массовые общеобразовательные учреждения. Инклюзивная составляющая современного образования изменила условия организации общего и дополнительного образования для обучающихся с ОВЗ. Разработка специализированного программного и аппаратного обеспечения, дистанционные технологии, доступная образовательная среда, правовое сопровождение и материальная база позволили повысить качество учебного процесса для обучающихся с ОВЗ. Инклюзивный подход позволил выстроить доступное качественное образование для большого числа обучающихся, которые получили возможность обучаться не только в коррекционных образовательных учреждениях. Естественно, что происходящие изменения в сфере образования оказали влияние на подготовку будущих педагогических работников. Происходит корректировка учебных планов, внедрение новых дисциплин и разделов на педагогических направлениях подготовки [1].

Исследователи (Ежовкина Е.В., Забалуева Т.И., Карпенко В.Л., Котова С.А. и др.) выделяют ряд ключевых системообразующих компонентов профессиональной подготовки педагогических кадров к работе с обучающимися с ОВЗ:

– научно-методическое сопровождение разработки и корректировки образовательных траекторий, целью которых является создание адаптивной и инклюзивной образовательной системы, максимально отвечающей потребностям и возможностям каждого обучающегося;

– системная диагностика для изучения особенностей обучающихся с особыми образовательными потребностями через интеграцию медицинских, психологических, педагогических и нейропсихологических методов;

– организация педагогическими коммуникациями, обеспечивающая формирование благоприятной образовательной среды;

– комплексный процесс проектирования адаптированных методических и цифровых решений, направленных на создание доступной образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями [2].

Цель настоящей работы состоит в комплексном научно-методологическом исследовании процесса формирования профессиональной готовности будущих педагогов к эффективной реализации инклюзивного образования через разработку и апробацию многоуровневой методологической модели.

Для достижения этой цели следует выделить следующие задачи:

1) выявить внутренние и внешние взаимосвязи и разработать модель формирования готовности обучающихся педагогических профилей к реализации инклюзивного образования;

2) расширить компетентностную составляющую профессиональной подготовки обучающихся в области инклюзивного образования конфликтологическим компонентом;

3) предложить эффективную форму передачи педагогического опыта в области организации инклюзивного образования для обучающихся педагогических направлений.

Теоретическая значимость работы заключается в научном обосновании и методологическом конструировании интегративной модели профессиональной подготовки через системное выделение и разработку компонентной структуры для инклюзивного образования.

Практическая значимость заключается в научно-методологическом обосновании необходимости формирования конфликтологической компетентности, внедрения инновационных виртуальных стажировок в рамках педагогической практики для работы в инклюзивном образовательном пространстве.

Научная новизна состоит в разработке модели формирования профессиональной готовности обучающихся педагогических профилей к реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ в открытой образовательной среде.

Разработанная модель:

– основана на полипарадигмальном единстве подходов к обучению;

– характеризуется непрерывностью, индивидуальностью, насыщенностью содержания, активным использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также саморазвитием обучающихся;

– представлена в виде набора взаимосвязанных компонентов.

Научно-методологическая основа модели базируется на синергетическом единстве системно-деятельностного, компетентностного и средового подходов, обеспечивая целостность, непрерывность и открытость образовательного процесса. Предложенный подход интегрирует компетентностную модель с инновационными стратегиями профессиональной подготовки, обеспечивая системное формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию в современной доступной образовательной среде. Целью разработки структурно-функциональной модели профессиональной подготовки, объединяющей основные компоненты методологического проектирования образовательного процесса, является представление системы взаимосвязанных элементов (схема 1).

Информационно-коммуникативное образовательное пространство позволяет выстроить целостный процесс взаимодействия элементов модели и обеспечить непрерывное наполнение новыми учебными компонентами.

Целевой компонент определяет задачи и прогнозируемые результаты обучения. Формирование готовности обучающихся на педагогических направлениях подготовки к реализации инклюзивного обучения предполагает:

– комплексное методическое проектирование профессионально-исследовательской мотивации обучающихся к инклюзивному образованию через интеграцию инновационных образовательных стратегий;

– развитие потребности в непрерывном самообразовании, саморазвитии и самореализации через инновационные стратегии и персонализированные технологии в условиях открытой образовательной среды;

– расширение теоретических знаний, изучение возможностей электронного обучения, освоение основ сетевого взаимодействия между участниками учебного процесса;

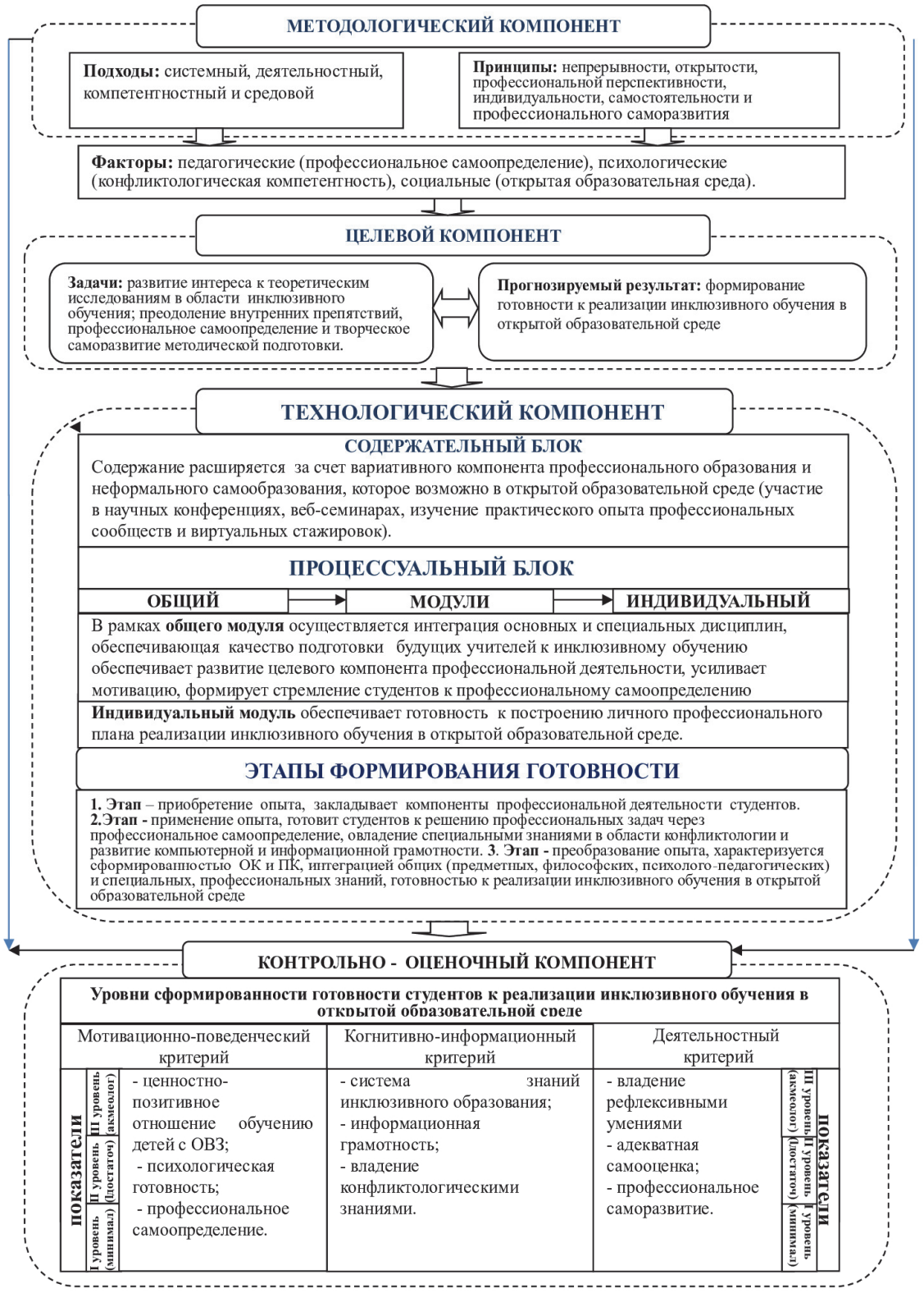


Схема 1. Модель формирования готовности обучающихся педагогических направлений к реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ

– формирование умения объективно оценивать свои профессиональные качества, корректировать индивидуально-профессиональную траекторию развития и саморазвития;

– системная актуализация творческого потенциала и методологическое конструирование индивидуальной стратегии профессионального роста.

Результат: формирование готовности к работе с обучающимися с особенностями развития в условиях инклюзивного образования в открытой насыщенной информационной образовательной среде.

Технологический компонент модели определяет содержательную составляющую и сам процесс организации учебного процесса на педагогических направлениях подготовки для формирования готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. Особенностью является трансформация образовательного пространства через системную интеграцию адаптивных механизмов, инновационных стратегий и персонализированных технологий обучения с использованием цифровой среды. Возможности информационно-образовательной среды способствуют организации коммуникации, педагогического взаимодействия, стимулируют индивидуальное взаимодействие и позволяют развивать профессиональные навыки студентов [3].

В технологическом компоненте выделены два ключевых блока: содержательный блок и процессуальный блок.

Содержательный компонент расширяется за счет вариативного компонента профессионального образования и неформального самообразования, которое осуществляется через интеграцию цифровых коммуникативных технологий, интерактивных платформ и сетевого взаимодействия (виртуальная стажировка).

Результат: формирование готовности обучающихся к реализации инклюзивного обучения в открытой образовательной среде.

Процессуальный компонент технологии обеспечивает формирование готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ в массовой общеобразовательной школе. В процессуальном компоненте выделены два модуля: общий и индивидуальный [4]. Общий модуль процессуального компонента взаимосвязан с целевым компонентом, его реализация направлена на повышение интереса и мотивации, на формирование стремления обучающихся к профессиональному самоопределению через интеграцию личностных ресурсов, мотивационных установок и профессиональных компетенций. Индивидуальный модуль представляет собой комплексную систему профессионального становления, обеспечивающую целостную подготовку к работе в инклюзивном образовательном пространстве через персонализацию образовательной траектории, а также внутреннюю готовность реализовывать инклюзивное образование и эффективно работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Процесс формирования профессиональной готовности обучающихся на педагогических направлениях к инклюзивному образованию представляет собой многоуровневую, динамическую систему личностно-профессионального становления, которую нельзя описать простой линейной моделью. Подобно процессу познания, для него характерны спиралевидная модель, постоянно развивающийся и усложняющийся уровень готовности обучающихся. Представленный подход рассматривает профессиональное развитие как многоуровневый, интегративный процесс накопления профессионального опыта. Для движения и развития уровня готовности студентов к реализации инклюзивного образования характерно поэтапное освоение профессиональной деятельности. Выделим три этапа формирования готовности обучающихся на педагогических направлениях подготовки к реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ в открытой образовательной среде.

Этап приобретения профессионального опыта представляет собой системный, многокомпонентный процесс формирования научно-информационной, социально-психологической и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности.

Научно-информационный компонент представлен целостным механизмом формирования профессиональной компетентности через системную интеграцию теоретических знаний и практических умений. Социально-психологический компонент предполагает приобретение фундаментальных знаний в области общей, возрастной и социальной психологии. Коммуникативный компонент обеспечивает освоение правил и методов общения, включая риторику, полемику и навыки рефлексивного прослушивания.

Этап применения опыта подготавливает обучающихся к решению профессиональных задач через профессиональное самоопределение, овладение специальными знаниями в области конфликтологии и развитие компьютерной и информационной грамотности. Здесь проводятся диагностические процедуры в виде комплексного, многоаспектного исследования готовности студентов к реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ. Системная организация профессионального развития как целостного механизма накопления педагогического опыта представлена через интеграцию научно-методических мероприятий (on-line конференции, вебинары и пр.) и практической деятельности (производственная практика). На данном этапе происходит формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности для становления профессионально-смысловой системы личности.

Этап преобразования опыта является динамичным, многоуровневым процессом становления профессионально-компетентностной системы через интеграцию общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций, а также углубленное изучение различных областей знаний, включая предметные, философские и психолого-педагогические аспекты по вопросам инклюзивного образования. Компоненты готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию включают в себя умение ставить задачи, самостоятельно искать методы исследования, а также прогностические навыки для выдвижения гипотез и поиска альтернативных решений проблем. Для данного этапа характерен высокий уровень рефлексии, профессиональной эрудиции обучающихся для творческого решения поставленных задач и сформированного осознанного отношения к своей будущей профессиональной деятельности. Сочетание общих и специальных знаний, приобретение конфликтологических навыков, информационная грамотность способствуют формированию универсальных и профессиональных компетенций, которые необходимы для работы с детьми с ОВЗ. На этом этапе для формирования готовности реализации инклюзивного обучения студентам предлагались курсы по выбору, участие в научных конференциях, веб-семинарах, изучение практического опыта профессиональных сообществ и виртуальных стажировок.

В рамках реализации разработанной модели обучения для подготовки к педагогической практике студентов 4–5 годов обучения разработаны и внедрены курсы по выбору «ИКТ-компетентность учителя начальных классов при реализации ФГОС ОВЗ», «Формирование конфликтологической компетентности педагога как условие овладения навыками неконфликтного общения в процессе инклюзивного образования детей с ОВЗ» и др.

С учетом ограниченности времени на изучение специальных дисциплин и введением модульного обучения студентам предлагается виртуальная стажировка [5]. Стажировка представляет собой целостный процесс профессионального развития, ориентированный на преодоление профессиональных затруднений через погружение в практический опыт. Виртуальная стажировка – одна из форм электронного образовательного ресурса, направленного на непрерывное профессиональное саморазвитие педагога. Виртуальный формат позволяет студентам изучить и освоить опыт педагогов, работающих с учащимися с ОВЗ в условиях их высокой занятости, множества особенностей диагнозов учащихся и возможностей образовательных учреждений. Особенности виртуальной стажировки: индивидуальность образовательных маршрутов, трансформированность и открытость образовательного пространства. Индивидуальность отвечает потребностям конкретных образовательных задач, определения собственного проблемного поля, построения индивидуальных маршрутов с учетом мотивации и собственных ресурсов в достижении поставленных целей. Электронное образовательное пространство имеет возможность мобильно изменяться согласно потребностям обучающихся. Открытость образовательного пространства обеспечивает его практико-ориентированный характер.

Виртуальная стажировка позволяет рассматривать профессиональные задачи с применением передовых образовательных практик и создает условия для накопления профессиональных навыков и опыта; позволяет анализировать трудности и проблемы, возникающие при решении профессиональных задач, анализировать опыт специалистов разных профилей, обмениваться профессиональным опытом в области педагогики, критически оценивая его, тем самым развивая профессиональное мышление обучающихся.

Разработанная модель формирования готовности обучающихся педагогических направлений подготовки к реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ обеспечивает успешность профессиональной деятельности будущих педагогов, формирует новые компетенции и закладывает фундамент для саморазвития и самообразования в области инклюзивного обучения.

Библиографический список

1. Ахмадов М.М., Санина Е.И. Понятие готовности бакалавров педагогического направления подготовки к обучению детей с ОВЗ в открытой образовательной среде. *Проблемы современного педагогического образования.* Серия: Педагогика и психология. 2018; № 60: 371–374.
2. Ахмадов М.М., Санина Е.И. Подготовка бакалавров педагогического профиля к реализации технологии инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. *Конференциум АСОУ:* сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2016. Выпуск 3.
3. Артюхин О.И. Особенности организации инклюзивного обучения в высшей школе. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном:* материалы XX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019: 264–267.
4. Алексанян Г.А. Модель организации самостоятельной деятельности студентов СПО с использованием ИКТ. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012; № 5: 51–54.
5. Нечаев М.П., Романова Г.А. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования. *Вестник РУДН.* Серия: Информатизация образования. 2016; № 3.

References

1. Ahmadov M.M., Sanina E.I. Ponyatie gotovnosti bakalavrov pedagogicheskogo napravleniya podgotovki k obucheniyu detej s OVZ v otkrytoj obrazovatel'noj srede. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2018; № 60: 371-374.
2. Ahmadov M.M., Sanina E.I. Podgotovka bakalavrov pedagogicheskogo profilya k realizacii tehnologii inklyuzivnogo obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Konferencium ASOU:* sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: ASOU, 2016. Vypusk 3.
3. Artyuhin O.I. Osobennosti organizacii inklyuzivnogo obucheniya v vysshej shkole. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom:* materialy XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2019: 264-267.
4. Aleksanyan G.A. Model' organizacii samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov SPO s ispol'zovaniem IKT. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2012; № 5: 51-54.
5. Nechaev M.P., Romanova G.A. Virtual'naya stazhirovka kak `effektivnyj resurs nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik RUDN.* Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2016; № 3.

Статья поступила в редакцию 17.02.25

УДК 378.18 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-31-33

Batagova T.E., *Doctor of Art History, Senior Lecturer, Kosygin State University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: batagte@yandex.ru*
Kabzisty A.N., *senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: alekskab@mail.ru*

CULTURAL AND EDUCATIONAL LEISURE AS A FORM OF AESTHETIC AND MORAL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS. The relevance of this study is due to the growing attention of the Russian educational system to the training of specialists who are not only professionals in their field, but also comprehensively educated, full-fledged individuals, moral people who love their Fatherland, possess a high general culture, and think creatively. The article, based on the pedagogical approaches of domestic scientists, analyzes the educational potential of cultural and educational leisure of students at a technical university, reveals problems of aesthetic and moral-patriotic education of students involved in musical performance activities. The article considers the main methods of forming civic activity and patriotism, aesthetic and spiritual-moral culture of student youth by means of extracurricular work of the National Research University "MPEI" (NRU "MPEI"). Based on the analysis of the systematic and planned work of the Folk Instruments Ensemble, which is part of the general cultural and educational leisure activities of university students, conclusions are made that musical performance activities are an important component of aesthetic and moral-patriotic education.

Key words: **leisure, students, moral and patriotic education, aesthetic education, personality, culture, musical performing arts, rehearsal and concert-performance practice, university**

Т.Э. Батагова*, д-р искусствоведения, проф., Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, г. Москва, E-mail: batagte@yandex.ru*
А.Н. Кабзистый*, доц., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: alekskab@mail.ru*

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДОСУГ КАК ФОРМА ЭСТЕТИЧЕСКОГО И НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Актуальность данного исследования обусловлена ростом внимания российской образовательной системы к подготовке специалистов, являющихся не только профессионалами своего дела, но и всесторонне образованными, полноценными личностями, людьми нравственными, любящими свое Отечество, обладающими высокой общей культурой, мыслящими творчески. В статье на основе педагогических подходов отечественных ученых анализируется воспитательный потенциал культурно-образовательного досуга студентов технического вуза, раскрываются проблемы эстетического и нравственно-патриотического воспитания студентов, занимающихся музыкально-исполнительской деятельностью. Рассмотрены основные методы формирования гражданской активности и патриотизма, эстетической и духовно-нравственной культуры студенческой молодежи средствами внеучебной работы Национального исследовательского университета «МЭИ». На основании анализа системной и планомерной работы Ансамбля народных инструментов, являющегося частью общей культурно-образовательной досуговой деятельности студентов университета, делаются выводы о том, что музыкально-исполнительская деятельность является важным компонентом эстетического и нравственно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: **досуг, студенты, нравственно-патриотическое воспитание, эстетическое воспитание, личность, культура, музыкально-исполнительское искусство, репетиционная и концертно-исполнительская практика, университет**

Одной из важных тенденций высшего образования стало усиление внимания к патриотическому воспитанию подрастающего поколения, формированию его эстетической и духовно-нравственной культуры. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 2 июля 2021 года № 400 подчеркнуто, что «российские духовно-нравственные идеалы и культурно-исторические ценности, талант народа лежат в основе государственности и являются фундаментом для дальнейшего развития страны» [1]. В условиях стремительных изменений общественно-политической и социокультурной жизни общества проблемы культурно-образовательного досуга студенческой молодежи приобретают особую актуальность. О важности студенческого досуга как общественно-культурного явления писали исследователи Г.А. Аванесова [2], Л.С. Жаркова, А.Д. Жарков, В.М. Чижиков [3]. Актуальность темы данного исследования подтверждается работами Ю.А. Стрельцова, Е.Ю. Стрельцовой [4], Е.А. Гусевой [5], О.Н. Романюк [6], в которых затронуты педагогические аспекты досуговой деятельности студентов. Анализу воздействия культурного досуга на патриотическое и духовно-нравственное воспитание студентов посвящены исследования Л.С. Зникиной, В.А. Боровцова [7], И.М. Купчигиной, С.В. Шмидт [8], А.Н. Томилина, Н.С. Касимовой [9]. Целью данной статьи является исследование воспитательных возможностей культурно-образовательного досуга молодежи, установление воздействия музыкально-творческого досуга на развитие эстетической, духовно-нравственной культуры студента технического вуза, на формирование его патриотической позиции. Соответственно, для достижения поставленной цели следует решить следующие задачи:

– обосновать необходимость развития культурно-образовательного досуга как части формирования духовно-нравственной, эстетической и патриотической позиции будущих выпускников технических вузов;

– проанализировать и доказать ценность эстетического и патриотического воспитания студенческой молодежи в сфере досуга;

– выявить потенциал музыкально-исполнительской досуговой деятельности в развитии духовно-нравственной и эстетической сторон личности студента;

– определить влияние музыкально-исполнительской досуговой деятельности студентов на формирование их активной гражданско-патриотической позиции.

Научная новизна определяется тем, что в исследовании выявлены важные аспекты досуговой музыкально-исполнительской деятельности студентов технического вуза, направленные на формирование эстетической культуры, духовно-нравственной зрелости и патриотических чувств молодого специалиста.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что результаты анализа студенческого досуга позволяют расширить представление о нем как о сложном системном явлении, формирующем нравственно-эстетическую культуру и гражданско-патриотическое чувство обучающихся.

Практическая значимость исследования детерминирована вероятностью использования материалов данной статьи в культурно-образовательной и воспитательной среде вузов.

Качественное профессиональное образование и подготовка высококвалифицированных кадров являются основными задачами современных технических вузов. Вместе с тем сегодня от будущих специалистов требуется не только владение общепрофессиональными и узкопрофессиональными знаниями, умениями и компетенциями, но и способность ориентироваться в сложном современном мире, умение отвечать на вызовы времени, основываясь на активной творческой и гражданско-патриотической позиции. Именно поэтому так важна культурно-образовательная, досуговая деятельность вуза, реализующая, в том числе, положения стратегического национального приоритета «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» и являющаяся неотъемлемой частью «среды, формирующей историческое самосознание, воспитывающей любовь и уважение к Отечеству» [10].

Национальный исследовательский университет «МЭИ» (НИУ «МЭИ»), готовящий специалистов в области энергетики, электроники, электро- и радиотехники, в течение многих лет проводит разнообразную и плодотворную воспитательную работу, посвященную культурному и гражданско-патриотическому развитию студенческой молодежи. Успешное развитие культурно-образовательного досуга студентов обусловлено деятельностью творческих объединений и студий, в течение многих лет функционирующих на базе Дома культуры МЭИ (ДК МЭИ). Студентам предоставляется возможность социализации, развития общественной и творческой активности в действующих на регулярной основе:

– коллективах художественной самодеятельности (студиях, творческих объединениях, клубах, ансамблях);

– творческих проектах (фестивалях, концертах, конкурсах, шефских мероприятиях, встречах и др.).

В ДК «МЭИ» постоянно действуют студии и объединения различных творческих направлений: изобразительного искусства (студия изобразительного искусства «Colors»), театра (театральная студия), танцевального искусства (студия современного танца «Atmosphere», танцевально-спортивный клуб), музыки (школа-студия эстрадного вокала «Tiana-Records», Камерный хор, студия игры на гитаре «Аккомпанемент», Ансамбль русских народных инструментов).

Одним из эффективных способов формирования духовно-нравственной и гражданско-патриотической культуры является самодеятельное музыкально-исполнительское творчество. Общепризнано, что занятия музыкой формируют мировоззрение молодого человека через «развитие души и ее движение навстречу духу, то есть к высочайшим образцам человеческой культуры» [11, с. 11]. Как справедливо утверждает исследователь Г.Г. Коломиец, музыкально-эстетическое образование способствует формированию «ценностного отношения человека к явлениям окружающего мира на основе ценностей музыки, ее красоты и содер-

жания, несущего общечеловеческие ценности: мировоззренческие, этические, эстетические» [12, с. 27].

Формой культурно-образовательного досуга, зарекомендовавшей себя как эффективная и непосредственно действующая модель вовлечения обучающихся в художественно-творческую деятельность, является участие студентов в музыкально-исполнительских коллективах. Одним из лучших музыкальных коллективов ДК «МЭИ» является Ансамбль русских народных инструментов. Ансамбль был организован в 1960 году, в него вошли студенты, поступившие в вуз с уже имеющимися навыками игры на народных инструментах. Все будущие ансамблисты обладали знанием нотно-музыкальной грамоты, учились в прошлом в детских музыкальных школах, занимались в музыкальных кружках, студиях и самодеятельных коллективах. Но самое главное, что объединяло студентов-ансамблистов, – высокий уровень заинтересованности и мотивации в музыкально-исполнительской деятельности. Создатель и первый руководитель ансамбля Иосаф Авенирович Балмашев, замечательный виртуоз-балалаечник, солист Всесоюзного радио, талантливый педагог сумел передать студентам свое глубоко трепетное и восторженное отношение к русскому народно-музыкальному творчеству. Музыкант-энтузиаст руководил студенческим ансамблем с 1960 по 1978 год, задав коллективу высокий исполнительский уровень, обеспечив возможность самореализации каждого участника-ансамблиста и высокий уровень успешности как в индивидуальной, так и в коллективной музыкально-исполнительской деятельности. Уже на второй год своего существования Ансамбль стал лауреатом первой степени и обладателем Кубка на престижном Всесоюзном конкурсе имени Андреева. Впоследствии ансамбль народных инструментов МЭИ принимал участие во всех конкурсах имени Андреева, где непременно получал лауреатские звания. Став одним из лучших любительских музыкальных коллективов Москвы, студенческий ансамбль вошел в состав Народной филармонии.

В последующие годы Ансамблем русских народных инструментов ДК «МЭИ» руководили выдающиеся музыканты, преподаватели Московского института культуры О.М. Нежинский (1979–1995), В.И. Терещенко (1996–2005), баянист и композитор Ю.И. Трофимов (2006–2010). Прекрасные руководители, блестящие музыканты и талантливые педагоги, они продолжили прочные и высокие музыкально-исполнительские традиции, заложенные создателем коллектива И.А. Балмашевым. В Ансамбле прочно установились условия, помогающие студентам расширять свой внутренний духовный мир и художественные познания, становиться людьми, ценящими и пропагандирующими культурные и национальные традиции. С 2011 года по настоящее время Ансамблем русских народных инструментов руководит дирижер, доцент МГИК Александр Николаевич Кабзистый.

Художественный руководитель и дирижер Ансамбля А.Н. Кабзистый продолжает и развивает педагогические и художественно-эстетические устои, сложившиеся в коллективе за много лет. В основе музыкально-исполнительского коллективного творчества лежат методологические принципы, используемые дирижером в работе со студентами, способствующие развитию их духовно-нравственного и художественно-эстетического потенциала. В досуговой музыкально-исполнительской деятельности студентов университета руководитель-дирижер придерживается основополагающих педагогических принципов, позволяющих добиваться впечатляющих художественных результатов, стремиться к высоким музыкально-исполнительским стандартам. Назовем такие подходы, как:

– *деятельностный*, предполагающий диалог и сотрудничество педагога и обучающегося, интерактивность и позитивность их взаимоотношений, что достигается совместным обсуждением концертных исполнений, планированием творческих проектов, использованием репетиционных методов сотрудничества и взаимодействия дирижера и ансамблистов и т. п.;

– *личностный*, ориентированный на развитие способностей и удовлетворение духовных и интеллектуальных запросов каждого обучающегося, на раскрытие творческого потенциала каждого студента, способствующий его самовыражению, что проявляется в согласовании с обучающимися музыкальных программ, творческом распределении художественных и организационных задач в коллективе, в поддержании в ансамбле благоприятных условий для активной деятельности каждого студента (как концертмейстера, солиста, так и ансамблиста) и т. п.;

– *культурологический*, позволяющий развивать культурные запросы обучающихся, способность к духовному саморазвитию, приобщать обучающихся к культурным ценностям, формировать у студентов личностную нравственно-гражданскую позицию, направленную на «сохранение и развитие своей культурно-национальной самобытности, защиту, восстановление и сохранение исконной культурно-исторической среды обитания» [13].

Особо ценной составляющей работы Ансамбля народных инструментов является возможность удовлетворения не только профессиональных, но душевных, духовных и социальных запросов студентов. Нередко и на репетициях, и на концертах, «начиная свой диалог с музыкой, дирижёр вовлекает в общий музыкально-творческий процесс музыкантов и слушателей, включая всех в процесс подлинного коллективного вдохновения» [14, с. 91]. Молодые люди, участники ансамбля, получают возможность для развития своих потребностей в творчестве, в личностном росте и познании.

Не менее важной оказывается возможность получить в творческом коллективе навыки общения. Неудивительно, что серьезным стимулом для студентов к участию в творческой жизни Ансамбля выступает не только стремление к самореализации, но и к коммуникации, то есть, как справедливо пишет исследователь, важно желание каждого ансамблиста или оркестранта «быть полноправным членом музыкального коллектива, отвечающего всем техническим и художественно-творческим критериям совместного музицирования» [15, с. 215].

Креативная атмосфера, царящая в коллективе, дает участникам возможности социализации, развития и реализации творческих инициатив, формирования активной жизненной позиции, удовлетворения познавательных, духовно-нравственных и эстетических потребностей. Данный факт способствовал популярности ансамбля в образовательно-досуговой среде университета, расширению состава коллектива за счет вхождения в него не только учащейся молодежи, но и аспирантов, преподавателей, специалистов-выпускников.

В воспитательной и культурно-образовательной среде вуза НИУ «МЭИ» Ансамбль народных инструментов занимает почетное место, коллектив зарекомендовал себя как творческое объединение, помогающее выработать у студентов «позитивные ценностные ориентации и взгляды как базис духовно-нравственной культуры». Ансамбль использует целый арсенал инструментов и средств, эффективно воздействующих на развитие эстетической и нравственно-патриотической культуры обучающихся. Формированию эстетической культуры и развитию духовно-нравственных качеств студентов-ансамблистов способствует разнообразие видов и форм культурно-досуговой деятельности, таких как:

– подготовка концертных программ (включающих русские народные песни, романсы, песни народов России, сочинения русских и зарубежных композиторов-классиков), выполняющих функции духовно-нравственного и эстетического воспитания обучающихся как исполнителей-ансамблистов, так и слушателей-студентов;

– участие в престижных музыкальных конкурсах (неоднократные победы в конкурсах имени В.В. Андреева и на Всесоюзных фестивалях художественной самодеятельности, диплом I степени в международном конкурсе «Люди играют музыку», Москва, 2023);

– организация и проведение концертов («Свидание с романсом», «Душа виртуальных приключений», «Дарите музыку друг другу» и т. п.), выполняющих музыкально-просветительские функции;

– изучение и исполнение произведений разных жанров (от народной песни до фрагментов из мюзиклов и киномузыки), стилей и эпох (от музыки барокко до современной классики и эстрады);

– регулярное ежегодное участие в фестивалях студенческого творчества «Фестос».

Наиболее действенными и проверенными направлениями воспитательной работы, проводимой в НИУ «МЭИ» в процессе культурно-досуговой деятельности и направленной на формирование нравственно-патриотического чувства у обучающихся, являются:

– организация и проведение концертов с героико-патриотической программой (шефских концертов в воинских частях, праздничных концертов в Центральном Доме Советской Армии, на Поклонной горе, в Кремлевском дворце, на ВДНХ, в Октябрьском зале Дома Союзов, в зале Дома ученых);

– участие в патриотических мероприятиях, направленных на становление гражданско-патриотического мышления и активной жизненной позиции;

– встречи участников Ансамбля с ветеранами, в том числе с ветеранами военных действий;

– организация и ежегодное проведение концертов, посвященных Дню Победы, Дню народного единства;

– участие в реализации социально-культурных проектов и программ, в том числе концертные выступления в геронтологических центрах, пансионатах для ветеранов труда.

Следует учесть, что культурно-образовательный досуг НИУ «МЭИ», связанный с деятельностью Ансамбля народных инструментов, основан как на традиционных, так и на инновационных педагогических технологиях, направленных на всестороннее духовное и личностное развитие студентов, создание условий для их самореализации. Помимо уже перечисленных базовых методов и форм досуговой воспитательной деятельности, назовем также:

– воспитание студентов в процессе творческого сотрудничества и совместных выступлений с высокопрофессиональными музыкантами, мастерами инструментального и вокального исполнительства;

– социализацию студентов через совместную репетиционную и концертную деятельность, а также работу с другими самодеятельными художественными коллективами университета;

– приобщение к общечеловеческим и национальным традиционным ценностям благодаря изучению и исполнению лучших образцов народно-песенного творчества, музыкальных произведений русских, советских, зарубежных композиторов-классиков.

Действенным методом эстетического и нравственного воспитания студенческой молодежи выступают примеры отношения к искусству, к своей исполнительской деятельности артистов, лауреатов всероссийских и международных конкурсов, принимающих участие в концертах Ансамбля, таких как солисты-инструменталисты заслуженный артист РФ И. Сенин, В. Салей, М. Федосеева, певцы-солисты Ю. Квашинская, А. Бизяева, Г. Измайлов.

Среди форм и методов, способствующих социализации студентов, воздействующих на повышение их духовно-нравственной культуры, положительную роль играют концертные, фестивальные проекты, в которых совместно с Ансамблем народных инструментов принимают участие Камерный хор и Ансамбль скрипачей НИУ «МЭИ», популяризация музыкально-исполнительской деятельности в вузовских СМИ. Исполнение в концертно-фестивальных проектах таких шедевров, как «Жаворонок» М. Глинки, «Гвардейский марш» В. Андреева, марш И. Тамарина «Вспомним, братцы, россов славу», «Вечер на рейде», «В путь» В. Соловьева-Седого, «Заветный камень» Б. Мокроусова, «Заздравная» И. Дунаевского, «Вальс-шутка», «Романс» из кинофильма «Овод» Шостаковича, «Сарабанда» А. Корелли, «Поэма» З. Фибиха, русские народные песни «Калинка», «Душечка» и т. д., повышает эстетическую культуру студентов, воспитывает в них патриотизм и гражданственность, укрепляет любовь к своему Отечеству.

Таким образом, досуговая деятельность студентов НИУ «МЭИ», участников Ансамбля народных инструментов, реализуемая в шефской работе, в регулярных репетициях, в значимых концертных и фестивальных проектах, отражаемая в вузовских СМИ и соцсетях, способствует:

– повышению эстетической и нравственно-духовной культуры обучающихся;
– формированию патриотического сознания, гражданских чувств студентов;
– укреплению у студенческой молодежи любви к Родине;
– приобщению студентов к духовно-нравственным ценностям Отечества;
– вовлеченности обучающихся в актуальные социокультурные процессы.

В исследовании обоснованы формы и методы целенаправленной деятельности культурно-досуговой деятельности университета, способствующей формированию эстетического чувства и нравственно-патриотического мировоззрения студентов. Перспективными могут стать исследования, направленные на выявление иных инновационных методов эстетического и нравственно-патриотического воспитания студентов, вовлекающих их в культурно-досуговую деятельность.

Библиографический список

1. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.* Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400. Available at: https://docs.cntd.ru/document/607148290?marker=6560IO
2. Аванесова Г.А. *Культурно-досуговая деятельность*. Москва: Аспект Пресс, 2006.
3. Жаркова Л.С., Жарков А.Д., Чижиков В.М. *Культурно-досуговая деятельность: теория, практика и методика научных исследований*. Москва: МГУК, 1994.
4. Стрельцов Ю.А., Стрельцова Е.Ю. *Педагогика досуга*. Москва: МГУКИ, 2010.
5. Гусева Е.А. *Педагогические условия профессионального становления будущих бакалавров социальной работы средствами досуговой деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2020.
6. Романюк О.Н. Педагогическая модель реализации нравственно-эстетического потенциала досуга студентов вуза. *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2017; № 1-9: 96–99.
7. Зникина Л.С., Боровцов В.А. Методологические подходы к формированию гражданско-патриотической позиции будущих выпускников вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 53–56.
8. Купчигина И.М., Шмидт С.В. Актуальность формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в воспитательной среде университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 73–75.
9. Томилин А.Н., Касимова Н.С. Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 246–248.
10. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
11. Ражников В.Г. *Диалоги о музыкальной педагогике*. Москва: Классика-XXI, 2004.
12. Коломиец Г.Г. *Музыкально-эстетическое воспитание. Аксиологический подход*. Оренбург: ООИПКРО, 2001.
13. *Основы законодательства Российской Федерации о культуре.* От 9 октября 1992 г. № 3612-1. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=459110&ysclid=m77h9gt98y602836570#h144
14. Батагова Т.Э. Исполнительское искусство дирижёра В. Дударовой в отечественной культуре 2-й половины XX века. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2016; № 4 (72): 86–91.
15. Блох О.А. Педагогика оркестрово-ансамблевого исполнительства. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2013; № 2 (52): 212–218.

References

1. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 2 iyulya 2021 goda № 400. Available at: https://docs.cntd.ru/document/607148290?marker=6560IO
2. Avanesova G.A. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost'*. Moskva: Aspekt Press, 2006.
3. Zharkova L.S., Zharkov A.D., Chizhikov V.M. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost': teoriya, praktika i metodika nauchnyh issledovanij*. Moskva: MGUK, 1994.
4. Strel'cov Yu.A., Strel'cova E.Yu. *Pedagogika dosuga*. Moskva: MGUKI, 2010.
5. Guseva E.A. *Pedagogicheskie usloviya professional'nogo stanovleniya buduschih bakalavrov social'noj raboty sredstvami dosugovoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2020.
6. Romanyuk O.N. Pedagogicheskaya model' realizacii nravstvenno-`esteticheskogo potenciala dosuga studentov vuza. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologij*. 2017; № 1-9: 96-99.
7. Znikina L.S., Borovcov V.A. Metodologicheskie podhody k formirovaniyu grazhdansko-patrioticheskoj pozicii buduschih vypusknikov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 53-56.
8. Kupchigina I.M., Shmidt S.V. Aktual'nost' formirovaniya grazhdansko-patrioticheskoj kul'tury obuchayuschihsya v vospitatel'noj srede universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 73-75.
9. Tomilin A.N., Kasimova N.S. Suschnostnye osnovy formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 246-248.
10. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09 noyabrya 2022 № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
11. Razhnikov V.G. *Dialogi o muzykal'noj pedagogike*. Moskva: Klassika-XXI, 2004.
12. Kolomiec G.G. *Muzykal'no-`esteticheskoe vospitanie. Aksiologicheskij podhod.* Orenburg: OOIPKRO, 2001.
13. *Osnovy zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii o kul'ture*. Ot 9 oktyabrya 1992 g. № 3612-1. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=459110&ysclid=m77h9gt98y602836570#h144
14. Batagova T.`E. Ispolnitel'skoe iskusstvo dirizhera V. Dudarovoj v otechestvennoj kul'ture 2-j poloviny XX veka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2016; № 4 (72): 86-91.
15. Bloh O.A. Pedagogika orkestrovo-ansamblevogo ispolnitel'stva. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; № 2 (52): 212-218.

Статья поступила в редакцию 27.02.25

УДК 377:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-33-36

Stashkevich I.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector, Chelyabinsk Institute of Vocational Education Development (Chelyabinsk, Russia), E-mail: stashkevichiren@mail.ru*
Basharina O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Laboratory of IPO and SI, Chelyabinsk Institute of Vocational Education Development (Chelyabinsk, Russia), E-mail: basholgachel@mail.ru*

COMPETITION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A TOOL FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCES OF EMPLOYEES OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. The article considers a problem of using regional competition of electronic educational resources as a tool for developing digital competencies of employees of professional educational organizations. The authors identified the substantive and functional components of the competition, which allow for the consistent and systematic development of digital competencies of employees of professional educational organizations and the coordination of the development and use of electronic educational resources for the implemented educational programs, taking into account the educational component. The authors

include variable topics of nominations, criteria for evaluating competition works, initiating participation in the competition, and involving the teaching community in evaluating the works of the competition finalists. The article provides an analysis of the participation of professional educational organizations of Chelyabinsk in the competition for eight years, identifies the significance of the developed criteria for evaluating the competition, and identifies the technological basis for developing electronic educational resources used by the competition participants.

Key words: **secondary vocational education, electronic educational resources, digital competencies, digital technologies, criteria for evaluating competition entries, competition of electronic educational resources, pedagogical community, digital platforms**

И.Р. Сташкевич, *д-р пед. наук, проректор, Челябинский институт развития профессионального образования, г. Челябинск, E-mail: stashkevichiren@mail.ru*
О.В. Башарина, *канд. пед. наук, зав. лаб. ИПО и СИ, Челябинский институт развития профессионального образования, г. Челябинск, E-mail: basholgachel@mail.ru*

КОНКУРС ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РАБОТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассматривается проблема использования областного конкурса электронных образовательных ресурсов как инструмента развития цифровых компетенций работников профессиональных образовательных организаций. Авторами выделены содержательные и функциональные составляющие конкурса, позволяющие последовательно и планомерно развивать цифровые компетенции работников профессиональных образовательных организаций и координировать разработку и использование электронных образовательных ресурсов по реализуемым образовательным программам с учетом воспитательного компонента. К таковым авторы относят варьируемую тематику номинаций, критерии оценки конкурсных работ, инициирование участия в конкурсе, вовлечение педагогического сообщества в оценку работ финалистов конкурса. В статье дается анализ участия в конкурсе в течение восьми лет профессиональных образовательных организаций Челябинской области, обозначены значимость разработанных критериев оценки конкурса, а также применяемая участниками конкурса технологическая основа для разработки электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, электронные образовательные ресурсы, цифровые компетенции, цифровые технологии, критерии оценки конкурсных работ, конкурс электронных образовательных ресурсов, педагогическое сообщество, цифровые платформы**

Стремительная цифровая трансформация как общества в целом, так и системы образования ставит перед работниками профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) задачу активного развития цифровых компетенций. Значимость этой задачи подтверждается и государственными документами, направленными на обеспечение современной безопасной цифровой образовательной среды путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральных цифровых платформ [1].

Актуальность данной статьи обоснована необходимостью поиска инструментов, обеспечивающих непрерывный и планомерный процесс развития цифровых компетенций работников ПОО для успешной работы в формирующейся современной цифровой образовательной среде.

Авторами поставлена цель выявить и апробировать организационно-педагогические условия, при обеспечении которых конкурс электронных образовательных ресурсов (далее – конкурс ЭОР) становится действенным инструментом формирования цифровых компетенций работников ПОО.

Основными задачами исследования являются: анализ нормативных государственных документов и научно-педагогической литературы в области формирования цифровых компетенций работников ПОО и проведения педагогических конкурсов; выделение содержательных и функциональных составляющих конкурса ЭОР (организационно-педагогических условий), оказывающих непосредственное влияние на развитие цифровых компетенций работников ПОО, и проведение анализа их реализации; представление результатов влияния конкурса ЭОР на развитие цифровых компетенций работников ПОО.

Научная новизна исследования представлена идеей авторов о возможности использования конкурса ЭОР как инструмента формирования цифровых компетенций работников ПОО при соблюдении выделенных организационно-педагогических условий.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выявлены организационно-педагогические условия (содержательные и функциональные составляющие конкурса ЭОР), при реализации которых конкурс обеспечивает развитие цифровых компетенций работников ПОО.

Практическая значимость исследования состоит в возможности тиражирования выделенных организационно-педагогических условий проведения конкурса на институциональном, региональном, межрегиональном и федеральном уровнях.

В научно-педагогической литературе всесторонне рассмотрены вопросы значимости, сущности и компонентного состава цифровых компетенций работников образовательных организаций. Однако инструментам развития цифровых компетенций уделено, на наш взгляд, недостаточно внимания.

Цифровые компетенции представляют собой сложный комплекс теоретических знаний, практических умений и навыков, формирование которых должно быть обеспечено как современными программно-технологическими разработками, так и активным использованием современных цифровых технологий.

В паспорте национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» указывается, что цифровые компетенции формируются в условиях обучения и повышения квалификации в области преподавания информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и растут в рамках использования цифровых инструментов в образовательном процессе [2].

В статье Н.В. Барсуковой подчеркивается, что для формирования цифровых компетенций важным является использование педагогами в образовательном процессе коммуникативных и сетевых технологий, овладение мобильными и интерактивными образовательными технологиями [3].

Е.В. Сюрдюкова отмечает, что формирование цифровых компетенций работников образовательных организаций должно быть направлено, во-первых, на расширение знаний о цифровых ресурсах, процессах, инструментах; во-вторых, на формирование умений по разработке ресурсов посредством цифровых инструментов в интерактивном режиме; в-третьих, на развитие навыков проведения занятий с использованием средств информационно-коммуникационных систем [4].

Условия, необходимые для формирования цифровых компетенций, разработки и использования педагогами ПОО цифрового образовательного контента, рассматривают Т.Ю. Крашакова и И.И. Тубер [5].

М.В. Ляшенко определяет значимость электронного образовательного ресурса как средства формирования компетенций цифровой экономики обучающихся ПОО [6].

Обобщая мнение ученых, можно сделать вывод, что инструмент, обеспечивающий развитие цифровых компетенций, должен демонстрировать возможность создания и использования электронных образовательных ресурсов с помощью современных цифровых технологий, обеспечивать интерактивную сетевую коммуникацию всех участников образовательного процесса для обмена опытом. Исходя из этого, в 2017 г. ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования» совместно с Ассоциацией учреждений среднего профессионального образования Челябинской области организовал областной конкурс «Лучший электронный образовательный ресурс для профессиональных образовательных организаций» [7].

Для успешного проведения конкурса нами были выделены его содержательные и функциональные составляющие.

1. Тематика номинаций должна соответствовать современным направлениям развития образования; стимулировать создание и использование ЭОР как в процессе обучения (по разным дисциплинам и профессиональным модулям), так и в воспитательном и управленческом процессах.

2. Критерии оценки конкурсных работ должны соответствовать современным тенденциям в области разработки ЭОР.

3. Инициирование максимального привлечения ПОО к участию в конкурсе.

4. Привлечение ПОО к оценке работ финалистов конкурса для возможности более полного знакомства работников ПОО с лучшими ЭОР.

На первом конкурсе ЭОР темы номинаций были определены не по укрупненным группам профессий и специальностей (далее – УГПС), а по структуре ЭОР: электронный учебно-методический комплекс, электронное учебное пособие, электронный практикум, электронный фонд оценочных средств. Это позволило ПОО участвовать с ЭОР по любой УГПС. Организаторы конкурса не ограничивали число участников конкурса, что дало возможность выделить лидеров в области разработки и использования ЭОР, а также дисциплины и профессиональные модули, по которым разработаны ЭОР. Всего в конкурсе приняли участие 14 ПОО с 49 ЭОР. Наибольшее число работ на конкурс представили: ГБПОУ «Южно-Уральский государственный колледж» – 16 ЭОР; ГБПОУ «Южно-Уральский государственный

технический колледж» – 9 ЭОР; ГБПОУ «Коркинский горно-керамический техникум» – 6 ЭОР.

Тематика номинаций второго конкурса ЭОР была направлена на стимулирование создания ЭОР по дисциплинам общеобразовательного цикла (общегуманитарного и социально-экономического); по дисциплинам и профессиональным модулям УГПС технического направления, обучение по которым проходит в максимальном количестве ПОО Челябинской области. Среди них: «Машиностроение», «Техника и технологии наземного транспорта», «Электро- и теплоэнергетика». Еще одна номинация предусматривала стимулирование разработки ЭОР, предназначенных для организации доступного обучения инвалидов различных нозологий.

Для привлечения максимального количества ПОО к участию в конкурсе и обеспечения конкуренции организаторами было принято решение принимать в номинацию конкурса не более одного ЭОР от ПОО.

Тематика номинаций последующих четырех конкурсов ЭОР (2019–2022 гг.) позволила обеспечить последовательный охват по всем УГПС, обучение по которым осуществляется в ПОО Челябинской области [8]. Неизменной осталась номинация по дисциплинам общеобразовательного цикла, среди новых номинаций: ЭОР, направленный на организацию самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине (профессиональному модулю); ЭОР, направленный на формирование и развитие личностных особенностей студентов, в том числе инвалидов различных нозологий; ЭОР, направленный на организацию воспитательного процесса в ПОО.

Проведение конкурса позволяет фиксировать ежегодный рост уровня представленных ЭОР (увеличение объема и качества информационного материала, разнообразие практических и контрольных материалов). В связи с этим при организации пятого конкурса ЭОР (2021 г.) было принято решение ввести номинацию, направленную на обеспечение компонентов управления образовательным процессом. На конкурс были представлены такие ЭОР, как «Электронное портфолио преподавателя», «Воспитательная работа в ПОО».

Внедрение в 2022 г. новой образовательной технологии «Профессионалитет» [9] поставило перед ПОО задачу подготовки новых средств обучения, обеспечивающих интенсификацию образовательной деятельности. По этой причине в 2023 г. на седьмом конкурсе ЭОР были предложны следующие номинации: ЭОР по учебным дисциплинам общеобразовательного цикла, обеспечивающий цифровой контент для реализации технологии «Профессионалитет»; ЭОР по учебным дисциплинам общепрофессионального и профессионального циклов, по междисциплинарным курсам, обеспечивающий цифровой контент для реализации технологии «Профессионалитет» по одиннадцати УГПС, по которым реализуется проект «Профессионалитет» в Челябинской области.

При формировании номинаций восьмого конкурса ЭОР (2024 г.) мы руководствовались Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» и Постановлением Правительства Российской Федерации от 13 июля 2022 г. № 1241 «О федеральной государственной информационной системе “Моя школа” и внесении изменения в подпункт “а” пункта 2 Положения об инфраструктуре, обеспечивающей информационно-технологическое взаимодействие информационных систем, используемых для предоставления государственных и муниципальных услуг и исполнения государственных и муниципальных функций в электронной форме», предписывающими активное использование разработанной платформы «Сферум» и верифицированного контента для обучения, размещенного в информационной системе «Моя школа».

В связи с этим конкурс был проведен по номинациям, обеспечивающим реализацию в ПОО организационных, методических и воспитательных аспектов, а также использующим возможности платформы «Сферум»:

1) электронный образовательный ресурс, направленный на совершенствование элементов управления образовательным процессом;

2) электронный образовательный интернет-ресурс, направленный на профессиональное самоопределение обучающихся;

3) электронный образовательный интернет-ресурс педагога-наставника;

4) видеоурок педагога, размещенный на платформе «Сферум».

Несмотря на серьезное изменение тематики номинаций, ПОО приняли активное участие в конкурсе ЭОР (табл. 1).

Таблица 1

Участие профессиональных образовательных организаций в конкурсе «Лучший электронный образовательный ресурс для профессиональных образовательных организаций»

Год	Количество ЭОР	Количество ПОО (доля ПОО)	Включенность педагогического сообщества
2017	49	14 (**31,8%**)	19 (**43,2**%)
2018	46	20 (**45,5**%)	13 (**29,5**%)
2019	39	23 (**52,3**%)	14 (**31,8**%)
2020	43	24 (**54,5**%)	17 (**38,6**%)
2021	48	25 (**56,8**%)	14 (**31,8**%)
2022	62	32 (**72,7**%)	24 (**54,5**%)
2023	48	28 (**62,2**%)	30 (**66,7**%)
2024	43	24 (**53,33%**)	26 (**57,78%**)

На наш взгляд, важной составляющей является разработка критериев оценки конкурсных работ. Разработанные нами критерии показывают работникам ПОО, каким должен быть ЭОР. Они включают: содержательную полноту, глубину и логику раскрытия представленного материала в ЭОР; орфографическую и стилистическую грамотность в содержании ЭОР; возможность создания насыщенной и мотивирующей информационной среды для всех участников образовательного процесса; использование различных форм представления материала, структуру и дизайн ЭОР. Вышеназванные критерии позволили участникам конкурса подготовить ЭОР в соответствии с современными требованиями, а жюри конкурса провести открытую и объективную экспертизу.

Финал конкурса ЭОР проходит в очном и онлайн-режимах во время областного научно-практического семинара. Такая форма проведения мероприятия позволяет всем педагогам ПОО познакомиться с лучшими ЭОР, представленными на конкурс, и рассмотреть опыт применения ЭОР в деятельности работников ПОО. Для более глубокого изучения представленных в финале конкурса ЭОР подведение итогов финального тура областного конкурса осуществляется по совокупному результату среднего балла экспертных оценок жюри и среднего балла экспертных оценок педагогического сообщества. С этой целью до проведения областного научно-практического семинара всем ПОО высылается карта оценивания с критериями и доступом к ЭОР, размещенным в сети Интернет. Включение ПОО в оценку финала конкурса ЭОР растет, что демонстрирует интерес к этому конкурсу, а также его необходимость как инструмента повышения цифровых компетенций работников ПОО.

Обмен опытом между участниками конкурса позволил расширить спектр применяемых для создания ЭОР технологий. При подготовке ЭОР педагоги используют системы управления дистанционным обучением LMS Moodle, Е-Стади, конструкторы сайтов, социальные сети, платформу «Сферум», онлайн-сервис Quizizz, сервис на основе искусственного интеллекта Gamma, а также разрабатывают собственные программные продукты.

Реализация конкурса в течение восьми лет иллюстрирует, что планомерное и последовательное совокупное использование всех составляющих конкурса ЭОР обеспечивает развитие цифровых компетенций работников ПОО. За это время разработано более 6500 электронных учебно-методических комплексов, а количество ПОО, имеющих цифровую платформу (информационную систему), обеспечивающую доступ к цифровым ресурсам образовательной организации, возросло с 23% до 86,67%.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

Актуальность выявления инновационных инструментов формирования цифровых компетенций работников среднего профессионального образования обеспечивается необходимостью реализации федеральной повестки, обозначенной в стратегии Цифровой трансформации образования и национальных проектах, предполагающих готовность педагогических работников применять цифровые сервисы и контент для образовательной деятельности.

Очевидно, что участие в любом профессиональном конкурсе развивает компетенции конкурсантов. Однако как показывают проведенные авторами многолетние исследования, при определенных организационно-педагогических условиях этот процесс идет более успешно как с точки зрения увеличения количества участников, так и с точки зрения увеличения спектра применяемых ими технологических решений.

Ситуация ежегодной варьируемости номинаций областного конкурса в зависимости от УГПС, для которой педагогические работники разрабатывают ЭОР, позволяет вовлекать в участие в конкурсе педагогических работников разных специальностей. Привлечение педагогического сообщества в качестве общественного жюри финала конкурса не только популяризирует конкурс, но и инициирует организацию и проведение в ПОО институционального этапа конкурса, делая работу по формированию цифровых компетенций «внутри ПОО» массовой и системной.

Авторы планируют продолжение исследования в условиях реализации принимаемых в настоящее время новых национальных проектов в части подготовки кадров в среднем профессиональном образовании.

Библиографический список

1. *Паспорт стратегии Цифровая трансформация образования.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/id/2637
2. *Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской федерации»*. Available at: https://digital.gov.ru/uploaded/files/programma.pdf
3. Барсукова Н.В. К вопросу о роли учителя (педагога) и его цифровой компетенции в условиях интенсивного применения цифровых образовательных технологий. *Педагогическое образование*. 2022; Т. 3, № 1: 139–147.

4. Сюрдюкова Е.В. Развитие цифровой компетенции у будущих педагогов в вузовской среде. *Наукосфера*. 2024; № 2-2: 127–131.
5. Крашакова Т.Ю., Тубер И.И. Создание условий, обеспечивающих разработку и использование педагогами профессиональных образовательных организаций цифрового образовательного контента. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2020; № 4 (28): 62–66.
6. Ляшенко М.В. Электронный образовательный ресурс как средство формирования компетенций цифровой экономики обучающихся СПО. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2023; № 1 (37): 37–45.
7. Сташкевич И.Р., Башарина О.В. Областной конкурс как инструмент управления развитием цифровых образовательных ресурсов в профессиональных образовательных организациях. *Управление качеством среднего профессионального образования:* материалы Региональной научно-практической конференции. Екатеринбург: ГАОУ ДПО Свердловской области ИРО, 2020: 206–213.
8. Сташкевич И.Р., Башарина О.В., Савельева С.В. Система непрерывного повышения квалификации работников ПОО Челябинской области в части освоения дистанционных образовательных технологий. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2020; Т. 12, № 4 (50): 40–50.
9. *О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет»*. Постановление Правительства РФ от 16 марта 2022 г. № 387. Available at: https://base.garant.ru/403719658/

References

1. *Pasport strategii Cifrovaya transformaciya obrazovaniya.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/id/2637
2. *Pasport nacional'noj programmy «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj federacii»*. Available at: https://digital.gov.ru/uploaded/files/programma.pdf
3. Barsukova N.V. K voprosu o roli uchitelya (pedagoga) i ego cifrovoj kompetencii v usloviyah intensivnogo primeneniya cifrovyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; T. 3, № 1: 139-147.
4. Syurdyukova E.V. Razvitie cifrovoj kompetencii u buduschih pedagogov v vuzovskoj srede. *Naukosfera*. 2024; № 2-2: 127-131.
5. Krashakova T.Yu., Tuber I.I. Sozdanie uslovij, obespechivayuschih razrabotku i ispol'zovanie pedagogami professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2020; № 4 (28): 62-66.
6. Lyashenko M.V. `Elektronnyj obrazovatel'nyj resurs kak sredstvo formirovaniya kompetencij cifrovoj `ekonomiki obuchayuschihsya SPO. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2023; № 1 (37): 37-45.
7. Stashkevich I.R., Basharina O.V. Oblastnoj konkurs kak instrument upravleniya razvitiem cifrovyh obrazovatel'nyh resursov v professional'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah. *Upravlenie kachestvom srednego professional'nogo obrazovaniya:* materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: GAOU DPO Sverdlovskoj oblasti IRO, 2020: 206-213.
8. Stashkevich I.R., Basharina O.V., Savel'eva S.V. Sistema nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii rabotnikov POO Chelyabinskoj oblasti v chasti osvoeniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2020; T. 12, № 4 (50): 40-50.
9. *O provedenii `eksperimenta po razrabotke, aprobacii i vnedreniyu novoj obrazovatel'noj tehnologii konstruirovaniya obrazovatel'nyh programm srednego professional'nogo obrazovaniya v ramkah federal'nogo proekta "Professionalitet"*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 16 marta 2022 g. № 387. Available at: https://base.garant.ru/403719658/

Статья поступила в редакцию 17.02.25

УДК 373.51 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-36-39

Biryukova Yu.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Agrarian University n.a. I.T. Trubilin (Krasnodar, Russia), E-mail: birj@bk.ru*

SOCIAL RESILIENCE AS A MAJOR COMPONENT OF LEARNER'S RESILIENCE. The author considers resilience of adolescents as the main component influencing the socio-political and economic development of society in the article. The relevance of the topic is due to the current period of instability in domestic and foreign policy, the emergence of conflict situations in the relationship between parents and educational institutions. It is noted that understanding the essence and content of the phenomenon of social resistance of a student in the face of global changes will help a person maintain inner harmony, adapt to challenges in a timely manner, and recover as a result of obtaining effective mechanisms to promote self-regulation, self-control, purposefulness, motivation, and ensure the management of emotions and behavioral reactions, including critical thinking, strategies, and decision-making tactics. correct problem solving. The development of a student's social resilience requires an integrated approach that takes into account both the individual characteristics of each student and the influence of family and society.

Key words: **student's social resilience, information educational environment, formation of personal qualities, management of one's own emotions and behavioral reactions, cognitive abilities, parenting style, organizational system-forming factors**

Ю.Н. Бирюкова, *канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, г. Краснодар, E-mail: birj@bk.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

В статье автор рассматривает социальную резильентность обучающегося как основной компонент, влияющий на социально-политическое и экономическое развитие общества. Актуальность темы обусловлена в настоящее время нестабильностью внутренней и внешней политики, назреванием конфликтных ситуаций во взаимоотношениях родителей и общеобразовательных учреждений. Справедливо отмечено, что понимание сущности и содержания феномена социальной резильентности обучающегося в жизненных условиях глобальных изменений поможет личности сохранять внутреннюю гармонию, своевременно адаптироваться к вызовам, восстанавливаться в результате получения действенных механизмов, способствующих саморегуляции, самоконтролю, целеустремлённости, мотивации, обеспечивающих управление собственными эмоциями и поведенческими реакциями, включая критическое мышление, стратегии и тактики принятия единственно правильного решения задач. Развитие социальной резильентности у обучающегося требует комплексного подхода, учитывающего как индивидуальные особенности каждого ученика, так и влияние семьи и общества.

Ключевые слова: **социальная резильентность обучающегося, поддерживающая среда, формирование личностных качеств, регуляция эмоций и поведенческих реакций, когнитивные способности, стиль воспитания, поддержка со стороны семьи, поддержка школы, организационные системообразующие факторы**

В современном мире тема социальной резильентности приобретает всё большую значимость и актуальность. Это многогранное явление, касающееся различных аспектов социально-политического и экономического развития общества, тревожит исследователей и практиков. Социальная резильентность воплощает собой способность личности адаптироваться к вызовам, сохранять внутреннюю гармонию и восстанавливаться после кризисов. В условиях глобальных изменений, нестабильности и конфликтов необходимость в исследовании этих процессов становится особенно настоятельной. Резильентность подрастающего поколения зависит от множества факторов: социального взаимодействия, экономической стабильности и политической воли. Данный феномен требует глубокого анализа и понимания, связанного с обоснованием действенных механизмов, способствующих совершенствованию социальной структуры. Лишь при полном понимании сущности и содержания феномена социальной резильентности обучающегося можно подготовить подрастающее поколение к будущим вызовам, сохранению их уникальности и целостности в бурном потоке изменений.

Целью статьи является обоснование сущности и содержания феномена социальной резильентности обучающегося.

Основные задачи исследования: конкретизировать сущность и содержание социальной резильентности обучающегося, детализировать факторы и компоненты социальной резильентности и их влияние на резильентность обучающегося.

Методы исследования, применяемые в статье: анализ психолого-педагогических теоретических источников по исследуемой проблеме.

Научная новизна статьи расширяет представление о социальной резильентности обучающегося как основном компоненте его резильентности. В работе впервые детализированы факторы и компоненты социальной резильентности и их влияние на резильентность обучающегося.

Теоретическая значимость заключается в систематизации представлений о сущности и содержании социальной резильентности как основного компонента резильентности обучающегося.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы педагогами-психологами, учителями, воспитателями, родителями, взаимодействующими с обучающимися с целью формирования у них резильентности.

В современном научном дискурсе «социальная резильентность» продолжает оставаться предметом многозначных интерпретаций. Различные исследовательские группы и научные школы предлагают разнообразные методологические подходы к дефиниции данного термина, что обусловливает отсутствие унифицированного понимания касательно его сущностного содержания. Как следствие, несмотря на увеличивающийся научный интерес к проблематике социальной резильентности, наблюдаются существенные расхождения в точках зрения относительно точного толкования данного понятия в эмпирических исследованиях и прикладных практиках. Теоретический анализ понятия «резильентность» в отечественных и зарубежных психолого-педагогических работах (G. A. Bonanno, Ю.Н. Бирюковой, Н.В. Быстровой, Ф.И. Валиевой, С. Мадди, О.В. Панфиловой и др.) позволяет сделать вывод о том, что данное понятие рассматривается не однозначно [1–4]. С одной стороны, как врожденные свойства личности, проявляющиеся в способности к жизнестойкости, выживанию и успешной адаптации к стрессу и неблагоприятным условиям, с другой – как навыки, приобретенные в процессе её развития и взаимодействия с другими людьми.

Социальная резильентность, по мнению зарубежных и отечественных исследователей, представляет собой «способность человека выстраивать и поддерживать supportive (поддерживающие) социальные связи» (L. Rose-Krasnor, G. Ten Dam, M. Volman, Stroufe, И.А. Зимняя, Т.А. Кордон, Л.Ю. Сироткин и др.) [5–7]. Различают индивидуальную, социальную, поведенческую, коллективную (групповую) и культурную резильентность, связанные между собой и часто взаимодействующие, формируя общую способность человека или группы преодолевать трудности и адаптироваться к изменениям.

В современных научных изысканиях социальная резильентность представляет собой способность общества, сообщества или отдельного человека находить свою опору в бурном море изменений, преодолевать трудности и сохранять гармонию в условиях стресса, кризиса или неопределенности [8; 9]. Эта способность являет собой сложное сочетание механизмов, ресурсов и стратегий, позволяющих обществу или отдельной личности, словно крепким деревьям, уверенно противостоять сильным ветрам невзгод, сохраняя свою целостность и жизнестойкость [10]. Резильентность становится щитом, отражающим удары судьбы, и одновременно мостом, ведущим к новым возможностям. Она питает сообщество, укрепляя его связи, создавая пространства для поддержки и взаимопомощи. Совокупность резильентности и адаптации развивает дух человечества, преображая преграды на ступени к росту и развитию, позволяя человеку найти в себе источники силы, способствующие не только выживанию, но и процветанию в самых сложных ситуациях.

В педагогических исследованиях различают следующие виды резильентности, отражающие способность обучающегося преодолевать трудности и адаптироваться к возникающим неблагоприятным условиям: индивидуальная (способность конкретного обучающегося справляться с трудностями, стрессом и неблагоприятными обстоятельствами); академическая (учащийся умеет сохранять мотивацию и успешно справляться с учебными трудностями, несмотря на неблагоприятные условия); поведенческая (учащийся изменяет свое поведение в зависимости от обстоятельств, выбирает конструктивные стратегии для преодоления трудностей и избегает деструктивных моделей поведения); социальная (умение взаимодействовать с окружающими, находить поддержку в семье, школе или сообществе) [2; 8; 11; 12].

В 1993 году понятие «социальная резильентность» впервые вошло в педагогическую науку благодаря Л.Ю. Сироткину. Он стал исследовать проблему формирования этой ценностной характеристики у обучающихся старших классов [7]. В его работах раскрывается глубина понятия, отражающего способность подростка адаптироваться и преодолевать жизненные трудности, что особенно актуально в условиях современного мира, полного вызовов и изменений. Социальная резильентность как важный аспект образовательного процесса позволяет старшеклассникам не только справляться с трудностями, но и приобретать и накапливать из них силу для личностного роста. Исследование Л.Ю. Сироткина явилось отправной точкой для множества дальнейших разработок в области педагогики, открыв возможности для изучения механизмов, способствующих умению обучающегося находить свой путь в сложных условиях, укрепляя тем самым социальные связи и развивая внутренние ресурсы.

Т.А. Кордон утверждает, что социальная резильентность личности находит свое выражение в глубоком и ответственном отношении к социальным нормам и ценностям. По его мнению, социальная резильентность обучающегося проявляется в непоколебимой терпимости к негативным явлениям окружающего мира, в способности к самоорганизации и саморегуляции поведения [6]. Обучающийся, обладающий резильентностью, умеет отстаивать свои взгляды и убеждения, чувствуя ответственность перед собой, коллективом и обществом в целом. Это умение не только укрепляет внутреннюю стойкость, но и способно вдохновлять других, формируя атмосферу взаимопонимания и поддержки. Резильентность становится не просто реакцией на внешние вызовы, но и активной позицией, побуждающей к изменениям, к преодолению трудностей, к созданию гармоничного пространства, переоценке человеческих качеств и моральных ориентиров. В этом контексте личность обучающегося становится не только продуктом своего окружения, но и мощным творцом социальных перемен.

По мнению Л.А. Александровой, Е.К. Кузнецовой, К.М. Ушакова и др., факторы формирования социальной резильентности обучающегося представляют собой сложную сеть взаимодействующих компонентов, влияющих на способность адаптации в условиях образовательных трансформаций и преодоления препятствий [4; 11]. Данные факторы могут быть разделены на два основных класса: интраперсональные (внутренние) и экстраперсональные (внешние).

Интраперсональные факторы включают индивидуальные характеристики личности, такие как самооценка, оптимизм и эмоциональная резильентность. В эту категорию входят основные механизмы саморегуляции и самоконтроля, обеспечивающие управление собственными эмоциями и поведенческими реакциями; целеустремлённость и мотивация, проявляющиеся через чётко сформулированные цели и стремление к их реализации; а также когнитивное развитие, включающее критическое мышление и стратегии решения задач.

Экстраперсональные факторы охватывают социальную поддержку от членов семьи, сверстников и педагогов, образовательную среду, характеризующуюся культурой взаимоуважения, доступность ресурсов для развития и активное участие в социальных группах, укрепляющих межличностные связи, влияющие на успешное приспособление обучающегося к вызовам образовательной среды и академическую продуктивность.

Компоненты социальной резильентности находятся в тесной взаимосвязи и активно взаимодействуют между собой, обеспечивая возможность эффективного преодоления разнообразных вызовов и стрессогенных ситуаций обучающимся. Глубинное осмысление и целенаправленная разработка каждого из данных аспектов социальной резильентности способны существенно усилить адаптационные способности обучающегося не только в сложных условиях образовательной среды, но также и при возникновении других жизненных трудностей, возникающих как в процессе обучения, так и вне его рамок [2; 8; 11; 13]. Рассмотрим более подробно каждый из компонентов социальной резильентности и их влияние на резильентность обучающегося.

Индивидуальные факторы:

– *личностные характеристики* проявляются через оптимизм, самоэффективность, саморегуляцию и эмоциональную стабильность, позволяют обучающемуся успешно справляться с жизненными вызовами, эффективно контролировать свои эмоциональные реакции и поведение, что, в свою очередь, обеспечивает успешную адаптацию к неблагоприятным обстоятельствам и восстановление после неудач;

– *когнитивные способности* представляют собой сложный и многогранный комплекс способностей, обеспечивающих гармоничное взаимодействие обучающегося с окружающим миром и эффективное решение возникающих задач. Способности охватывают аналитические процессы, позволяющие расчленять сложные ситуации на составные части, выявляя ключевые элементы и устанавливая связи между ними. Важной составляющей является способность находить оптимальные решения в условиях проблем, требующая синергии рационального мышления и креативного подхода. Не менее значимой является адаптивность, проявляющаяся в гибкости ума, позволяющая быстро подстраиваться под изменяющиеся условия и корректировать поведенческие стратегии в ответ на динамику внешней среды. Каждая из этих составляющих создает основу для интеллектуальной жизни, позволяя обучающемуся процветать в непростом мире, где искусство понимания и решения задач становится залогом его успеха;

– *мотивация и целеустремленность* представляют собой внутренний стимул, побуждающий обучающегося действовать для достижения определённых целей. Это состояние включает в себя желание и энергию, необходимые для того, чтобы начать движение к желаемому результату. К тому же целеустремлённость подразумевает наличие чётко сформулированных целей и решимость следовать им, несмотря на возникающие трудности;

– *эмоциональный интеплект* говорит о способности обучающегося осознавать, понимать и эффективно управлять своими эмоциями, распознавать, интерпретировать и реагировать на эмоции других людей, включая в себя умение не только контролировать свои эмоциональные реакции, но и проявлять эмпатию, сопереживание к чувствам окружающих, помогая справиться с конфликтами, строить здоровые отношения и адаптироваться к различным социальным ситуациям.

Семейные факторы:

– *поддержка со стороны семьи* включает в себя эмоциональные, моральные и практические аспекты. Эмоциональная поддержка проявляется вниманием, заботой и любовью, помогая личности чувствовать себя важной и значимой. Моральная поддержка оказывает положительное воздействие на подростка в трудные моменты, помогая справиться с неудачами с помощью советов по преодолению жизненных трудностей. При решении конкретных задач как в процессе учебы, так и в быту, обучающийся получает практическую поддержку со стороны родителей или опекунов. Таким образом, вышеописанные поддержки способствуют уверенности подростка в своих силах и способностях, что является важным фактором для его успешного развития и становления как личности;

– *стиль воспитания* как демократическая модель основывается на принципах доверия и уважения к личности подростка, создает условия для формирования у него чувства самостоятельности (автономии) и развития ответственного поведения. Такой подход предполагает признание его прав и свобод с одновременным поощрением ответственности за свои действия и решения;

– *семейная стабильность* зависит от уровня межличностного понимания и взаимной поддержки со стороны всех членов семьи. Отсутствие конфликтных ситуаций и различных видов насильственных действий способствует созданию стабильной и здоровой среды, обеспечивая чувство безопасности и уверенности у каждого члена семьи. Такая атмосфера способствует развитию эмоциональной резильентности, являющейся ключевым фактором для гармонизации взаимоотношений и личностного развития подростка;

– *ролевые модели* родителя(ей) или иного значимого взрослого, демонстрирующие резильентность в стрессовых условиях и при столкновении с различными трудностями, оказывают влияние на поведенческие паттерны обучающегося, способствуя формированию адаптивных стратегий его поведения, обеспечивающих успешную адаптацию к разнообразным жизненным обстоятельствам.

Социальные факторы:

– *поддержка со стороны школы* включает в себя ряд важных компонентов: построение позитивного взаимодействия с педагогами, развитие позитивных контактов с одноклассниками, активная вовлеченность в общественную жизнь школы, организация внеклассных мероприятий через формирование доверительных и уважительных взаимоотношений между обучающимся и педагогическим составом, создающих благоприятную образовательную среду; укрепление дружественных связей среди сверстников, обеспечивающих комфортные условия для социализации и интеграции обучающегося; участие обучающегося в различных школьных мероприятиях, включая собрания, обсуждения, волонтерскую деятельность и иные инициативы, направленные на совершенствование образовательного процесса и повышение уровня коллективизма; привлечение обучающегося к участию в дополнительных образовательных программах, таких как спортивные секции, кружки по интересам, экскурсионные поездки и культурно-массовые события, способствующие расширению кругозора и развитию дополнительных компетенций. Данные аспекты способствуют общему благополучию обучающегося, обеспечивая успешность учебной деятельности и гармоничное личностное становление;

– *социальные связи* охватывают друзей, наставников и других значимых людей для обучающегося, играющих важную роль в его жизни при оказании эмоциональной, психологической, моральной и практической поддержки, улучшающих качество жизни, предоставляя необходимую помощь и содействие в возникающих трудных ситуациях;

– *культурные и общественные нормы*, принятые и поддерживаемые обществом, имеют ценности, способствующие развитию качеств резильентности через взаимопомощь, уважение к другим, подразумевающее признание достоинства каждого человека, независимо от его социального статуса, культурных особенностей или личных убеждений; стремление к саморазвитию, направленному на постоянное личностное совершенствование и рост. Эти нормы играют важную роль в формировании здорового общества, где подростки поддерживают друг друга и стремятся к самосовершенствованию;

– *доступ к ресурсам* создает условия для получения образовательных услуг, включающих разнообразные формы обучения, психологическую помощь, охватывающую консультативные мероприятия, поддержку в критических ситуациях.

Принимая во внимание все упомянутые факторы, а также анализируя возможные последствия и взаимосвязи между ними, можно сделать вывод о том, что формирование и усиление социальной резильентности обучающегося происходит через активное взаимодействие с окружающей средой, включающее ключевые компоненты, такие как семейная среда, школьные условия и разнообразные социальные группы. Основным фактором совершенствования данной адаптивной способности является социальная поддержка со стороны ближайшего окружения, включая как взрослых, так и сверстников [5; 14; 15]. Кроме того, существенную роль играют позитивное восприятие будущего и навыки эффективного управления стрессовыми состояниями.

Считается, что для формирования социальной резильентности у обучающегося школа играет ключевую роль, предоставляя ему не только академические знания, но и способствуя развитию значимых социально-эмоциональных компетенций. В образовательной среде обучающийся приобретает навыки межличностного взаимодействия, коммуникации, кооперации и управления конфликтами, укрепляя свои адаптивные способности к преодолению трудностей и стрессов как внутри учебного заведения, так и за его пределами. В этих целях применяются следующие подходы:

– *социально-эмоциональное обучение* получает положительные результаты при интегрированном подходе к развитию личностных характеристик посредством формирования ключевых компетенций, включающих эмоциональную осведомленность, эмпатию и коммуникативные способности. Данные программы базируются на разнообразных методиках и стратегиях, способствующих углубленному пониманию обучающимся своих собственных эмоций, эффективному управлению этими эмоциями, а также установлению устойчивых и доверительных взаимоотношений с окружением;

– *создание поддерживающей среды* помогает обучающемуся испытывать чувство собственной ценности и защищенности в условиях образовательного учреждения. Достижение данного эффекта осуществляется за счет установления доверительных взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, включая обучающихся, педагогов, администрацию и родителей. В рамках данной среды каждый обучающийся воспринимается с уважением как личность, и ему гарантируется защита его прав и интересов;

– *развитие навыков решения проблем* проявляется через развитие способности обучающегося к критическому мышлению и формированию адаптивного подхода для преодоления сложных и комплексных затруднений. Этот процесс включает в себя обучение навыкам анализа информации, оценки различных точек зрения, умению находить эффективные пути решения проблем, возникающих как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни;

– *поощрение участия в коллективных проектах* представляет собой важный фактор в процессе формирования личностной идентичности подростка. Стимулирование участия в подобных инициативах способствует развитию чувства персональной ответственности за собственные поступки и принимаемые решения, являясь критическим компонентом процесса взросления и становления зрелого субъекта. Деятельность в рамках командного взаимодействия благоприятствует формированию лидерского потенциала обучающегося, так как участники проектов приобретают опыт принятия инициативы, координации действий остальных членов группы и осуществления значимых решений. Помимо этого, совместная работа улучшает навыки межличностного взаимодействия, включающие способность к восприятию и учёту мнений окружающих.

Развитие социальной резильентности обучающегося в рамках школьного образования действительно является важным аспектом личностного роста и адаптации к сложным социальным условиям. Социальная резильентность позволяет обучающемуся эффективно справляться с трудностями, стрессом и неблагоприятными ситуациями, что положительно сказывается на его академической успеваемости, мотивации к обучению и эмоциональном состоянии.

Таким образом, на основе изученного материала можно сделать вывод, что развитие социальной резильентности у обучающегося требует комплексного подхода, учитывающего как индивидуальные особенности каждого ученика, так и влияние семьи и общества. В условиях современного образовательного процесса формирование социальной резильентности у обучающегося становится ключевым фактором, поскольку данный процесс обеспечивает успешную адаптацию к возрастающим стрессовым факторам и внешним вызовам. Этот феномен не только способствует повышению уровня психологической и эмоциональной резильентности, но и оптимизирует процессы саморегуляции, тем самым способствуя поддержанию психологического благополучия. Школа, как важный социальный институт, может стать ключевым звеном в этом процессе, помогая обучающемуся стать более резильентным и успешным в жизни.

Предлагаемые рекомендации сосредоточены на развитии социальной резильентности обучающегося, предполагая формирование поддерживающей среды, способствующей успешной адаптации и эффективному функционированию обучающегося в условиях воздействия разнообразных стрессогенных факторов. Важным компонентом данных рекомендаций является внедрение специализированных программ, направленных на повышение уровня резильентности обучающегося. Организация внеучебных мероприятий содействует развитию дополнительных компетенций и интересов, тем самым укрепляя эмоциональное состояние участников образовательного процесса. Помимо этого, значимым аспектом выступает всесторонняя поддержка со стороны семьи. Такое взаимодействие создает благоприятные условия как в домашних, так и в школьных условиях, предоставляя обучающемуся необходимую эмоциональную опору. Применение индивидуального подхода к каждому обучающемуся, учитывающего его специфические потребности и личностные характеристики, повышает эффективность и комфортность учебного процесса. В совокупности конкретизированные меры способны существенно улучшить академическую успеваемость обучающегося, усилить качество его социальных взаимодействий и укрепить общее психологическое благополучие в контексте современных образовательных систем.

Библиографический список

1. Бирюкова Ю.Н. К вопросу о сущности феномена резильентности. Подходы и перспективы. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 23–25. DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-23-25.
2. Валиева Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова.* Общественные науки. 2016; № 4: 97–100.
3. Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ. Перевод с английского И.Ю. Авидон и др. Москва: РГБ, 2007.
4. Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Панфилова О.В. и др. Обоснование структурного содержания резильентности подростков для моделирования профилактики зависимого поведения. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2021; Т. 4, № 5: 93–98.

5. Rose-Krasnor L. The Nature of Social Competence: a theoretical review. *Social Development*. 1997; Т. 6, Выпуск 1: 111–135.
6. Кордон Т.А. Формирование социальной устойчивости будущих педагогов. *Образование и саморазвитие*. 2009; № 6 (16): 189–192.
7. Сироткин Л.Ю. *Теория и практика формирования социально устойчивой личности учащихся*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Казань, 1993.
8. Виноградов В.Л. Поливариантность факторов личностной резильентности и ее влияние на академическую успешность школьников. *Психологическая наука и образование*. 2023; Т. 28, № 5: 85–99. DOI 10.17759/pse.2023280507.
9. Звягинцев Р.С. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы. *Вопросы образования*. 2021; № 3: 33–61.
10. Филатова Д.С. Сравнение теоретических подходов к пониманию психологических категорий «жизнестойкость» и «резильентность». *Научная сокровищница образования Донетчины*. 2022; № 1: 73–77.
11. Райхельгауз Л.Б. Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность». *Ярославский педагогический вестник*. 2020; № 3 (114): 32–40. DOI 10.20323/1813-145X-2020-3-114-32-40.
12. Сироткин Л.Ю. *Формирование личности: проблема устойчивости*. Казань: Издательство Казанского университета, 1992.
13. Гайфуллина Н.Г. Психологический климат общеобразовательной школы как условие формирование резильентности обучающихся. *Категория «социального» в современной педагогике и психологии*. Ульяновск, 2022: 124–127.
14. Masten Ann S., Powell Jenifer L. *A resilience framework for research, policy, and practice*. Cambridge University Press, 2012. Available at: https://psycnet.apa.org/record/2003-06504-001
15. Rutter M. *Resilience as a dynamic concept*. Cambridge University Press. 2012. Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22559117

References

1. Biryukova Yu.N. K voprosu o suschnosti fenomena rezil'entnosti. Podhody i perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 23-25. DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-23-25.
2. Valieva F.I. Individual'no-lichnostnye predposylki rezil'entnogo povedeniya. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.L. Hetagurova*. Obschestvennye nauki. 2016; № 4: 97-100.
3. Maddi S.R. Teorii lichnosti: sravnitel'nyj analiz. Perevod s anglijskogo I.Yu. Avidon i dr. Moskva: RGB, 2007.
4. Selivanova O.A., Bystrova N.V., Panfilova O.V. i dr. Obosnovanie strukturnogo soderzhaniya rezil'entnosti podrostkov dlya modelirovaniya profilaktiki zavisimogo povedeniya. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2021; T. 4, № 5: 93-98.
5. Rose-Krasnor L. The Nature of Social Competence: a theoretical review. *Social Development*. 1997; T. 6, Vypusk 1: 111-135.
6. Kordon T.A. Formirovanie social'noj ustojchivosti buduschih pedagogov. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2009; № 6 (16): 189-192.
7. Sirotkin L.Yu. *Teoriya i praktika formirovaniya social'no ustojchivoj lichnosti uchaschihsya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Kazan', 1993.
8. Vinogradov V.L. Polivariantnost' faktorov lichnostnoj rezil'entnosti i ee vliyanie na akademicheskuyu uspeshnost' shkol'nikov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2023; T. 28, № 5: 85-99. DOI 10.17759/pse.2023280507.
9. Zvyagincev R.S. Lichnostnye harakteristiki uchaschihsya rezil'entnyh i neblagopoluchnyh shkol: raznye deti ili raznye shkoly. *Voprosy obrazovaniya*. 2021; № 3: 33-61.
10. Filatova D.S. Sravnenie teoreticheskih podhodov k ponimaniyu psihologicheskih kategorij «zhiznestojkost'» i «rezil'entnost'». *Nauchnaya sokrovischnica obrazovaniya Donetchiny*. 2022; № 1: 73-77.
11. Rajhel'gauz L.B. Definitivnyj analiz ponyatiya «akademicheskaya rezil'entnost'». *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 3 (114): 32-40. DOI 10.20323/1813-145X-2020-3-114-32-40.
12. Sirotkin L.Yu. *Formirovanie lichnosti: problema ustojchivosti*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1992.
13. Gajfullina N.G. Psihologicheskij klimat obscheobrazovatel'noj shkoly kak uslovie formirovanie rezil'entnosti obuchayuschihsya. *Kategoriya "social'nogo" v sovremennoj pedagogike i psihologii*. Ul'yanovsk, 2022: 124-127.
14. Masten Ann S., Powell Jenifer L. *A resilience framework for research, policy, and practice*. Cambridge University Press, 2012. Available at: https://psycnet.apa.org/record/2003-06504-001
15. Rutter M. *Resilience as a dynamic concept*. Cambridge University Press. 2012. Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22559117

Статья поступила в редакцию 05.02.25

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-39-42

Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

DETERMINANTISM OF POETIC AND MUSICAL PRINCIPLES IN THE CLASS OF INSTRUMENTALISTS OF HIGHER EDUCATION. The article consistently presents the apparatus of the research: relevance of the stated problems, object, subject, purpose, tasks, scientific novelty, theoretical and practical significance. The paper has detailed conclusions. The main content of the work is devoted to the search for points of contact, hierarchical connections, commonality of expressive means between poetry and music. Attention is drawn to the fact that they relate to spatio-temporal, performing types of activity. The determinacy of vocal and instrumental genres is analyzed, in which the presence of a poetic principle determines the originality, specificity of their genre-stylistic, form-building basis. The range of areas of application of poetic technologies in the field of pedagogy of higher education, pedagogy of musical and instrumental performance is revealed. The importance of mastering poetic opuses for the technical, artistic, creative and artistic development of student performers is revealed. Emphasis is placed on the use of poetic technologies for the purpose of mastering the art of interpretation by student instrumentalists, when there is no factor of "resistance" of the instrument. Further prospects for studying the stated problems are outlined.

Key words: **determinacy, poetry, music, poetic technologies, preparation, development, student instrumentalist, higher school, class, musical work**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

ДЕТЕРМИНАНТНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО НАЧАЛА В КЛАССЕ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье последовательно излагается аппарат исследования: актуальность заявленной проблематики, объект, предмет, цель, задачи, научная новизна, теоретическая и практическая значимость. В заключении делаются развернутые выводы. Основное содержание работы посвящено поиску точек соприкосновения, иерархических связей, общности выразительных средств между поэзией и музыкой. Обращается внимание на то, что они относятся к пространственно-временным, исполнительским видам деятельности. Анализируется детерминантность вокальных и инструментальных жанров, в которых наличие поэтического начала определяет своеобразие, специфику их жанрово-стилистической, формообразующей основы. Выявляется спектр направлений применения поэтических технологий в области педагогики высшей школы, педагогики музыкально-инструментального исполнительства. Раскрывается значимость освоения поэтических опусов для технического, художественно-творческого и артистического развития обучающихся-исполнителей. Делается акцент на использовании поэтических технологий в целях освоения искусства интерпретации студентами-инструменталистами, когда отсутствует фактор «сопротивления» инструмента. Обозначаются дальнейшие перспективы изучения заявленной проблематики.

Ключевые слова: **детерминантность, поэзия, музыка, поэтические технологии, подготовка, развитие, обучающийся-инструменталист, высшая школа, класс, музыкальное произведение**

Актуальность исследования. Сложность и многогранность процесса подготовки музыкантов-инструменталистов в высшей школе сегодня в достаточной степени обнаруживают себя. Многие педагоги во главу угла ставят художественно-творческое начало, артистизм. Другие в большинстве своем обращают внимание на формирование филигранной техники. Отдельные учителя пытаются «привести к общему знаменателю» художественно-образное и техническое начало. Ряд педагогов, стараясь подготовить глубоких музыкантов-исполнителей, делают акцент на интеллектуальном и аффективном развитии, следят за гармо-

ничностью этих процессов. Некоторые профессиональные исполнители-инструменталисты видят в своих подопечных выпускников, которые объединяют в себе мастера, художника, педагога, просветителя, артиста.

В настоящее время выбор стратегии и тактики подготовки инструменталистов-музыкантов в учреждениях высшего профессионального образования остается насущной проблемой, требующей своего разрешения. Как сделать так, чтобы обучающиеся-инструменталисты расширяли свой кругозор, становились эрудированными на общехудожественном уровне и получали одновременно глубокие специальные музыкальные знания, приобретали соответствующие компетенции? Каким образом в образовательной практике гармонично соединить художественно-эстетическое и музыкально-творческое, общехудожественное и технико-тактическое музыкальное начала? Эти вопросы остаются во многом открытыми.

Среди студенческих работ еще имеют место быть слабые в художественном отношении трактовка и воплощение музыкальных произведений, далекие от совершенства технические решения и действия. Часто страдает темпо-ритм, метроритм, артикуляционно-фразировочные составляющие. Иногда обучающимся-инструменталистам не удается «нащупать», грамотно выстроить интонационные линии сочинений. Непонимание заложенных в тексте диалоговых структур, различного рода движений (внутритактовых, межтактовых), неумение сформировать музыкальную речь (мотивы, фразы, предложения, периоды) обусловливают нелогичное, невыразительное исполнение.

Постижение способов звукоизвлечения, звуковедения, филирования, снятия звуков, как правило, зиждется на художественно-творческом кругозоре, который должен в идеале получить рациональную, целесообразную техническую основу. Современная общехудожественная подготовка инструменталистов часто оставляет желать лучшего. В свою очередь, сама исполнительская техника тоже имеет художественно-образную природу, так как «вырастает» из нее, целиком и полностью является средством ее познания и воплощения. Художественно-образное начало определяет не только выбор технических средств выразительности, но и их подачу, форму, порядок (последовательность), характер, импульсивность, динамичность исполнительских действий-движений. Важно обратить внимание на то, что столь сложные конструкции (с технико-тактической точки зрения) обретают стройность, гармоничность, художественно-образную привлекательность лишь тогда, когда заключают в себе ярко выраженную идейно-смысловую канву. Действительно, музыка, наполненная светом разума, мысли способна зажечь сердца, одухотворить мир человека. Принимая во внимание изложенное выше, становится актуальным поиск общности, детерминантности поэтического и музыкального начала с целью оптимизации образовательного процесса в классе инструменталистов высшей школы.

Объект исследования – художественно-педагогический процесс в классе инструменталистов высшей школы.

Предмет исследования **–** детерминантность поэтического и музыкального начала как средство оптимизации подготовки обучающихся-инструменталистов.

Цель исследования представляет теоретико-методическое обоснование использования поэтических технологий в практике вузовского обучения музыкантов-инструменталистов.

Задачи исследования:

1. Обозначить круг вопросов, требующих решения в практике обучения инструменталистов высшей школы.
2. Найти точки соприкосновения, детерминантные связи между поэтическими и музыкальными опусами.
3. Определить направления применения поэтических технологий в классе инструменталистов высшей школы.
4. Установить перспективность использования поэтических технологий в классе инструменталистов высшей школы.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии детерминантных связей между поэтическими и музыкальными опусами, совокупность которых может обусловливать создание мотивационной платформы, обеспечивающей оптимизацию вузовской подготовки обучающихся-инструменталистов на художественном, техническом и артистическом уровнях.

Теоретическая значимость исследования состоит в формировании концептуальной основы, базирующейся на синтезе поэзии и музыки, мотивационной платформе, обеспечивающей целостность и индивидуальность профессиональной подготовки обучающихся инструменталистов в вузе.

Практическая значимость исследования определяется тем, что материалы статьи могут быть использованы в классах инструменталистов высшей школы разной направленности: пианистов, скрипачей, виолончелистов, духовиков, ударников, исполнителей на народных инструментах, а также вокалистов.

Почему поэтические опусы могут стать отправной точкой в художественном и техническом развитии обучающихся-инструменталистов высшей школы? На основе чего именно поэзия способна взять на себя функцию художественно-смыслового, художественно-эстетического просвещения обучающихся? Каким образом поэзия в состоянии помочь студентам инструментального профиля встать на путь профессионализма, мастерства?

Поэзия, по словам С.В. Рахманинова, является не только родной сестрой музыки, но и ее естественным продолжением. Действительно, поэзия – не просто близкий, «родственный» к музыке вид искусства. Она – плоть от плоти его составляющая, органичная часть, которую мы можем наблюдать в таких жанрах, как «опера», «оратория», «поэма», «месса», «кантата», «хорал», «баллада», «баркарола», «ноктюрн», «элегия», «романс», «песня», «частушка», «духовный стих», «сказы» и др. Многие из перечисленных синтезированных жанров представляют и инструментальную музыку в чистом виде. Такими являются: «хорал», «баллада», «баркарола», «ноктюрн», «элегия», «поэма», а также «вокализ», «романс», «песня без слов», «сказы» и др. Инструментальное начало унаследовало лучшие традиции вокальных жанров.

Концертные обработки на темы народных песен, рапсодии, транскрипции, фантазии в песенно-тематическом контексте тоже являют собой своеобразное продолжение поэтического начала, его преломление в музыкально-инструментальном ракурсе.

Истоки академической традиции инструментализма во многом зиждутся на религиозно-молитвенном, поэтическом фундаменте, развитии вокальных жанров «мадригал», «мотет», представляющих западноевропейское Средневековье и Возрождение, а также древних всевозможных распевов, включая знаменный (основной вид древнерусского богослужебного пения) и др. Гармоничность, стройность, проникновенность соединения поэзии с музыкой, когда выразительно звучит музыкальное слово, мы наблюдаем в творчестве Г Перселла (Англия), Г. Шютца (Германия), К. Монтеверди (Италия). Их барочные опусы соединяли монументальное и изысканно-камерное, возвышенно-торжественное и созерцательно-иллюстративное, традиционно-строгое и обновленное начала. «Все трое теоретически и практически воплощали идею преемственности, идею диалога “старого” и “нового”, “своего” и “чужого”, три века назад ступив на путь поиска “диалогической истины” (М. Бахтин), на путь универсального диалога. Это огромный переворот в ценностном осмыслении музыкального искусства, продолженный и закрепленный музыкантами XVIII века» [1, с. 42]. Не случайно в западноевропейском Средневековье поэзия и музыка, отражая дух времени, представляли ядро искусства в целом.

Музыкально-поэтическая парадигма православия, духовно-аналитический музыковедческий подход являются органичными для русской культурной традиции, классикой российского музыкального образования. «Его становление имеет многовековую историю, кульминацией которой стало формирование великой школы отечественного музыкознания XX века. Вехи этого пути обусловлены разными культурными факторами, но прежде всего отношением композитора, исполнителя, слушателя к музыкальным текстам как явлению диалога “духовного” (горнего) и материального (дольнего) мира» [2, с. 41].

Ярким подтверждением детерминантности синтезированных (инструментально-вокальных) и чисто инструментальных жанров является творчество многих отечественных композиторов: М.И. Глинки и А.С. Даргомыжского, М.П. Мусоргского и А.П. Бородина, П.И. Чайковского и Н.А. Римского-Корсакова, С.С. Прокофьева и А.Г. Шнитке, вокально-хоровая и симфоническая музыка которых до сих пор пленяет сердца многочисленной слушательской аудитории по всему миру. В этом контексте показателен пример из творческой жизни С.С. Прокофьева. Его замысел создания «белого» (диатонического) струнного квартета, где предусматривалась «игра только по белым клавишам», однажды перекочевал в проект написания оперы «Огненный ангел» по литературному материалу поэта, прозаика, драматурга, литературоведа В.Я. Брюсова. Позже, отчаявшись добиться постановки оперы, композитор принимает решение написать на ее основе инструментальное произведение – симфонию. Вот ход его рассуждений того времени: «Сделать сюиту? Тут я сообразил, что один из антрактов представляет собою разработку тем, изложенных в предыдущей картине. Это могло быть зерном симфонии. Примерив, я увидел, что темы довольно послушно ложатся в экспозицию сонатного аллегро. Имея экспозицию и разработку, я в других актах нашел те же темы, иначе изложенные и пригодные для репризы. Отсюда план первой части симфонии родился легко» [3, с. 182]. История того, как тематический комплекс струнного квартета перешел в лоно оперного жанра, обретая «отчий дом», а затем получил свое третье рождение в симфонии № 3 – свидетельство не только принципиальной совместимости, родства инструментального и вокального жанров, но и показатель единства музыкально-литературного, музыкально-поэтического пространства.

«Песни без слов» Я.Л.Ф. Мендельсона Бартольди, «Грустная песенка» В.С. Калинникова как олицетворение чистого инструментализма тоже являются наглядным примером «кровного» родства вокальных и инструментальных жанров, поэзии и музыки в целом.

Поэзия на генетическом уровне становилась не только прототипом рождения музыкальной мысли, музыкального образа, произведения. Она часто олицетворяла и переходную субстанцию, и органичную часть, и родник музыкального сочинения, оказывала непосредственное влияние на формирование инструментальных стилей, жанров, направлений музыкального искусства в целом. Действительно, поэтическое начало достаточно легко обнаруживается во многих музыкальных произведениях, представляя эпиграф, часть музыкально-поэтического текста, художественно-образного содержания, драматургии, сюжетно-ролевой линии, диалоговых структур и многого другого. Поэтичность свойственна не только опере, оратории, романсу, элегии, песнопениям (распевам), где она лежит практически на поверхности, но и симфоническим картинам, поэмам, эскизам, симфониям, сонатам, которые пронизаны лиризмом, романтикой, пасторальностью и т. д.

Е.В. Назайкинский, анализируя путь развития слухового восприятия, скрупулезно отмечал первозданность природы слова, которая стала своеобразной колыбелью интонируемых звуков-образов. Он высказывал следующее: «Развитие слуха от синкрезиса к синтезу было разветвленным и длительным. В речевой и музыкальной практике оно прошло аналитическую стадию, на которой благодаря интонации высота была вычленена из целостного комплекса и музыкальные тоны с их высотной стабильностью и гармоничностью спектра легли в основу упорядоченных ладом и строем интонационных отношений. Затем на аналитическом материале начали возникать синтетические формации» [4, с. 183].

В силу многогранной, художественно-содержательной, а главное, «родственной» природы поэзии относительно музыкального искусства в педагогике инструментального исполнительства открывается возможность применения поэтических технологий в следующих направлениях:

– расширение художественно-эстетического сознания (воображения, восприятия, интересов, эмпатии, художественно-творческого мышления, ценностных ориентиров, мировоззрения в целом);

– развитие музыкальных способностей (чувство ритма, метра, темпа, формы, фразировка, выбор артикуляционной подачи, интонирование);

– развитие художественно-творческих способностей (умение формировать и воплощать исполнительскую концепцию, артистизм, культура речи, общение со слушательской /зрительской/ аудиторией);

– пополнение понятийно-терминологического базиса музыкального искусства, художественно-творческой деятельности;

– позитивное музыкально-терапевтическое воздействие на внутреннее состояние, развитие концертного чувства;

– формирование эмоционального интеллекта;

– формирование творческой свободы;

– развитие бессознательных ресурсов (интуиции, импровизации, сензетивности, аффективности).

Поэзия, как и музыка, является пространственно-временным, пластическим видом искусства и представляет исполнительский тип деятельности. Погружаясь в поэтическую тональность, обучающийся инструменталист не перестает оставаться исполнителем с технической и художественно-образной точек зрения. Прочтение, демонстрация поэтических опусов заключает в себе решение целого комплекса исполнительских задач:

– дикционно-артикуляционной;
– метроритмической;
– темпоритмической;
– динамической;
– эмоционально-чувственного наполнения;
– логико-конструктивного построения;
– смыслового прочтения;
– интонационной;
– моделирования художественно-образной картины;
– художественно-образного воплощения в целом;
– артистической и др.

Следует обратить внимание на прямую связь работы артикуляционного аппарата чтецов (движение языка, действие амбушюра, дыхательной системы) с исполнительским аппаратом инструменталистов (духовиков, пианистов, скрипачей, виолончелистов и др.), а также вокалистов. На это указывал Н.А. Бернштейн, один из основоположников отечественной физиологии, в своем труде «Физиология движений и активность», обращая внимание на взаимосвязь, детерминантность речевого и двигательного центров человека. Он высказывал следующую мысль, которая может лечь в основу теории и методики музыкально-инструментального исполнительства: «Выработка любого двигательного навыка, в том числе художественного мастерства, – есть не что иное, как отработка управляемости по этому навыку. Упражнение, если оно только правильно поставлено, должно повторять раз за разом не то или другое средство решения двигательной задачи, а процесс решения этой задачи с постепенным уточнением и совершенствованием средств» [5, с. 78]. Не случайно в практике инструменталистов неоднократно было замечено то, что проговаривание, пропевание сложных метроритмических, темпоритмических музыкальных структур, включая сольфеджирование, в значительной степени облегчает решение соответствующих технических задач. Многократное подтверждение этому мы находим в изречениях Ю.М. Лотмана. В своем фундаментальном труде «Семиосфера» он подчеркивал: «Превращение зримого в рассказываемое неизбежно увеличивает степень организованности. Так создается текст» [6, с. 39]. Текст (в том числе и поэтический) как базис развития речевого и двигательного центров рассматривали многие ученые, что имеет первостепенное значение для представителей исполнительских профессий (чтецов, музыкантов-инструменталистов). Музыкальные, поэтические опусы появились благодаря формированию и образованию текста, который стал проекцией их рождения, существования, жизни. Об этом красноречиво говорил М.Е. Тараканов: «И все же есть один источник, который позволяет судить о творческом процессе в музыке и о личности художника в частности со значительно большей степенью достоверности. Есть документ, который может быть весьма надежной, можно даже сказать, решающей по степени надежности точкой опоры. Это текст самого музыкального произведения. Текст, переводимый в живое звучание интерпретатором и воспринимаемый слушателями» [7, с. 133].

«Исполнителю важно не только «услышать» музыкальный материал, глядя в нотный текст, воспринять его жанрово-стилистическую специфику, но и представить «идеальную модель будущего исполнения», воплотить ее в реальном звучании. Здесь психолого-педагогическим условием выступает гармоничность физиологического и психологического, которую олицетворяет психомоторное единство. Например, для исполнителей инструменталистов особое значение имеет соразмерность сензитивно-тактильного и моторно-двигательного в исполнительском акте» [8, с. 97].

Тоже самое можно сказать о решении задач эмоционально-чувственного, логико-конструктивного, идейно-смыслового, интонационного, иллюстративно-образного ряда.

Подчеркивая воспитательно-обучающую значимость музыкально-поэтического начала, его художественно-выразительный потенциал, А.Н. Сохор указывал на то, что возможности «особенно велики, когда музыка вступает в синтез со словами и со сценическим действием или, когда она опирается на ассоциации, выработанные опытом такого синтеза с внемузыкальными элементами. Тогда она приобретает способность выражать не только понятия, допускающие чисто музыкальное воплощение, но и гораздо более широкую сферу как самых абстрактных, так и более конкретных понятий» [9, с. 90].

Языковой тезаурус в контексте музыкально-образовательного процесса исследовала А.В. Торопова. Она подробно рассматривала «проблематику изучения и развития музыкально-языкового сознания человека как представителя определённой культуры и индивидуально-психологических особенностей музыкального сознания личности. Эти темы, разделы и проблемы позволили обратиться к вариативности и избирательности в восприятии музыки, выявлению индивидуальных архетипов исполнительского интонирования, пониманию качественно своеобразной структуры музыкальности и интегральной индивидуальности музыкального сознания каждого человека» [10, с. 51].

Трудно переоценить значимость читаемых наизусть поэтических опусов, когда на новый уровень выходит творческое воображение и восприятие, память и художественное мышление, эмпатия и артистическое начало. При этом музыкальные способности как бы оживают в поэтической тональности, приобретая системность реализации. В свою очередь, «память – хранитель ценностей, знаний и вместе с тем своеобразный движитель и организатор освоения музыкально-образного пространства осваиваемого сочинения» [11, с. 143]. Поэтому класс инструменталистов, ставший основой для освоения культуры чтения поэтических опусов наизусть, представляет не только своеобразный тренаж для формирования исполнительских компетенций, но и «творческую лабораторию» для постижения искусства интерпретации.

Целостность применения музыкальных способностей на базе освоения поэтического материала заключает в себе действенный развивающий комплекс, который позволяет добиться единства формы и содержания, традиционного и новационного, субъективного и объективного, канонического и специфического, репродуктивного и продуктивного, подойти к осмыслению стилевых, жанровых основ. Освоение поэтических опусов (по аналогии с музыкальными сочинениями их разбор, осмысление, исполнение) позволяет обучающимся без преодоления «сопротивления» инструмента погрузиться в искусство интерпретации с учетом всей его совокупности: идея, замысел, эмоционально-чувственное, идейно-смысловое прочтение, стиль, исполнительские традиции, форма и содержание [12].

На основе всего изложенного выше материала целесообразно сделать заключение:

1. В настоящее время поиск путей эффективной подготовки инструменталистов в высшей школе по принципу от общехудожественного к специально-музыкальному, от художественно-образного к технико-тактическому исполнительскому началу остается актуальной проблемой, требующей своего разрешения в условиях применения новационных поэтических технологий.

2. В лингвистике (звуковой, текстовой (знаковый), смысловой уровни) отчетливо обнаруживаются общности между поэтическим и музыкальным языками (метроритмические, темпоритмические конструкции; рифмогармоническое единство, интонационные построения; артикуляционно-штриховая подача; жанрово-стилистическая природа, художественно-образная целостность). Поэзия на генетическом уровне является прототипом рождения музыкальной мысли, музыкального образа, произведения (мадригалы, мотеты, песнопения, распевы). Она олицетворяет родник, переходную субстанцию, органичную часть, музыкального сочинения, оказывает непосредственное влияние на формирование инструментальных стилей, жанров, направлений музыкального искусства в целом. Примеры жанрового единства вокальной и инструментальной музыки: опера, оратория, месса, кантата, хорал, поэма, баллада, баркарола, элегия, ноктюрн, песня, романс, духовный стих, сказы и др.

3. Техническое и художественно-творческое развитие студентов-инструменталистов высшей школы можно успешно осуществлять на основе поэтических технологий, которые представляют, как и музыка, исполнительский вид деятельности и могут стать своеобразным тренировочным полигоном, лабораторией для изучения искусства интерпретации.

4. На основе многогранной художественно-содержательной, «родственной» природы поэзии относительно музыкального искусства в педагогике инструментального исполнительства открывается возможность применения

поэтических технологий в следующих направлениях: расширение художественно-эстетического сознания (воображение, восприятие, интересы, эмпатия, художественно-творческое мышление, ценностные ориентиры, мировоззрение в целом); развитие музыкальных способностей (чувство ритма, метра, темпа, формы, фразировка, выбор артикуляционной подачи, интонирование); развитие художественно-творческих способностей (умение формировать и воплощать исполнительскую концепцию, артистизм, культура речи, общения со слушательской (зрительской) аудиторией); пополнение понятийно-терминологического базиса музыкального искусства, художественно-творческой деятельности; позитивное музыкально-терапевтическое воздействие на внутреннее состояние, развитие концертного чувства; формирование эмоционального интеллекта; формирование творческой свободы; развитие бессознательных ресурсов (интуиции, импровизации, сензетивности, аффективности).

5. Изучение детерминантности поэтического и музыкального начала в классе инструменталистов высшей школы определяет перспективы психотехнического, художественно-творческого развития, а также всей их целостной подготовки как специалистов высокого профессионального уровня (исполнителей-художников, исполнителей-педагогов, исполнителей-просветителей).

Библиографический список

1. Щербакова А.И. Барокко в творчестве Г. Перселла и его современников. *Искусствоведение*. 2022; № 1: 34–43.
2. Рапацкая Л.А. Преодоление «духовной нецельности» как путь развития культурологического направления в российской педагогике музыкального образования. *Музыкальное искусство и образование*. 2023; Т. 11; № 1: 35–47.
3. Прокофьев С.С. *Материалы, документы, воспоминания*. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1961.
4. Назайкинский Е.В. *Звуковой мир музыки*. Москва: Музыка, 1988.
5. Бернштейн Н.А. *Физиология движений и активность*. Москва: Наука, 1990.
6. Лотман Ю.М. *Семиосфера*. Санкт-Петербург: «Искусство СПБ», 2000.
7. Тараканов М.Е. Замысел композитора и пути его воплощения. *Психология процессов художественного творчества*. Ленинград: Наука, 1980: 127–138.
8. Блок О.А., Тань Ю. Обучающийся инструменталист как гармония в душе или дисгармония. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2022; Т. 5; № 6: 93–102.
9. Сохор А.Н. *Вопросы социологии и эстетики музыки*. Ленинград: Советский композитор, 1980: Т. 3.
10. Торопова А.В. Антропологический подход в сфере психологии музыкального образования. *Музыкальное искусство и образование*. 2023; Т. 11; № 1: 48–61.
11. Блок О.А. Развитие творческого восприятия обучающихся музыкантов в классах инструменталистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 142–144.
12. Блок О.А. Педагогика и психология музыкального творчества как парадигма высшего профессионального образования. *Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства:* материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию Хабаровского государственного института искусств и культуры. Хабаровск: ХГИИК, 2013: 23–31.

References

1. Scherbakova A.I. Barokko v tvorchestve G. Persella i ego sovremennikov. *Iskusstvovedenie*. 2022; № 1: 34-43.
2. Rapackaya L.A. Preodolenie «duhovnoj necel'nosti» kak put' razvitiya kul'turologicheskogo napravleniya v rossijskoj pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2023; T. 11; № 1: 35-47.
3. Prokof'ev S.S. *Materialy, dokumenty, vospominaniya*. Moskva: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1961.
4. Nazajkinskij E.V. *Zvukovoj mir muzyki*. Moskva: Muzyka, 1988.
5. Bernshtejn N.A. *Fiziologiya dvizhenij i aktivnost'*. Moskva: Nauka, 1990.
6. Lotman Yu.M. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: «Iskusstvo SPB», 2000.
7. Tarakanov M.E. Zamysel kompozitora i puti ego voploscheniya. *Psihologiya processov hudozhestvennogo tvorchestva*. Leningrad: Nauka, 1980: 127-138.
8. Blok O.A., Tan' Yu. Obuchayuschijsya instrumentalist kak garmoniya v dushe ili disgarmoniya. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2022; T. 5; № 6: 93-102.
9. Sohor A.N. *Voprosy sociologii i `estetiki muzyki*. Leningrad: Sovetskij kompozitor, 1980: T. 3.
10. Toropova A.V. Antropologicheskij podhod v sfere psihologii muzykal'nogo obrazovaniya. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2023; T. 11; № 1: 48-61.
11. Blok O.A. Razvitie tvorcheskogo vospriyatiya obuchayuschihsya muzykantov v klassah instrumentalistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 142-144.
12. Blok O.A. Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva kak paradigma vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Problemy kadrovogo obespecheniya sfery kul'tury i iskusstva:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 45-letiyu Habarovskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv i kul'tury. Habarovsk: HGIIK, 2013: 23-31.

Статья поступила в редакцию 02.02.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-42-45

***Bogomazova A.A.**, teaching assistant, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AABogomazova@fa.ru*

WAYS OF INTRODUCING ARTIFICIAL INTELIGENCE INTO THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE FRAMEWORK OF TEACHING ENGLISH AT NON-LANGUAGE UNIVERSITIES. The article deals with a problem of the accelerating digital revolution of society, the emergence of artificial intelligence and its impact on the educational process. Based on the study of scientific works of predecessors, as well as digital platforms for foreign language teachers, the main advantages and disadvantages of using the technologies under consideration, their impact on the development of students' skills and abilities are established. Considerable attention is paid to platforms that offer the fulfilment of a number of pedagogical tasks and allow accelerating extracurricular preparation for classes and automating student assessment, as well as the possibility of supplementing traditional educational materials with interactive tasks. The author carries out a comparative analysis of generative text models created for the purpose of universal use and digital resources with AI elements aimed at transforming the learning process. The article reveals the concepts of 'weak' and 'strong' artificial intelligence, the prospects of their development, as well as the possible consequences of their application by the pedagogical community and students. This view of the problem will be of interest to specialists in linguistics, pedagogy and psychology.

Key words: **foreign language teaching methodology, digitalisation of education, artificial intelligence, machine learning, generative language model, differentiated approach, pedagogical goal-setting, automation of student assessment**

***А.А. Богомазова,** асс., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AABogomazova@fa.ru*

СПОСОБЫ ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В данной статье рассматривается проблема ускоряющейся цифровой революции общества, возникновения искусственного интеллекта и его влияния на образовательный процесс. На основе изучения научных трудов предшественников, а также цифровых платформ для преподавателей иностранных языков установлены основные преимущества и недостатки использования рассматриваемых технологий, их влияние на развитие навыков и умений студентов. Значительное внимание уделяется платформам, предлагающим выполнение ряда педагогических задач и позволяющим ускорить внеаудиторную подготовку к занятиям и осуществить автоматизацию оценивания студентов, а также возможности дополнения традиционных образовательных материалов интерактивными заданиями. Автором проведен сравнительный анализ генеративных текстовых моделей, созданных с целью всеобщего пользования, и цифровых ресурсов с элементами искусственного интеллекта, нацеленных на преобразование учебного процесса. Статья раскрывает понятия «слабого» и «сильного» искусственного интеллекта, перспективы их развития, а также возможные последствия их применения педагогическим сообществом и студентами. Такой взгляд на проблему будет интересен специалистам в области лингвистики, педагогики и психологии.

Ключевые слова: **методология преподавания иностранных языков, цифровизация образования, искусственный интеллект, машинное обучение, генеративная языковая модель, дифференцированный подход, педагогическое целеполагание, автоматизация оценивания студентов**

Цифровизация образования происходит повсеместно уже не первое десятилетие, однако понятие «искусственный интеллект» стало часто встречающимся термином в сфере преподавания не так давно. В связи с этим особенно актуально изучение возможностей использования искусственного интеллекта в образовательной среде. Подобные технологии позволят значительно ускорить время подготовки преподавателя к занятиям, а также повысить качество создаваемых с нуля или модифицируемых материалов. Цель исследования заключается в изучении и анализе наиболее эффективных средств искусственного интеллекта для обучения английскому языку в высшей школе.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– проанализировать научные труды похожей тематики;

– выявить популярные платформы со встроенным искусственным интеллектом, подразумевающие возможность их применения для организации учебной деятельности студентов;

– провести анализ эффективности использования этих ресурсов в неязыковых вузах и предложить техники их внедрения на разных этапах образовательного процесса.

Научная новизна исследования предопределяется тем, что в работе представлены наиболее актуальные для российского педагогического сообщества цифровые инструменты и способы их применения для ускорения достижения педагогических целей.

Теоретическая значимость работы заключается в дополнении опыта предшественников обновленными данными об электронных ресурсах, эффективных для преподавания английского языка. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования достигнутых в статье результатов анализа электронных ресурсов в качестве опорного материала для дальнейшего изучения феномена искусственного интеллекта в образовательном пространстве.

В рамках исследуемой темы важно обратить внимание на эволюцию цифровых технологий и их взаимодействие с трансформацией образовательных методик. Периодом наиболее бурного развития электроники можно признать последние два десятилетия, поскольку именно в эти годы были созданы условия индивидуального и неограниченного пользования сетью Интернет. Именно в это время стали появляться и развиваться технологии дополненной и виртуальной реальности, метавселенные и технологии искусственного интеллекта. Согласно Т.В. Титовой и М.В. Староверовой, подобные изменения глобального характера повлекли за собой эволюцию подходов в обучении иностранным языкам [1]. Так, при возникновении возможности использования мобильного устройства для общения как в реальной, так и в виртуальной среде доминирующим образовательным подходом стал социально-коммуникативный подход, который можно охарактеризовать возможностью персонификации образования и большей степенью доступности информации. Следующим этапом эволюции образовательного процесса стало возникновение технологий облачного хранения информации и искусственного интеллекта и замена предшествующего образовательного подхода на деятельностно-коммуникативный, ключевой особенностью которого является круглосуточное взаимодействие пользователя с языковой средой. Кроме того, роли преподавателя и учащегося также претерпевают изменения: первый становится «фасилитатором» учебного процесса, в то время как второй превращается в соавтора образовательного контента [1, с. 29].

Обратимся к ключевым особенностям работы технологий искусственного интеллекта. Благодаря появлению феномена машинного обучения степень автономности цифровых устройств многократно повысилась. На данный момент искусственный интеллект позволяет имитировать мозговую деятельность человека, вследствие чего можно предположить частичную замену некоторых рабочих задач разных профессий прошедшими специальную тренировку цифровыми устройствами. Несмотря на потенциальные угрозы внедрения искусственного интеллекта в образовательную деятельность, ряд исследователей выделяют такие неоспоримые преимущества подобных технологий, как персонализация обучения, рост интереса к иностранным языкам за счет разнообразия предлагаемого контента, возможность погружения студентов в виртуальную языковую среду, автоматизация оценивания студентов, ускорение процесса получения обратной связи [2–6]. Однако использование искусственного интеллекта в образовательном процессе сопряжено и с рядом трудностей, среди которых важно выделить постепенное ухудшение формирования навыков критического мышления, потеря контакта с внешним миром, недостаток эмоциональной поддержки. Кроме того, алгоритмы рассматриваемых моделей могут содержать социальные предубеждения из-за данных, на которых они обучались. Также важно обратить внимание на чрезмерную зависимость студентов от использования чат-ботов для написания текстов, которая влечет за собой сложности в процессе формирования продуктивных навыков и умений [7].

Согласно Н.Г. Кондрахиной и О.Н. Петровой, активное изучение возможностей искусственного интеллекта (ИИ) началось в 2017 году. Однако большинство исследователей фокусируется на возможностях применения рассматриваемой технологии в академической сфере, в то время как присутствуют пробелы в анализе искусственного интеллекта как неотъемлемого инструмента педагогического дизайна [8]. Кроме того, С.В. Титова подчеркивает отсутствие всеобъемлющей системы внедрения искусственного интеллекта в преподавание гуманитарных дисциплин [7]. В связи с перечисленными факторами необходимо обратиться к конкретным ИИ-инструментам, способным преобразовать преподавание иностранных языков и облегчить внеаудиторную работу преподавателя.

В первую очередь обратимся к мультифункциональным платформам, позволяющим решать десятки педагогических задач разного характера. Главное их преимущество – возможность разработки учебных планов и траекторий в рамках конкретной дисциплины и разных уровней владения английским языком. Среди платформ подобного рода необходимо выделить электронный ресурс Edcafe AI – генеративную платформу искусственного интеллекта, выполняющую разнообразные функции. Среди наиболее значимых задач, реализуемых этой технологией, можно обратить особое внимание на создание учебного плана на основе указанной темы, уровня владения языком учащихся, дополнительных особенностей программы, а также образовательных стандартов. В качестве дополнения этого инструмента создатели платформы предлагают возможность генерации персонализированных учебных инструкций в рамках определенной темы. В процессе создания заданий данный ИИ-ресурс опирается на постулаты таксономии Блума, а также на дидактический принцип построения урока от простого к сложному.

Кроме того, важной функцией платформы является формирование интерактивных викторин и флеш-карт для запоминания слов. Контент для этих заданий также может быть сгенерирован платформой на основе полученного запроса, что помогает автоматизировать оценивание студентов и их внеаудиторную работу с лексическим и грамматическим материалом. Эффективным инструментом для внеаудиторной практики студентов является возможность создания чат-бота, адаптированного под конкретный учебный курс, нужды и уровень владения английским языком. При создании данного ресурса платформа позволяет создавать базу данных, направленную на понимание и обучение текстовой модели искусственного интеллекта необходимым для достижения педагогических целей навыкам. Так, разработка подобного чат-бота позволяет на основе проходимых на занятиях учебных материалов отработать конкретные речевые ситуации, а также развивать продуктивные навыки.

Стоит обратить внимание на технологии генеративного искусственного интеллекта, сфокусированные преимущественно на диалоговой системе общения и предназначенные для погружения студентов в языковую среду в рамках определенной образовательной задачи. Среди таких чат-ботов можно выделить платформу MiZou, поскольку ее целевая аудитория – международное педагогическое сообщество и учащиеся школ и вузов. Одним из главных преимуществ данного электронного ресурса является его адаптивность под педагогические цели преподавателя, возможность создания собственной версии чат-бота с нуля посредством написания промпта либо возможность опоры на ИИ-инструменты платформы и ее базу данных. MiZou также предлагает готовый набор инструментов диалогового общения, созданных другими пользователями. Так, благодаря возможностям платформы студенты могут получить опыт общения с различными историческими личностями и специалистами в разных областях. Важным аспектом применения данного ресурса является умение ИИ-модели озвучивать реплики чат-бота для более естественного погружения студентов в языковую среду.

Не менее важным способом применения платформы Edcafe AI является возможность создания онлайн-пространства для более быстрой и эффективной проверки письменных работ студентов и автоматизации их оценивания. Необходимо лишь настроить тему задания, критерии оценивания и более детальные инструкции для создания более качественной обратной связи искусственным интеллектом. Подобным функционалом обладают и другие платформы, главной целью которых является проверка языковых аспектов письменной или устной речи. Среди этих ресурсов можно выделить следующие:

– Quillbot, позволяющий дать оценку владения языковым материалом, вычислить плагиат, а также подготовить краткий обзор готового текста;

– Hemingway Editor, предлагающий детальную обратную связь о релевантности использованного в тексте стиля речи;

– Pro Writing Aid, нацеленный на творческий аспект и предназначенный для реализации методов сторителлинга;

– Slick Write, частично аналогичный Quillbot и Pro Writing Aid по функционалу, а также обладающий функцией создания ассоциативного ряда с определенным понятием для вдохновения и мотивации;

– Sentence Checker, имеющий интуитивно понятный интерфейс и включающий в себя функционал Quillbot и Hemingway Editor.

Важно отметить и способность перечисленных выше платформ выявлять степень использования искусственного интеллекта в письменных работах студентов. Несомненно, в настоящее время большинство учащихся прибегают к современным технологиям для упрощения процесса обучения. Однако важно предотвращать возможность возникновения зависимости студентов от цифровых ресурсов для развития навыков критического мышления и формирования творческих способностей. В связи с этим стоит преобразовать требования, предъявляемые к письменным работам. Особенность использования перечисленных ресурсов заключается в отсутствии единовременного доступа студентов и преподавателя к проверяемым работам, вследствие чего появляется невозможность применения данных ИИ-инструментов для автоматизации своевременной обратной связи с совмещенным доступом.

Обратимся к некоторым недостаткам анализируемой ранее Edcafe AI, среди которых наличие платного доступа к ряду ресурсов, а также ограничение

возможностей пользования остальными инструментами. Кроме того, многие функции, выполняемые платформой, базируются на текстовых моделях, подобных чат-ботам DeepSeek, ChatGPT, YandexGPT, Bing Copilot, Gigachat. Перечисленные ресурсы находятся в открытом доступе и предоставляют возможность создания неограниченного количества разнообразного контента. Однако создатели платформы обращают внимание на интуитивную понятность большинства электронных ресурсов, наличие детально проработанных промптов, предназначенных непосредственно для педагогического сообщества и являющихся несомненным преимуществом Edcafe AI над чат-ботами, нацеленными на всеобщее пользование. Среди инструментов, доступных на платформе Edcafe AI для платного тарифа, важно выделить генерацию аудиофайлов на основе письменного текста, а также создание графических изображений.

Несмотря на разнообразие задач, выполняемых приведенными выше ресурсами, важно обратить внимание и на программы, фокусирующиеся на выполнении более узких задач: создании упражнений для разных этапов урока и развивающих навыки и умения в рамках конкретных видов речевой деятельности. Так, платформа Twee предлагает спектр инструментов, позволяющих спроектировать как условно коммуникативные, так и коммуникативные задания. Особое внимание стоит уделить возможности работы с видео-контентом и созданию упражнений для развития навыков аудирования, а также лексическим упражнениям и заданиям, направленным на улучшение умений говорения и навыков критического мышления. Кроме того, платформа позволяет создавать тексты с одинаковым содержанием и ключевыми лексическими единицами для разных уровней владения английским языком, что облегчает процесс преподавания в рамках дифференцированного подхода. Подобным навыком обладает и ресурс Diffit, способный генерировать материалы для чтения в соответствии с нуждами определённых студентов и с целями конкретного образовательного курса. Основным отличием Twee от других генеративных языковых моделей, нацеленных на общее пользование, является интуитивно понятный интерфейс, а также визуальная ориентированность создаваемых платформой заданий. Кроме того, данный цифровой ресурс представляет упражнения согласно дидактическими принципу от простого к сложному, а также этапам работы на занятии.

В контексте анализа возможностей внедрения искусственного интеллекта в образовательную среду необходимо рассмотреть перспективы дальнейшего развития данной технологии и ее влияние на эволюцию преподавания иностранных языков. В настоящее время происходит разделение генеративных платформ на «слабый ИИ» и «сильный ИИ» [9, с. 443]. Первую из этих технологий можно охарактеризовать как следующие запрограммированным инструкциям машины, лишь на первый взгляд кажущиеся мыслящими. Машинное обучение является основополагающим фактором работы слабого ИИ и позволяет компьютерам учиться автономному решению проблем и анализу данных. На данный момент подобная технология является наиболее распространенным видом искусственного интеллекта. Среди ключевых ее недостатков можно выделить следующие:

– слабый ИИ не может опираться на базу данных последних лет и не обладает актуальной информацией;

– данная технология не может выразить субъективное мнение на определенную тему;

– слабый ИИ может служить лишь инструментом дополнения существующих идей, разработанных природным интеллектом.

Однако существует угроза полной или частичной замены человеческого разума сильным ИИ, который в настоящее время находится на теоретической стадии разработки. Главным его отличием от существующих технологий является полное воспроизведение структуры и функций мозга человека, наделение машины когнитивными способностями [9]. Эксперты в сфере современных технологий предполагают использование глубокого обучения цифровых устройств для достижения подобного результата. Основной проблемой изобретения этой технологии является возможность развития эмоционального интеллекта машин, влекущее за собой необратимые последствия для представителей профессий, работающих с людьми. Преимуществом педагогического сообщества нашего времени является возможность принятия превентивных мер по устранению угроз для развития ключевых навыков и умений учащихся для их успешной интеграции в общество. На данном этапе необходимо уделить внимание изменению системы оценивания знаний обучающихся в вузах, а также преобразованию используемых на занятиях методик с целью эффективного внедрения современных технологий в образовательный процесс и возникновения положительного отношения преподавателей к феномену цифровизации общества.

В ходе исследования благодаря анализу научных трудов похожей тематики были проанализированы тенденции развития современных технологий и их влияние на образовательную среду, а также были выявлены ключевые ИИ-инструменты, помогающие упростить и ускорить внеаудиторную подготовку преподавателя к занятиям, а также процесс оценивания студентов. В результате проделанной работы удалось рассмотреть возможные техники работы с современными технологиями на разных этапах занятия и для развития всех видов речевой деятельности. Так, удалось выяснить преимущества использования платформы Edcafe AI для учебного планирования, создания интерактивных материалов и автоматизации оценивания студентов. Кроме того, были предложены электронные ресурсы, способные дать подробную обратную связь на основе предложенных письменных текстов, а также выявить использование в работе искусственного интеллекта (Quillbot, Hemingway Editor, Sentence Checker, Pro Writing Aid, Slick Write). В ходе исследования были отражены преимущества использования платформ Twee и Diffit для создания заданий, развивающих навыки чтения и аудирования в рамках конкретной темы. Также удалось предложить ресурсы, осуществляющие эффективную внеаудиторную работу студентов и их погружение в языковую среду (чат-боты MiZou). Результаты исследования могут способствовать профессиональному развитию преподавателей высших учебных заведений, а также служить теоретическим материалом для студентов, обучающихся методике преподавания иностранных языков. Дальнейшие этапы работы над данной темой включают в себя анализ генерации промптов для генеративных языковых моделей с целью их внедрения в образовательный процесс, а также создание практических инструментов развития навыков критического мышления студентов в эпоху цифровизации общества.

Библиографический список

1. Титова С.В., Староверова М.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023; № 3: 25–45.
2. Бабкин А.С. Влияние искусственного интеллекта на методы обучения в школах и университетах. *Информационные технологии и искусственный интеллект – угроза для современного образования или шаг в сторону развития*: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической студенческой конференции. Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2023: 19–22.
3. Есина Л.С. Внедрение чат-ботов в преподавание и изучение иностранных языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 201–204.
4. Капсаргина С.А., Торгашин Д.В. Использование искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка. *Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика:* материалы Международной научной конференции. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2024: 134–137.
5. Колегова И.А., Левина И.А. Использование искусственного интеллекта как цифрового инструмента в обучении иностранным языкам. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024; Т. 16, № 1: 102–110.
6. Прошлякова Н.А. Twee – новый инструмент с искусственным интеллектом для учителей английского языка. *Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения*: материалы XIV научно-практической конференции. Москва: МПГУ, 2023: 278–284.
7. Титова С.В. Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; Т. 27, № 4: 84–99.
8. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 360–363.
9. Худайбедиева Н.А., Чарыев М.С., Азадов А.А. Слабый и сильный искусственный интеллект: различия и перспективы развития. *Вестник науки*. 2024; Т. 1, № 4 (73): 443–446.

References

1. Titova S.V., Staroverova M.V. `Etapy cifrovizacii yazykovogo obrazovaniya v XX-XXI vv. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2023; № 3: 25-45.
2. Babkin A.S. Vliyanie iskusstvennogo intellekta na metody obucheniya v shkolah i universitetah. *Informacionnye tehnologii i iskusstvennyj intellekt – ugroza dlya sovremennogo obrazovaniya ili shag v storonu razvitiya*: materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj studencheskoj konferencii. Moskva: R`EU im. G.V. Plehanova, 2023: 19-22.
3. Esina L.S. Vnedrenie chat-botov v prepodavanie i izuchenie inostrannyh yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 201-204.
4. Kapsargina S.A., Torgashin D.V. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v prepodavanii inostrannogo yazyka. *Sovremennye tendencii razvitiya sistemy podgotovki obuchayuschihsya: regional'naya praktika:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2024: 134-137.
5. Kolegova I.A., Levina I.A. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta kak cifrovogo instrumenta v obuchenii inostrannym yazykam. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2024; T. 16, № 1: 102-110.
6. Proshlyakova N.A. Twee – novyj instrument s iskusstvennym intellektom dlya uchitelej anglijskogo yazyka. *Sovremennoe yazykovoe obrazovanie: innovacii, problemy, resheniya*: materialy XIV nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MPGU, 2023: 278-284.

7. Titova S.V. Intellektual'nye sistemy obucheniya dlya personalizacii i adaptacii yazykovyh kursov. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; T. 27, № 4: 84-99.
8. Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ispol'zovanie vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta dlya prepodavaniya inostrannyh yazykov: novaya real'nost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 360-363.
9. Hudajbedieva N.A., Charyev M.S., Azadov A.A. Slabyj i sil'nyj iskusstvennyj intellekt: razlichiya i perspektivy razvitiya. *Vestnik nauki*. 2024; T. 1, № 4 (73): 443-446.

Статья поступила в редакцию 03.02.25

УДК 373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-45-51

***Bogoslavets L.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Sazonova N.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natik46@ yandex.ru*

CONTEXTS OF SOCIAL PARTNERSHIP AS DETERMINANTS OF RESOURCE SCARCITY IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. Based on the analysis of various approaches, the article reveals the concept and essence of social partnership in the system of activities of a preschool educational organization (hereinafter referred to as preschool). The research clarifies the goals, objectives, principles, content, mechanisms, and expected results of social partnership in solving the problems of filling the resource deficit in the preschool system. The authors analyze conditions for ensuring productive social interaction, highlights causes of ineffective organization this type of activity and present results of the study in general. The work reveals the respondents' ideas about the essence of social partnership, its rating in an educational organization, and the regulatory framework. The authors' organizational and functional model that optimizes the process of social interaction is described. The paper proposes a format for a technological map for managers that reflects the mechanisms and logic of designing a social partnership.

Key words: **social partnership, resource provision, determinants, organizational and functional model, preschool educational organization, preschool education**

***Л.Г. Богославец**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Н.П. Сазонова,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: natik46@ yandex.ru*

КОНТЕКСТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ РЕСУРСНОГО ДЕФИЦИТА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрываются понятие и сущность социального партнерства в условиях дошкольной образовательной организации; определяются его цели, задачи, принципы, содержание, механизмы, ожидаемые результаты в решении проблем восполнения ресурсного дефицита в системе дошкольной образовательной организации; анализируются условия обеспечения продуктивного социального взаимодействия; выделяются причины неэффективной организации этого вида деятельности; приводятся результаты исследования, выявляющие представления респондентов о сущности социального партнерства, его рейтинге в системе деятельности образовательной организации, нормативно-правовых основах; представлена авторская организационно-функциональная модель, оптимизирующая процесс социального взаимодействия; предлагается формат технологической карты для руководителей, включающей содержательные механизмы и логику проектирования социального партнерства.

Ключевые слова: **социальное партнерство, ресурсное обеспечение, детерминанты, организационно-функциональная модель, дошкольная образовательная организация, дошкольное образование**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы исследования связана с тем, что у большей части руководителей, педагогов, родителей (законных представителей) воспитанников существует значительное количество вопросов и разногласий, отражающих проблемы эффективной организации социального партнерства дошкольных учреждений с представителями разных сфер, обогащающих и расширяющих ресурсы организаций в целях социализации детей и успешного освоения ими образовательной программы.

Целью исследования является выявление основных детерминант в ресурсном обеспечении деятельности в экспериментальных дошкольных образовательных организациях (ДОО), определение механизмов организации внутреннего и внешнего социального партнерства. С поставленной целью связано решение следующих исследовательских задач:

– проанализировать научные разработки по заявленной теме исследования и выявить их значимость для дошкольной образовательной практики организации социального партнерства;

– выявить особенности и специфику социального партнерства в деятельности дошкольной образовательной организации;

– провести исследование ресурсных возможностей социального партнерства;

– уточнить причины неэффективного внутреннего и внешнего партнерства;

– сконструировать модель оптимизации социального партнерства в учреждениях дошкольного образования;

– систематизировать и отобрать содержание технологических карт для руководителей, обеспечивающих эффективность и рациональность социального партнерства с организациями разных сфер деятельности.

В процессе экспериментальной работы применялись следующие методы исследования: анализ теоретической и методической литературы, нормативно-правовой базы по обозначенной проблеме; методы сбора эмпирической информации: анкетирование руководителей ДОО города Барнаула Алтайского края (63 респондента); моделирование; методы качественной и количественной обработки данных.

Исследование ориентировано на определение оснований конструирования организационно-функциональной модели при решении проблем ресурсного дефицита и развития социального партнерства ДОО в регионе.

Теоретическая база исследования: Т.И. Андреева, В.О. Букетов, Г.П. Зинченко, Т.Н. Касимова, В.И. Митрохин, В.А. Михеев, А.В. Мудрик, М.С. Чванова и др. в своих исследованиях социального партнерства как феномена в образовании раскрыли цели, задачи, содержание, этапы его проектирования и подтверждают актуальную потребность в разработке новых подходов, поиск детерминант ресурсного обеспечения социального партнерства в условиях модернизационных изменений деятельности ДОО.

Научная новизна исследования включает дополнения известных теоретико-практических положений о структуре, содержании социального партнерства, его принципах и логике деятельности, а также конкретизацию выводов о совершенствовании организации социального партнерства на уровне дошкольных образовательных организаций и их взаимодействия в социуме, возможность обращения исследователей и педагогов-практиков к полученным результатам.

Теоретическая значимость работы заключается в разработке модели оптимизации социального партнерства в учреждения дошкольного образования.

Результаты представленного исследования имеют практическую значимость, которая заключается в оценке существующего опыта, выявлении проблем организации социального партнерства в условиях образовательной организации, конструировании организационно-функциональной модели, разработке технологических карт социального взаимодействия коллектива ДОО, родителей и учреждений социума.

Проведено исследование, отражающее позиции организации социального партнерства, результаты которого способствуют повышению стратегического и оперативного управления внешними и внутренними взаимодействиями, их интеграции с привлечением инвесторов и социальных партнеров.

Современное дошкольное образование представляет собой открытую социально-педагогическую систему. Принцип открытости подразумевает активное социальное взаимодействие ДОО с социумом и семьями воспитанников при равнозначном интересе всех субъектов. Главной характеристикой этой системы выступают показатели уровней готовности образовательных организаций к сотрудничеству с социальными институтами. Социальное партнерство – специфический тип общественных отношений, которые проявляются при взаимодействии образовательной организации с учреждениями социума. Такое взаимодействие ориентировано на достижение целей на основе принципов взаимной ответственности, добровольности, учета общих интересов.

Наиболее перспективным для дошкольных образовательных организаций представляется внешнее межсекторное социальное партнерство разных по своей природе и назначению организаций образования, науки, здравоохранения,

культуры, спорта, производства, бизнеса, действующих на основе проработанных механизмов совместной деятельности. Вместе с тем межсекторное социальное партнерство в дошкольном образовании пока не стало предметом системного теоретического анализа и эмпирического исследования. Проблема поиска механизмов, детерминант ресурсного обеспечения деятельности ДОО в режиме партнерского взаимодействия является особенно важной, но в то же время недостаточно изученной с практической точки зрения.

Вопросы привлечения социальных партнеров в сферу дошкольного образования стали объектом исследований Е.П. Арнаутовой, Г.П. Зинченко, Т.Н. Касимовой, В.И. Митрохина, В.А Михеева, Е.В. Москвитиной, А.В. Мудрика, С.Н. Юревич и других, в которых обоснованы теоретико-практические положения вовлечения различных представителей социальных групп в образовательный процесс ДОО [1–7].

Вместе с тем мы должны констатировать существование противоречия между высокой значимостью повышения эффективности ресурсного обеспечения обновления инфраструктуры дошкольных учреждений с привлечением социальных партнеров, инвесторов и недостаточной нормативно-правовой, теоретической, научно-методической разработанностью системы организации партнерства в сфере дошкольного образования. Т. Н. Касимова отмечает, что «социальное партнерство представляет собой совместную коллективную деятельность с определёнными ролями, которая, в свою очередь, приводит к позитивным эффектам» [3].

В. А. Михеев уточняет «социальное партнерство по отношению к деятельности ОО следует понимать как:

– партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности;

– партнерство, в которое вступает педагогический коллектив, взаимодействуя с представителями иных сфер социального окружения;

– партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни» [5].

Л.И. Шварко, Л.Г. Богославец отмечают, что «социальное партнерство в дошкольном образовании – это реальное взаимодействие двух или более равных сторон (лиц и /или организаций) на основе подписанного на определённое время соглашения, договора в целях решения конкретного вопроса (социальной проблемы), который в чём-либо не удовлетворяет одну или несколько сторон и который эффективнее решать средствами объединения ресурсов (материальных, финансовых, человеческих и других) и организационных усилий для достижения желаемого результата при ресурсном обеспечении учреждения» [8, с. 24].

Анализ практики реализации социального партнёрства показывает, что оно действует на всех уровнях хозяйственно-экономической деятельности – от уровня дошкольного учреждения до муниципалитета в целом. Повышение роли социального партнерства выступает результатом реализации новой политики в системе дошкольного образования при расширении договорных начал в сфере социального взаимодействия. В целях снижения ресурсных дефицитов в деятельности дошкольных учреждений требуется создание условий для перехода от директивного регулирования к договорному, к поиску новых форм конструктивного социального взаимодействия.

Москвитина Е.В., Юревич С.Н. обосновали спектр целей и задач социального партнерства ступени дошкольного образования: «обеспечение единого подхода к реализации государственной политики, стратегии и тактики развития ДОО; организация мониторинга деятельности ДОО по комплексу вопросов безопасной жизнедеятельности, процедуры оценки качества дошкольного образования, выполнения требований Стандарта и Федеральной образовательной программы дошкольного образования, создания благоприятных условий для социализации детей в дошкольный период; сопровождение скоординированной деятельности ДОО по реализации региональных, муниципальных образовательных программ; взаимодействие в разработке и реализации педагогических инноваций и их внедрение; повышение квалификации педагогов; формирование эффективных решений, ориентированных на повышение экономической самостоятельности образовательного учреждения, привлечение инвестиций, спонсорских средств; организация медицинского, психологического, информационно-аналитического, инженерно-технического и программно-методического обеспечения целостного образовательного процесса» [6].

Л.И. Шварко, Л.Г. Богославец отмечают, что «содержание социального партнерства определяет, по поводу чего организуется социальное взаимодействие, полнота содержания социально-педагогического партнерства определяется его целью, задачами, принципами деятельности дошкольного учреждения как системы, тактикой и стратегией преодоления ресурсных дефицитов в режиме стабильного функционирования. Стиль взаимодействия указывает на то, как выстраиваются отношения социальных партнеров» [8].

Мы полагаем, что совокупность ведущих задач социального партнерства в сфере дошкольного образования включает следующие позиции:

– привлекать ресурсы инвесторов для развития инфраструктуры ДОО с целью получения результата, невозможного без социального партнерства;

– обеспечивать ответственную самоорганизацию, самоуправление, соуправление в решении воспитательных и образовательных задач ДОО;

– передавать социально-жизненный опыт подрастающему поколению в условиях социального взаимодействия;

– координировать совместную деятельность на основе принципов социальной ответственности партнеров;

– обеспечивать кооперацию и помощь членам социального сообщества.

В.А. Михеев выделяет «основные принципы взаимовыгодного сотрудничества и социального партнерства в образовании:

– организация реального социального взаимодействия партнеров;

– партнерство оформляется в письменном виде, что дисциплинирует его участников, формирует социальную ответственность сторон;

– договоры и соглашения о социальном партнерстве должны иметь четкие временные сроки, направления совместной деятельности, функции участников;

– документы о социальном партнерстве оформляются в целях решения конкретных задач, организации мероприятий путем интеграции ресурсов в совместной деятельности;

– договор о социальном партнерстве считается выполненным, если достигнуты двухсторонние результаты» [5].

На рисунке 1 представлены принципы социального партнерства в системе деятельности ДОО.



Рис. 1. Принципы социального партнерства в системе деятельности образовательных организаций

Охарактеризуем условия, необходимые для реализации успешного социального партнерства в сфере дошкольного образования:

– развитие нормативно-правовой, организационной, социально-коммуникативной, деятельностной культуры в структуре партнерских отношений;

– системное отслеживание и контроль финансирования, внебюджетных поступлений, благотворительности;

– наличие обратной связи при информационном обеспечении совместной деятельности партнеров;

– наличие саморегуляции в партнерских отношениях сторон;

– сформированная стратегия и тактика деятельности администрации и педагогического коллектива ДОО в структуре социального взаимодействия;

– реализация принципов социальной ответственности в совместной работе.

Одним из недостаточно разработанных направлений во внешнем социальном партнерстве является система «ДОО – инвесторы». Возможными инвесторами могут быть:

– физические лица (родители /законные представители, выпускники, инвесторы);

– юридические лица (предприятия, фирмы поставщики; юридические кампании, рекламодатели; научные и образовательные учреждения; Центры дополнительного образования, школы олимпийского резерва, психологические центры, центры раннего развития детей; учреждения искусства и культуры; спортивные комплексы, профсоюзы).

Они вступают в следующие виды отношений социального партнерства:

– формальные, оформленные документально;

– неформальные, основанные на устных договоренностях сторон о направлениях и механизмах сотрудничества.

Взаимная помощь и поддержка в системе такого социального партнерства:

– финансовая;

– материальная (пополнение развивающей предметной среды);

– физическая (ремонтные работы, благоустройство, предоставление транспорта);

– научно-методическая (научное руководство, консультирование, рецензирование программ, конкурсных и др. материалов);

– юридическая (консультирование, разработка и оформление нормативных документов, представление интересов в суде и др. помощь);

– благотворительность (добровольные пожертвования, фирменные призы, сертификаты от социальных партнеров);

– совместные мероприятия для действующих и потенциальных партнеров;

– подготовка просветительской и рекламной продукции;

– проведение творческих мастер-классов для сотрудников организаций-партнеров;

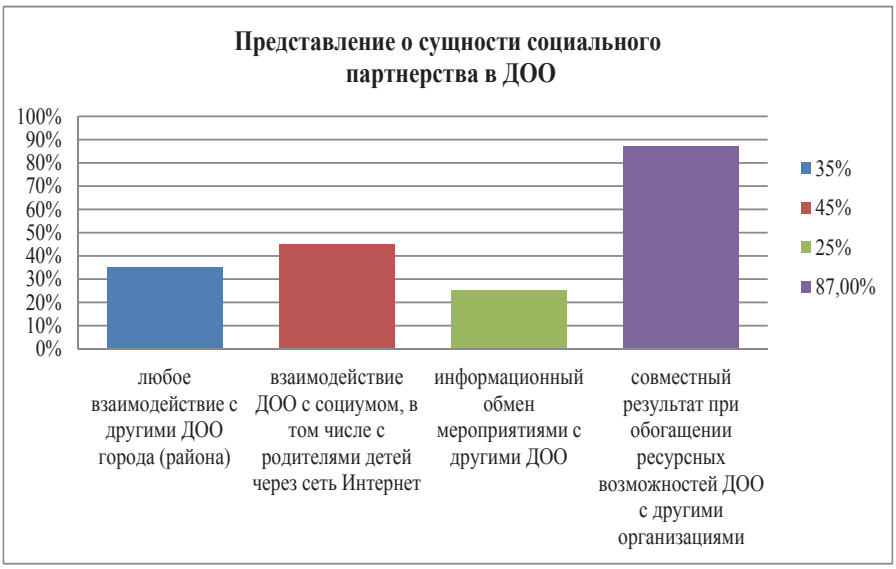


Рис. 2. Представление о сущности социального партнерства в ДОО, в %

– реклама продуктов деятельности, услуг социальных партнеров среди родителей, сотрудников ДОО.

На следующем этапе работы нами был проведен анализ практики реализации разных форм и направлений социального партнерства в деятельности дошкольных учреждений города Барнаула Алтайского края. В исследовании участвовало 42 магистранта, обучающихся по программе «Управление дошкольным и дополнительным образованием» и 21 руководитель ДОО, включенных в состав инновационного кластера АлтГПУ «Детский сад – маршруты развития», которые работают в рамках Центра «Энергия наставничества» кафедры дошкольного и дополнительного образования с 2022 года. На констатирующем этапе исследования мы уточнили у респондентов их понимание сущности социального партнерства в дошкольном образовании. Данные результаты представлены на рисунке 2.

Результаты опроса, представленные на рисунке 2, превышают 100%, поскольку нами допускался выбор респондентами более одного ответа. Данные опроса свидетельствуют о том, что большинство опрошенных респондентов (87%) под социальным партнерством понимают совместную деятельность с организациями социума, которые могут быть включены в обогащение ресурсов и системы инфраструктуры ДОО. Эти данные совпадают с нашей интерпретацией социального партнерства в контексте проведенного исследования.

Далее мы выявили рейтинг основных форм социального партнерства, детерминирующих развитие различных направлений деятельности ДОО. В качестве этих направлений мы обозначили: совершенствование инфраструктуры и материально-технической базы; методическое сопровождение деятельности педагогов; организация досуговых мероприятий; обеспечение безопасности жизнедеятельности; ранняя профориентация детей.

Для оценки использовалась трехбалльная шкала, где 1 балл – отсутствие форм социального партнерства; 2 балла – недостаточность организационных форм социального партнерства в ресурсном обеспечении ДОО; 3 балла – активное влияние форм социального партнерства на ресурсное развитие учреждения.

Определив рейтинг по среднему баллу, мы уточнили, что наиболее высокий показатель у таких направлений социального взаимодействия, как обеспечение безопасности жизнедеятельности ДОО, методическое сопровождение деятельности педагогов и детей, ранняя профориентация дошкольников (рис. 3).

Таким образом, показатели ресурсного потенциала социального партнерства включают развитие материально-технической базы (далее МТБ), организацию ранней профориентации дошкольников (экскурсии на предприятия, ознакомление детей с профессиями взрослых), обеспечение безопасности жизнедеятельности в ДОО и методическое сопровождение педагогической деятельности во взаимодействии с другими ДОО, общеобразовательными школами, городскими (районными) методическими кабинетами, музеями, библиотеками, учреждениями спорта, культуры и дополнительного образования, коммерческими организациями, обеспечивающими методическую, спонсорскую или иную ресурсную помощь.

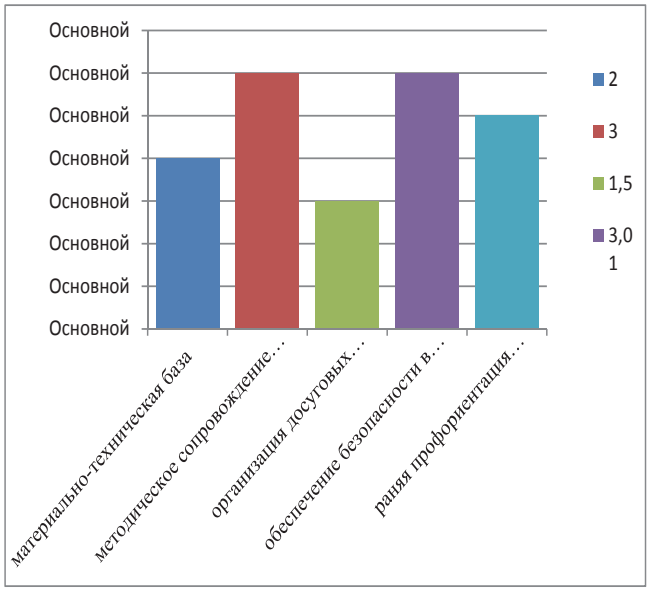


Рис. 3. Рейтинг направлений деятельности ДОО при организации социального взаимодействия

Отдельной задачей исследования являлось выявление причин неэффективной организации социального партнерства. Респондентами были даны следующие ответы:

– нестабильность нормативно-правовой базы, регулирующей взаимодействие организаций-партнеров;

– затруднения руководителей в поиске социальных партнеров и определении способов их включения в совместную деятельность;

– неготовность администрации и педагогического коллектива ДОО к организации социального партнерства;

– отсутствие информации о передовом опыте сотрудничества в регионе;

– территориальная удаленность от ДОО потенциальных партнеров;

– отсутствие координирующего Центра при организации социального партнерства в муниципалитетах.

Другая исследовательская задача предполагала выяснение основ организации социального партнерства в ДОО. Нас интересовали 2 основы: формальная (договор, соглашение) и неформальная (личные контакты администрации и руководителя ДОО, эпизодические мероприятия в структуре социального партнерства). Итоги представлены на рисунке 4.



Рис. 4. Основы организации социального партнерства в ДОО

Результаты опроса свидетельствуют о том, что организация социального партнерства осуществляется не системно, отсутствует построение взаимодействия во времени и оформление договоров, соглашений, планов совместного сотрудничества партнеров; взаимодействие стихийно, возникает по ситуативным потребностям сторон (58% опрошенных). Только 30% отметили, что в ДОО имеются договоры, программы и планы совместного сотрудничества.

Обозначенные нами позиции управленческой практики свидетельствуют о том, что недостаточно используются возможности социального партнерства в повышении качества образовательных услуг, в решении комплексных задач ресурсного обеспечения деятельности ДОО.

При планировании и реализации эффективного внутреннего и внешнего социального партнерства требуется организация более качественных подходов к

Организационно-функциональная модель социального партнерства в условиях деятельности дошкольной образовательной организации

<table>
<tr><th colspan="6">СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ</th></tr>
<tr><th colspan="6">БЛОКИ</th></tr>
<tr><th colspan="6">ЦЕЛЕВОЙ</th></tr>
<tr><td colspan="6">Цель: способствовать созданию системы партнерства ДОО с социальными институтами для эффективного ресурсного обеспечения инфраструктуры учреждения и благоприятных условий для социализации детей дошкольного возраста.
Задачи:
1. Разработать инструменты, регулирующие взаимодействие с социально-значимыми партнерами.
2. Выявить оптимальные условия, детерминирующие процесс ресурсного обеспечения и развития ДОО в соответствии с общественными ожиданиями.
3. Совершенствовать партнерские отношения с внешними и внутренними сообществами социума при формировании имиджа ДОО.
4. Стимулировать активную гражданскую позицию в структуре социального партнерства</td></tr>
<tr><th colspan="2">СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ</th><th colspan="2">ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ</th><th colspan="2">ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ</th></tr>
<tr><td colspan="2">– повышение эффективности системы управления в ДОО за счет взаимодействия с социальными партнерами;
– использование имеющегося опыта создания социального партнерства в системе образования;
– вовлечение организаций в процесс социально-экономического развития ДОО;
– поддержка ценностей семьи, государства как основных ориентиров современного дошкольного образования</td><td colspan="2">– поиск новых форм, методов, средств, механизмов социального взаимодействия;
– анализ и отбор содержательных и продуктивных социальных внутренних и внешних (межотраслевых) связей;
– организация планируемых системных мероприятий воспитательного, развивающего и образовательного направлений в системе совместной деятельности;
– обеспечение комплекса условий двухстороннего социального взаимодействия;
– обмен и кооперация ресурсов (информационных, кадровых, научно-методических, материально-технических, организационных)</td><td colspan="2">– четко определенные критерии и оценочные процедуры для выявления эффективности установленных социальных связей ДОО с другими организациями;
– удовлетворенность деятельностью ДОО запросам родителей на образовательные услуги;
– переход от директивного регулирования социального партнерства к договорному, обеспечивающему взаимовыгодность сотрудничества;
– преодоление ресурсного дефицита в системе деятельности ДОО</td></tr>
<tr><th colspan="6">ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА</th></tr>
<tr><td colspan="6">– соблюдение законов и иных нормативных актов;
– учет запросов общественности;
– ответственность сторон за нарушение договоров и соглашений;
– коррекция интересов в совместной деятельности;
– добровольность объединений сторон-участников взаимодействия;
– невмешательство во внутренние дела друг друга;
– демонстрация имиджа учреждений в регионе, увеличение их социальной привлекательности</td></tr>
<tr><th colspan="6">СУБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА</th></tr>
<tr><td>Медицинские и спортивные учреждения и организации</td><td>Учреждения общего, среднего и высшего образования</td><td>Организации дополнительного образования</td><td>Учреждения культуры</td><td>Органы исполнительной власти.
Некоммерческие общественные организации.
Производственные предприятия.
СМИ.
Благотворительные и волонтерские организации</td><td>Семьи воспитанников</td></tr>
<tr><th colspan="6">ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА</th></tr>
<tr><td colspan="2">ПЕРВЫЙ ЭТАП
ознакомительно-диагностический</td><td colspan="4">– выявление социального заказа общества, государства, семьи системе дошкольного образования;
– анализ объектов социума для определения целесообразности установления партнерства</td></tr>
<tr><td colspan="2">ВТОРОЙ ЭТАП
деятельностный</td><td colspan="4">– определение направлений социального взаимодействия, разработка программы сотрудничества с постановкой сроков, целей и конкретных механизмов совместной деятельности;
– разработка социально-значимых проектов в структуре социального партнерства;
– расширение сферы образовательной и общественной деятельности ДОО, ее выход в муниципальное пространство</td></tr>
<tr><td colspan="2">ТРЕТИЙ ЭТАП
рефлексивный</td><td colspan="4">– анализ результатов совместной работы;
– определение эффективности, целесообразности и перспективности дальнейшего сотрудничества</td></tr>
<tr><th colspan="6">РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА</th></tr>
<tr><td colspan="6">1. Создание продуктивной, гибкой системы взаимодействия ДОО с учреждениями социума на основе договоров, совместных планов и программ.
2. Становление оптимального уровня социальных компетенций субъектов социального партнерства.
3. Проектирование социально-культурной образовательной среды для различных видов детской деятельности и культурных образовательных практик.
4. Обеспечение психоэмоционального благополучия и здоровья участников социального взаимодействия.
5. Системное повышение мотивационной готовности всех субъектов к организации социального партнерства и повышению качества дошкольного образования.
6. Просветительская деятельность в структуре социального партнерства
7. Обеспечение информационной осведомленности социальных институтов города, района, края о деятельности ДОО.
8. Организация мониторинга качества совместной работы.
9. Решение проблемы восполнения ресурсных дефицитов в системе работы ДОО средствами социального партнерства</td></tr>
</table>

менеджменту ДОО, четкое понимание руководителями партнерских организаций своих задач и механизмов со-деятельности, алгоритмов деятельности в соответствии с технологическими картами на учебный год.

Этот факт подтверждает актуальность конструирования организационно-функциональной модели эффективного социального партнерства в дошкольном образовании.

Разработанная нами модель включает ряд основных блоков управленческой системы:

– целевой блок включает базовую цель, задачи и принципы сотрудничества;

– содержательный блок определяет развитие государственно-общественного управления; расширение образовательной среды ДОО при тематической направленности социального партнерства;

– организационно-деятельностный блок содержит формы и механизмы реализации социального партнерства в образовательной среде ДОО;

– оценочно-результативный блок отражает критерии и оценочные процедуры для изучения характера установленных социальных связей; оценку качества совместной деятельности и образовательного процесса в целом; уточнение перспективных задач дальнейшего сотрудничества.

В качестве основных критериев развития социального партнерства нами были выделены: широта диапазона субъектов социального партнерства; устойчивость во времени партнерских связей; действенность социальных эффектов; разнонаправленность содержания сотрудничества; плановость в совместной работе; удовлетворенность сторон качеством взаимовыгодного сотрудничества.

Модель включает систему компонентов, отражающих механизм организации социального партнерства:

Таблица 1

Результаты социального партнерства в решении проблем преодоления ресурсных дефицитов в системе деятельности ДОО

Проблема	Субъект социального партнерства	Результат за период 2023–2024 гг.
Обеспечение объективной оценки деятельности ДОО	Управляющий совет Родительский комитет ДОО Родительская общественность	Размещение публичного доклада руководителя ДОО о результатах деятельности за прошедший год на сайте ДОО. Представление результатов самообследования деятельности ДОО за прошедший период. Публикация в СМИ
Улучшение социально – трудовых условий в ДОО	Профсоюзный комитет Собрание трудового коллектива	Результаты выполнения Коллективного договора в ДОО. Обеспечение выполнения плана мероприятий по оздоровлению условий труда
Обеспечение условий для профессионального роста педагогических кадров	Городской методический кабинет АлтГПУ (кафедра дошкольного и дополнительного образования) АИРО им. А.М. Топорова) Педагогические колледжи региона Совет наставников Совет молодых педагогов	Работа профессиональных методических объединений. Региональные стажерские площадки на базе АИРО Участие в работе методического центра «Энергия наставничества» (АлтГПУ) – «Класс от мастера». Организация производственной педагогической практики студентов педагогических колледжей (Бийск, Славгород, Камень-на-Оби, Рубцовск, Барнаул). Выявление лучших образовательных практик. Методическое сопровождение деятельности молодых педагогов. Конкурсное движение. Аттестация педагогов
Развитие инновационных процессов	Управляющий совет Родительский комитет Педагогический Совет Городской (районный) методический кабинет муниципалитета образования АлтГПУ АИРО им. А.М. Топорова	Работа стажерских площадок в сети инновационного кластера АлтГПУ «Детские сады – маршруты развития». Сеть региональных РИП по актуальным проблемам дошкольного образования
Обеспечение здоровьесберегающих условий в ДОО. Соответствие безопасной жизнедеятельности игровых участков на территории учреждения	Детская поликлиника Родительский комитет МЧС ГИБДД Госпожнадзор Рособрнадзор	Мониторинг РППС Оценка качества профессиональной деятельности педагогических кадров ДОО. Оценка условий реализации образовательной программы дошкольного образования и результатов ее освоения. Обеспечение оценки здоровьесбережения детей и игровых участков на территории ДОО
Создание условий для здорового детского питания в ДОО	Родительский комитет Управляющий совет Роспотребнадзор Детская поликлиника	Процедура мониторинга качества детского питания по данным внутреннего и внешнего контроля
Развитие инфраструктуры ДОО, обновление предметной среды за счет дополнительных источников финансовых средств	Социальные партнеры Родительский комитет Попечительский Совет Управляющий Совет	Поступление внебюджетных средств (дополнительные источники, спонсоры, добровольные пожертвования). Укрепление МТБ. Обновление игровых малых форм на территории ДОО
Взаимодействие с социальными партнерами в социуме	Предприятия общепита, аптека, библиотека, городской музей, общеобразовательные школы, учреждения спорта, культуры, дополнительного образования, промышленные предприятия, родительский комитет	Ранняя профориентация детей дошкольного возраста. Социализация воспитанников. Совместные акции, концерты, КВН, досуги. Конкурсы. Волонтерство. Соревнования
Приведение в соответствие современным требованиям условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	Родительский комитет Спонсоры, социальные партнеры Управляющий Совет Попечительский Совет Педагогический Совет Психолого-медико-педагогический консилиум Детская поликлиника	Предоставление льгот по родительской плате. Достижение достаточного уровня кадрового и материально- технического обеспечения жизнедеятельности ДОО. Организация косметического ремонта в помещениях возрастных групп; включение в проект муниципалитета УКСа, ремонта водопровода, кровли
Повышение социальной значимости труда в системе дошкольного образования через моральное поощрение и стимулирование	Педагогический совет Родительский комитет Управляющий Совет Попечительский Совет Инвесторы-спонсоры Профсоюз	Награждение лучших педагогов, сотрудников ДОО; организация культурных программ; оплата подписки периодических профессиональных журналов; поддержка профессионального конкурсного движения; санаторно-курортное лечение, медосмотры

– основные цели совместной деятельности;
– содержательные блоки во взаимодействии социальных партнеров;
– принципы и этапы партнерского взаимодействия;
– результаты реализации тематических направлений социального партнерства.

Представленная модель была включена в управленческую систему деятельности МБДОУ «Детский сад № 16», МБДОУ «Детский сад № 56», МБДОУ «Детский сад № 133» города Барнаула с целью ее апробации в течение 2022–2024 гг. На базе этих ДОО разработаны технологические карты по взаимодействию с социальными партнерами разных сфер деятельности. Система мер и комплексных мероприятий, включенных в состав апробирования поэтапной модели, решает проблему преодоления ресурсных дефицитов в системе деятельности ДОО (табл. 1).

Результаты апробации сконструированной модели позволили нам определить эффекты социального партнерства, способы обеспечения согласованности действий и возможного потенциала этих взаимодействий «ДОО – социальные партнеры» в решении проблем преодоления ресурсных дефицитов в зависимости от особенностей рынка труда, экономической и социокультурной целесообразности.

В ходе проектирования предстоящих взаимодействий с учреждениями-партнерами разных типов важным является определение механизмов совместной деятельности. Рассмотрим, как представить такой механизм на примере взаимодействия ДОО с учреждениями дополнительного образования. В технологическую карту социального партнерства включены компоненты: цели, задачи, основные направления и предполагаемые результаты сотрудничества.

Технологическая карта взаимодействия ДОО с учреждениями дополнительного образования

Цель: интеграция и координация усилий коллективов ДОО и учреждений дополнительного образования для социокультурной самореализации субъектов образовательного процесса.

Задачи:

– обогащать образовательную среду ДОО для совершенствования творческого потенциала и познавательной активности воспитанников;

– расширить комплекс условий, мероприятий для социализации и самореализации детей в социокультурном сообществе;

– совершенствовать форматы взаимодействия ДОО с учреждениями дополнительного образования в решении общих задач.

Основные направления: естественно-научное, литературно-художественное, гражданско-патриотическое, прикладное, информационно-педагогическое.

Предполагаемые результаты:

– восполнение ресурсных дефицитов в образовательной деятельности сторон;

– освоение новых интерактивных форм сотрудничества ДОО и учреждений дополнительного образования;

– обогащение образовательного пространства ДОО для развития интеллектуально-творческого, художественного, коммуникативного, информационного потенциала воспитанников;

– положительная мотивация к личностному развитию, социальной активности в системе «ребенок – родитель – педагог – социальный партнер».

Исходя из вышеизложенного, можно сделать выводы о том, что современная дошкольная образовательная организация не может комплексно и разносторонне реализовывать свою деятельность без системно организованного социального партнерства. Его содержание требует четкого понимания управляющими структурами миссии дошкольного образования, проявления социальной активности, взаимодействия с семьями воспитанников и внешними партнерами на основе базовых принципов социальной ответственности.

Таким образом, участниками социального взаимодействия наряду с организациями образования могут быть учреждения ведомств культуры и спорта, общественные организации (профсоюз, «Движение первых», волонтерские организации, спортивно-патриотические клубы и др.), средства массовой информации, производства промышленного, строительного и сельскохозяйственного профиля, предприятия малого и среднего бизнеса региона, имеющие потенциал для обогащения ресурсов жизнедеятельности ДОО.

К числу основных детерминант ресурсного развития ДОО можно отнести следующие:

– кадровые ресурсы при организации дополнительного образования дошкольников и их ранней профориентации (педагоги, специалисты и сотрудники учреждений-партнеров, родители);

– информационные ресурсы при обеспечении реализации образовательной программы дошкольного образования, региональных программ и повышении квалификации педагогов, обучении персонала (базы данных, образовательные платформы, электронные библиотеки, мультимедийные средства и др.);

– материально-технические ресурсы при организации детских видов деятельности, обеспечении реализации разных форм социализации дошкольников, обогащении развивающей предметно-пространственной среды детского сада, его территории, терренкуров: образовательных, экологических, туристических, физкультурно-оздоровительных, краеведческих и др. (лабораторная база, оборудование, транспорт, тренажеры, мини-музеи, малые игровые формы, физкультурное оборудование, компьютерные модели, ресурсные локации партнеров);

– учебно-методические ресурсы при проведении аттестации педагогов, процедуры внутренней системы оценки качества дошкольного образования, при подготовке к конкурсной деятельности (методические материалы и рекомендации, пособия, программы для педагогов, родителей, воспитанников);

– социальные ресурсы при организации партнерских связей с предприятиями и организациями реального сектора экономики региона, связи с инвесторами, взаимодействие в профессионально-педагогическом сообществе региона (совместные социально-значимые проекты, гранты, фандрайзинговая деятельность, конкурсы);

– ресурсы государственно-общественного управления при обеспечении открытости, демократичности, делегировании полномочий в ДОО (родительские объединения, сообщества, комитеты, педагогические клубы, советы, выражающие интересы всех участников образовательного процесса и социальных партнеров).

Коллектив ДОО на этапе разработки Программы социального партнерства, содержания договоров и соглашений самостоятельно оценивает степень достаточности собственного внутреннего ресурса, целесообразность и возможность привлечения ресурсов организаций-партеров.

Перспективы дальнейших исследований в этом направлении видятся нам в:

– участии в коррекции нормативно-правовой базы организации социально-педагогического партнерства в дошкольном образовательном пространстве;

– поиске оптимальных форм социального партнерства с учетом регионального компонента в условиях муниципалитетов и образовательных округов.

Таблица 2

Реализация основных направлений сотрудничества

Направления	Мероприятия	Дата	Ответственные
1	2	3	4
Естественно- научное. Задачи: – расширение кругозора детей, приобщение их к новым способам познания; – формирование ценностного и познавательного, созидательного отношения к окружающей действительности	– серии проектов «Удивительное рядом»; – флешмоб «Будем беречь и охранять природу»; – коллаж «Природа родного Алтая»; интегрированные дидактические игры естественно-научного содержания; – игры-экспериментирование «Бинокль для наблюдений»; – квест «Экологический калейдоскоп»; – занятия «Первые шаги в науку»		
Литературно-художественное. Задачи: – приобщение к словесному искусству; – ориентация на собственное словесное творчество; – совершенствование коммуникативных способностей	– КВН «Здравствуй, Корней Чуковский»; – драматизация «Разноцветные сказки»; – проект «Мое любимое художественное произведение»; – конкурс детского словотворчества «Алтай – жемчужина России»; – праздник книги «Здравствуй, Гоша-книгоноша» – литературные квизы, викторины по сказкам и детским художественным произведениям		
Гражданско- патриотическое. Задачи: – формирование гражданской принадлежности, заложение основ исторической национальной памяти; – воспитание патриотических качеств и ценностей (природы, Родины, родного края, семейных традиций и др.); – накопление опыта полоролевого поведения	– виртуальная экскурсия в исторический парк «Россия – моя история»; – концерт «Время героев»; – образовательный терренкур «Соленые озера Алтайского края»; – конкурс «Мы все лучи одной зари»; – проект «Славлю свое Отечество»; – фотовыставка «Родословная моей семьи»		
Прикладное. Задачи: – стимулировать мотивацию детей к участию в разных видах продуктивной деятельности; – воспитывать эстетическую культуру	– изготовление кукол-самокруток, пеленашек в традициях родного края; – проект «Потомки великих мастеров моей малой Родины»; – выставка макетов «Моя улица»; – социальная акция «Открытка для ветерана»; – коллекции детей		
Информационно-консультативное. Задачи: – пропаганда педагогических возможностей дополнительного образования воспитанников учреждений	– родительские встречи «Интересы и увлечения детей дошкольного возраста»; – выставка поделок «Увлечения моей семьи»; – мастерская робототехники «Конструируем вместе»; – «Ярмарка кружков и студий»		

Библиографический список

1. Арнаутова Е.П. *Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника*. Москва: ТОО “ИнтелТех”, 1994.
2. Зинченко Г.П. *Социальное партнерство*. Москва: Издательство «Академ-центр», 2009.
3. Касимова Т.Н. *Взаимодействие семьи и образовательных учреждений как социально-педагогических партнеров*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Омск, 2006.
4. Митрохин В.И. *Социальное партнерство*. Москва: УИЦ МФП, 1998.
5. Михеев В.А. *Основы социального партнерства: теория и политика*: учебник для вузов. Москва: Экзамен, 2001.
6. Москвитина Е.В., Юревич С.Н. Особенности организации социального партнерства в системе дошкольного образования. *Международный студенческий научный вестник*. 2017; № 4: 13–21.
7. Мудрик А.В. *Введение в социальную педагогику*. Москва: Институт практической психологии, 1997.
8. Шварко Л.И., Богославец Л.Г. *Корпоративная социальная ответственность и организация социального партнерства в образовании*. Барнаул: Издательство АлтГПУ. 2021. Available at: https://library.altspu.ru/dc/pdf/shvarko2.pdf
9. Чванова М.С. Социальное партнерство в сфере профессионального образования. *Психолого-педагогический журнал*. 2006; № 2: 45–55.

References

1. Arnautova E.P. *Osnovy sotrudnichestva pedagoga s sem'ej doshkol'nika*. Moskva: TOO “IntelTeh”, 1994.
2. Zinchenko G.P. *Social'noe partnerstvo*. Moskva: Izdatel'stvo «Akadem-centr», 2009.
3. Kasimova T.N. *Vzaimodejstvie sem'i i obrazovatel'nyh uchrezhdenij kak social'no-pedagogicheskih partnerov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2006.
4. Mitrohin V.I. *Social'noe partnerstvo*. Moskva: UIC MFP, 1998.
5. Miheev V.A. *Osnovy social'nogo partnerstva: teoriya i politika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: `Ekzamen, 2001.
6. Moskvitina E.V., Yurevich S.N. Osobennosti organizacii social'nogo partnerstva v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2017; № 4: 13-21.
7. Mudrik A.V. *Vvedenie v social'nuyu pedagogiku*. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii, 1997.
8. Shvarko L.I., Bogoslavec L.G. *Korporativnaya social'naya otvetstvennost' i organizaciya social'nogo partnerstva v obrazovanii*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGPU. 2021. Available at: https://library.altspu.ru/dc/pdf/shvarko2.pdf
9. Chvanova M.S. Social'noe partnerstvo v sfere professional'nogo obrazovaniya. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal*. 2006; № 2: 45-55.

Статья поступила в редакцию 03.02.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-51-54

***Boikov A.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg), E-mail: boykov.alik@yandex.ru*
***Silakova O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg), E-mail: sergei_silakov@mail.ru*

THE MAIN ASPECTS OF TRAINING OF TEACHERS OF THE BASICS OF HOMELAND SECURITY AND DEFENSE IN MODERN CONDITIONS: CHALLENGES AND SOLUTIONS. The article considers problems of continuous training of teachers of the Basics of Homeland Security and Defense in the light of the transformation of the subject Basics of Life Safety and modern changes in society. The main aspects of training of future teachers of the Basics of Safety and Homeland Defense at the Herzen state pedagogical university of Russia are outlined, the results of the research of the most urgent problems in the methodology of practical training of teachers and school students in the main areas of the school course “Basics of Safety and Homeland Defense” are presented. The comprehension of these problems allows making constructive changes in the system of continuous training of teachers of the basics of safety and defense of the Motherland, making the process flexible and adaptive in the conditions of significant changes in the content of education in the field of life safety.

Key words: **methodology of teaching the Basics of Homeland Security and Defense, training in the Basics of Homeland Security and Defense teachers, professional development, practical teacher training, continuous professional development of teachers.**

***А.Е. Бойков,** канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет иени. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: boykov.alik@yandex.ru*
***О.В. Силакова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: sergei_silakov@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

В статье рассмотрены проблемы подготовки учителей основ безопасности и защиты Родины в свете трансформации предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» и современных изменений в обществе. Обозначены основные аспекты подготовки будущих учителей основ безопасности и защиты Родины в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена, представлены результаты исследования наиболее актуальных, по мнению действующих педагогов, проблем в методике практической подготовки учителей и обучающихся школ по основным направлениям школьного курса «Основы безопасности и защиты Родины». Осмысление данных проблем позволяет внести конструктивные изменения в систему непрерывной подготовки учителей дисциплины «Основы безопасности и защиты Родины», делая процесс гибким и адаптивным в условиях значимых изменений в содержании образования в области безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: **методика обучения основам безопасности и защиты Родины, подготовка учителей «Основ безопасности и защиты Родины», повышение квалификации, практическая подготовка учителя, непрерывное профессиональное совершенствование педагогов**

Актуальность исследования состоит в том, что в условиях быстро меняющегося общества и стремительного технологического развития подготовка учителей основ безопасности и защиты Родины (ОБЗР) сталкивается с рядом существенных вызовов. Эти вызовы обусловлены не только изменением образовательных стандартов и программ, но и насущной необходимостью адаптации к новым методам преподавания, которые соответствуют современным требованиям информационного века. Учителя ОБЗР должны быть подготовлены к тому, чтобы помогать учащимся ориентироваться в сложном мире, полном потенциальных угроз и возможностей.

Целью исследования является актуализация требований к подготовке учителей ОБЗР в условиях трансформации российского образования адекватно современным вызовам жизни. Реализация цели исследования связана с выполнением следующих задач:

– выявление основных вызовов, диктующих развитие новых компетенций учителей ОБЗР;
– характеристика основных этапов подготовки учителей ОБЗР;
– опрос учителей ОБЗР о готовности их к профессиональной деятельности в новых условиях, выявление проблем, с которыми им приходится сталкиваться;
– предложение вариантов решения выявленных проблем в подготовке учителей ОБЗР.

Научная новизна статьи состоит в анализе результатов проведенного исследования среди учителей ОБЗР, описывающих основные проблемы в преподавании предмета ОБЗР, а также дефициты в их профессиональной подготовке в современных условиях.

Теоретическая значимость работы заключается в выявлении факторов, влияющих на подготовку учителей основ безопасности и защиты Родины в современных быстро меняющихся условиях.

Практическая значимость работы заключается в определении направлений работы по совершенствованию процесса непрерывной подготовки учителей ОБЗР в условиях новых вызовов.

Подготовка учителей основ безопасности и защиты Родины (ранее – основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ)), в современных условиях требует всестороннего развития профессиональных и личностных качеств. Основной целью подготовки является формирование у будущих педагогов таких компетенций, которые позволят им эффективно обучать школьников правилам безопасного поведения как в повседневной жизни, так и в чрезвычайных ситуациях [1].

Первый этап в подготовке педагогов в области безопасности жизнедеятельности включает фундаментальное изучение теоретических основ безопасности жизнедеятельности. Это направление охватывает комплекс дисциплин, таких как теория и методика безопасности жизнедеятельности, техносферная безопасность, медицина катастроф, основы безопасности личной и общественной жизни, а также правила оказания первой помощи. Учителя должны не только знать эти аспекты, но и уметь доступно и интересно донести информацию до учеников [2; 3].

Второй этап акцентирует внимание на педагогической практике. В ходе производственной (стажёрской) практики будущих учителей обучают применять полученные теоретические знания в реальных условиях. Особое внимание уделяется взаимодействию с подростками, использованию разнообразных педагогических технологий и внедрению интерактивных методов обучения. Современные технологии и мультимедийные средства становятся неотъемлемой частью этого процесса, помогая сделать занятия более увлекательными и запоминающимися [1].

Кроме того, очень важно развитие личностных качеств, таких как лидерство, умение принимать решения в стрессовых ситуациях, эмоциональная устойчивость и способность к быстрому мышлению. Преподаватели ОБЗР должны быть не только компетентными специалистами, но и вдохновляющими наставниками, способными мотивировать учеников к соблюдению правил безопасности и развитию навыков самопомощи [3].

Подготовка учителей ОБЗР постоянно модернизируется в соответствии с инновационными методиками обучения и актуальными требованиями общества. Таким образом, процесс профессионального становления педагогов этой специализации становится неотъемлемой частью системы образования, обеспечивающей формирование сознательного и ответственного подрастающего поколения.

Подготовка учителей основ безопасности и защиты Родины приобретает особое значение в условиях модернизации российского образования. Это связано с несколькими ключевыми факторами [1; 2; 4].

1. Изменение социального контекста: современное общество сталкивается с новыми вызовами в области безопасности, включая технологические риски, информационные угрозы и изменения в геополитической обстановке. Учителя должны быть готовы обучать молодежь не только основам безопасности, но и более сложным вопросам, связанным с защитой Родины.

2. Обновление содержания образования: в процессе модернизации образовательной программы уделяется внимание интеграции современных технологий и подходов. Учителя должны обладать актуальными знаниями и навыками, чтобы эффективно использовать новые инструменты и методики в обучении.

3. Фокус на практические навыки: важной задачей становится развитие у обучающихся практических умений и навыков, связанных с безопасностью. Учителя должны иметь практическую подготовку, чтобы эффективно обучать действиям в чрезвычайных ситуациях, оказанию первой помощи и основам гражданской обороны.

4. Развитие патриотического воспитания: в современных условиях особое внимание уделяется формированию у молодежи чувства патриотизма и ответственности за безопасность и процветание своей страны. Учителя играют ключевую роль в этом процессе, что требует от них соответствующей подготовки и компетенций.

5. Интеграция в международный контекст: с учетом глобальных процессов учителя должны быть осведомлены о международных стандартах и практиках в области безопасности и защиты, что позволит интегрировать их в образовательный процесс на национальном уровне.

Для успешной реализации этих задач необходимо пересмотреть программы подготовки педагогов, уделив внимание как теоретическим аспектам, так и практическим занятиям. Это может включать проведение специализированных курсов, мастер-классов, а также использование современных технологий и симуляторов для отработки навыков безопасного поведения.

Подготовка бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности осуществляется факультетом безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена уже больше 10 лет, а с 2024 года еще и в бакалавриате с дополнительной специализацией по направлению защиты Родины, что играет ключевую роль в формировании профессиональных компетенций будущих учителей и специалистов.

В данной области становление методической подготовки включает комплексное изучение теоретических и практических аспектов безопасности жизнедеятельности. Это предполагает освоение следующих дисциплин модуля «Методический»: «Введение в профессию», «Современные основы обучения», «Методика обучения и воспитания (образование в области безопасности жизнедеятельности)», «Образовательные технологии», «Решение профессиональных задач учителя» [5], направленных на формирование основных компетенций учителя и преподавателя-организатора основ безопасности и защиты Родины. Содержательные линии и дидактические единицы представлены в статье «Особенности методической подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности» [5].

Особое внимание в процессе подготовки уделяется патриотическому воспитанию и защите Родины. Будущие педагоги знакомятся с историей и культурой своей страны, что способствует формированию у них чувства гордости и ответственности за национальную безопасность. Они изучают различные методы и приемы, которые могут быть применены в образовательном процессе для передачи подрастающему поколению основ гражданской защиты и культуры безопасности.

Практическая часть подготовки включает в себя тренировки и учения, которые моделируют реальные чрезвычайные ситуации. Студенты принимают участие в эвакуациях, учатся оказывать первую помощь и взаимодействовать с экстренными службами. Такого рода подготовка позволяет выпускникам быть готовыми не только к профессиональным вызовам, но и к ответственности перед обществом и государством.

Методическая подготовка бакалавров педагогического образования в данной области непрерывна и систематична. Она требует инновационного подхода, включающего использование современных технологий и интерактивных методов обучения. Только в этом случае можно обеспечить высокий уровень компетенции выпускников, способных обеспечить безопасность подрастающему поколению и защиту интересов своей страны. Однако уже подготовленные специалисты – учителя основ безопасности и защиты Родины и преподаватели–организаторы ОБЗР нуждаются в постоянном повышении квалификации, т. к. новые стандарты образования, развитие научной области безопасности жизнедеятельности, повышение уровня угроз различного характера и умение им противостоять требуют этого от педагогов.

Все вышеперечисленные факторы и их актуальность подтверждает наше практико-ориентированное педагогическое исследование, которое проходило в период с сентября 2023 года по ноябрь 2024 года. Всего в исследовании приняли участие 178 учителей ОБЗР (ранее – ОБЖ) и преподавателей-организаторов ОБЗР общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга.

Целью педагогического исследования являлось выявление наиболее актуальных проблем в практической подготовке учителей и обучающихся школ по основным направлениям в курсе ОБЖ и с новым содержательным компонентом – ОБЗР. Осмысление и анализ данных проблем позволяют внести конструктивные изменения в систему непрерывной подготовки учителей основ безопасности и защиты Родины, делая процесс гибким и адаптивным в условиях трансформации предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» и современных изменений в обществе. Исследование представляло собой анкетирование и опрос действующих учителей ОБЖ средних общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, рассмотрим его результаты.

В связи с необходимостью модернизации содержания курса ОБЖ и его трансформацией в курс ОБЗР в соответствии с актуальными проблемами безопасности обучающихся, педагогам было предложено проранжировать по степени востребованности практические умения, необходимые обучающимся школ по направлению БЖ в современных условиях.

Как показал опрос, у педагогического сообщества нет единого мнения по данному вопросу, но прослеживаются вполне отчетливые тенденции. Результаты опроса представлены в табл. 1.

Таблица 1

Востребованность практических умений в области БЖ в современных условиях по мнению учителей ОБЗР

Ранг	*Умения*	*Среднее место при ранжировании*
1	Обеспечение информационной безопасности	3.2
2	Первая помощь при потере сознания	3.3
3	Первая помощь при ранениях	4
4	Первая помощь при травмах	4.3
5	Использование СИЗ	4.4
6	Навыки автономного выживания в природе	4.5
7	Тушение пожара первичными средствами	4.6
8	Первая помощь утопающему	4.7
9	Ориентирование на местности	4.8
10	Действия при ЧСПХ	5.3
11	Действия при ЧСТХ	5.5
12	Туристская подготовка	7.5
13	Преодоление полосы препятствий	8
14	Навыки обращения с оружием	8.7
15	Строевая подготовка	9

Как видно из данных табл. 1, по мнению учителей, наиболее востребованными для изучения в курсе ОБЗР являются умения обучающихся обеспечить личную информационную безопасность, что подтверждает актуальность включения данной темы в программу обучения по курсу ОБЗР. Но в то же время нерешенным остается вопрос распределения учебного времени по темам курса, так как в программах на изучение данной темы отводится недостаточно времени.

Высокую актуальность сохраняют умения оказания первой помощи при потере сознания, ранениях и травмах, так как вероятность возникновения обстоятельств, при которых обучающимся могут потребоваться данные умения, достаточно высока.

А вот умения в области начальной военной подготовки (НВП) были названы как самые невостребованные для молодежи в курсе ОБЗР, что расходится с распределением учебного времени по темам в старшей школе и поднимает вопрос выделения НВП в отдельный предмет или курс в связи с его спецификой.

В контексте современных тенденций ключевую роль в эффективности обучения безопасности жизнедеятельности играет практическая подготовка педагогов к ведению занятий в современных условиях. Наиболее острыми проблемами в практической подготовке учителя ОБЗР при проведении уроков педагогами были названы (в порядке убывания):

1. Частичное или полное отсутствие проведения занятий с наглядными примерами ввиду отсутствия необходимого оснащения (нехватка МТБ).
2. Недостаточное количество времени, отведенного на изучение темы.
3. Отсутствие интереса и понимания важности безопасности у школьников.
4. Нехватка времени из-за загрузки школьной документацией.
5. Недостаточное уважение к предмету со стороны администрации школы.
6. Недостаточно практики для молодых учителей.
7. Незнание новых методов и технологий работы с детьми.

По результатам ответов учителей можно сделать вывод, что для реализации практической подготовки как учителя, так и школьника системе образования на современном этапе все так же не хватает материальной базы. Учитывая практико-ориентированность курса ОБЗР, эффект от недостатка МТБ является несоизмеримо большим, нежели на большинстве предметов школьной программы. Этот дефицит также сказывается и на профессиональной подготовке педагогов, которым самим недостает практики в рамках школьной программы курса ОБЗР, а также навыков проведения практических занятий. Следствием этой проблемы являются и другие затруднения (под номерами 3, 5, 6, 7). Также результаты опроса подтверждают необходимость пересмотра распределения времени в рамках программы курса.

При ответе на вопрос «следите ли Вы за современными тенденциями в методике обучения ОБЗР (применение новых образовательных технологий, использование новых средств обучения)», 4,5% педагогов ответили, что не успевают заниматься профессиональным самообразованием. Остальные респонденты выделили наиболее свежие и актуальные, на их взгляд, образовательные технологии: квест-технология, интегрированное обучение, технологии критического мышления, технология мастерских, технологии дополненной реальности, проектно-исследовательская деятельность.

Учитывая важность готовности самого учителя к применению умений на практике, педагоги выделили те области, в которых считают необходимым повысить свой профессиональный уровень. Наиболее распространенными областями стали:

– практическая отработка навыков первой помощи на уроках;
– применение информационно-коммуникационных технологий;
– противостояние стрессовым ситуациям;
– использование СИЗ;
– защита человека и общества в условиях ЧС социального, техногенного и природного характеров;
– использование VR-технологий.

Важно отметить, что 35,4% учителей ОБЗР, прошедших опрос, считают свою практическую подготовку недостаточной во всех областях применения практических умений по курсу ОБЗР и хотели бы повысить свою компетентность в этом вопросе. На основе результатов проводимых опросов в профессиональном сообществе нами ежегодно реализуются курсы повышения квалификации учителей ОБЗР (ОБЖ), способствующие развитию профессиональной компетентности педагогов с учетом современных тенденций в области преподавания предмета ОБЗР [6].

Особое внимание стоит обратить на интерес ряда педагогов к современным информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), выражающийся в стремлении к изучению и использованию технологий дополненной и виртуальной реальности в обучении, а также других цифровых средств (интерактивных квестов, 3D-лабораторий и пр.). Этот факт свидетельствует о тенденции к распространению практики применения современных ИКТ на занятиях по ОБЗР и востребованности профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей по данному направлению.

В эпоху дистанционного и смешанного обучения наиболее популярными среди учителей являются следующие образовательные порталы для изучения ОБЗР: Российская электронная школа, Учи.ру, testedu.ru, LearningApps, Диджитал спасатель, Kahoot, Инфоурок.

Несмотря на существенное расширение присутствия материалов по курсу ОБЗР на образовательных порталах, 30,9% респондентов отмечают, что для проведения полноценного занятия им приходится использовать сразу несколько порталов и разрозненных источников в сети Интернет, что подтверждает необходимость систематизации образовательных материалов в Интернете и создание единой профессиональной базы методических и дидактических материалов по безопасности жизнедеятельности для учителей.

Таким образом, для достижения ожидаемых результатов при изучении предмета ОБЗР в школе необходимо совершенствование распределения учебных часов согласно реальной востребованности и актуальности изучаемых тем, перераспределение учебного времени с приоритетом практических занятий. В свою очередь, эти занятия будут эффективными только в случае создания необходимой материально-технической базы и готовности учителей к проведению таких занятий, которые на сегодняшний день являются недостаточными по мнению самих педагогов.

В связи с этим необходимо развивать систему непрерывного профессионального совершенствования педагогов по ОБЗР [7], начиная с первого курса обучения в педагогическом вузе, а после его окончания через курсы повышения квалификации с уклоном в повышение компетентности в области развития практических умений обучающихся по предмету, прежде всего в таких областях, как практическая отработка навыков первой помощи, применение информационно-коммуникационных технологий (включая VR-технологии), информационная безопасность, противостояние стрессовым ситуациям, а также применение современных методов и технологий обучения на занятиях по ОБЗР.

Библиографический список

1. Соломин В.П., Станкевич П.В. Основные направления развития педагогического образования (предметная область «Безопасность жизнедеятельности»). *Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности*: материалы XXIV научно-практической конференции. Санкт-Петербург – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2020: 4–9.
2. Киселева Э.М., Спицына Т.А., Рзаева Г.И. *Исторические и теоретические аспекты образования в области безопасности жизнедеятельности:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2024.
3. Кудрин А.А., Силакова О.В., Спицына Т.А. Подготовка бакалавров образования к профессиональной деятельности в качестве педагога-организатора основ безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2028; № 6 (73): 293–296.
4. Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б., Рзаева Г.И. Особенности подготовки бакалавров педагогического образования к реализации программ дополнительного образования. *Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика*: материалы XII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Южно-Сахалинск, 2022: 50–56.
5. Попова Р.И., Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б. Особенности методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93).
6. Бойков А.Е. Повышение квалификации учителей ОБЖ с использованием дистанционных технологий и виртуальной реальности. *Дистанционное обучение: реалии и перспективы:* материалы VII всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ГБУ ДПО «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий», 2022: 50–56.
7. Бойков А.Е. Интеграция подготовки студентов и повышения квалификации учителей в области безопасности жизнедеятельности с применением дистанционных образовательных технологий. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*. 2021; № 11.

References

1. Solomin V.P., Stankevich P.V. Osnovnye napravleniya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya (predmetnaya oblast' «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»). *Fundamental'nye problemy obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*: materialy XXIV nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg – Kazan': Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Buk», 2020: 4-9.
2. Kiseleva `E.M., Spicyna T.A., Rzaeva G.I. *Istoricheskie i teoreticheskie aspekty obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2024.
3. Kudrin A.A., Silakova O.V., Spicyna T.A. Podgotovka bakalavrov obrazovaniya k professional'noj deyatel'nosti v kachestve pedagoga-organizatora osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2028; № 6 (73): 293-296.
4. Abramova V.Yu., Bahvalova S.B., Rzaeva G.I. Osobennosti podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k realizacii programm dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: sovremennye vyzovy, nauka, obrazovanie, praktika*: materialy HII Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Yuzhno-Sahalinsk, 2022: 50-56.

5. Popova R.I., Abramova V.Yu., Bahvalova S.B. Osobennosti metodicheskoj podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93).
6. Bojkov A.E. Povyshenie kvalifikacii uchitelej OBZh s ispol'zovaniem distancionnyh tehnologij i virtual'noj real'nosti. *Distancionnoe obuchenie: realii i perspektivy*: materialy VII vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: GBU DPO «Sankt-Peterburgskij centr ocenki kachestva obrazovaniya i informacionnyh tehnologij», 2022: 50-56.
7. Bojkov A.E. Integraciya podgotovki studentov i povysheniya kvalifikacii uchitelej v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Pis'ma v `Emissiya.Offlajn*. 2021; № 11.

Статья поступила в редакцию 31.01.25

УДК 37.018.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-54-57

Borodina V.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Railways of Emperor Alexander I (Saint Petersburg), E-mail: borodina0769@mail.ru*

PARENTAL FABBING AS A RISK FACTOR FOR DISHARMONIOUS CHILD-PARENT RELATIONSHIP. Parental fabbing is a relatively new phenomenon that has become widespread in the Russian society, which has a negative impact on children and adolescents, causing them to have a number of psychological and behavioral problems: decreased self-esteem, anxiety, depression, aggression, addictive behavior, and decreased interest in learning. It is shown that the dismissive attitude of parents towards children during interaction with them, caused by the use of a mobile phone, has a negative impact on relationships, since the basic psychological needs of the child for self-esteem, belonging, control, and meaningful existence are not met. It is concluded that mutual emotional acceptance, respect for the child's personality, and active participation in their life contribute to the formation of harmonious child-parent relations, ensuring the full development of the child's personality: positive self-esteem, self-acceptance, trust in people, willingness to cooperate with them, and social and emotional competence.

Key words: **phubbing, parental fabbing, parent-child relationship, basic psychological needs, parents, children**

В.Н. Бородина, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», г. Санкт-Петербург, E-mail: borodina0769@mail.ru*

РОДИТЕЛЬСКИЙ ФАББИНГ КАК ФАКТОР РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСГАРМОНИЧНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Родительский фаббинг – относительно новое явление, получившее широкое распространение в нашем обществе, которое оказывает негативное влияние на детей и подростков, вызывая у них появление агрессии, аддиктивного поведения, снижение интереса к учебе. Показано, что пренебрежительное отношение родителей к детям во время взаимодействия с ними, вызванное использованием мобильного телефона, негативно сказывается на взаимоотношениях, поскольку не удовлетворяются базовые потребности ребенка в самоуважении, принадлежности, контроле и в осмысленном существовании. Сделан вывод о том, что взаимное эмоциональное принятие, уважение чести и достоинства ребенка, активное участие в его жизни способствуют полноценному развитию личности ребенка, формированию позитивной самооценки, самопринятия, доверия к людям, готовности с ними сотрудничать, социально-эмоциональной компетентности. Результаты исследования могут быть использованы педагогическими работниками, родителями, осуществляющими воспитательную работу с детьми и подростками.

Ключевые слова: **фаббинг, родительский фаббинг, детско-родительские отношения, базовые психологические потребности, родители, дети**

Феномен «фаббинг» получил в настоящее время широкое распространение в любой социальной среде, вызывая в обществе большую обеспокоенность. Это связано с тем фактом, что смартфоны, ставшие частью нашей повседневной жизни, привели к парадоксальной ситуации. С одной стороны, благодаря им можно в любое время и в любом месте поддерживать связь с близкими, друзьями, коллегами, когда общение «лицом к лицу» затруднено. Но, с другой стороны, смартфоны не только соединяют, но и разъединяют людей, предпочитающих пользоваться телефонами, игнорируя при этом свое окружение, вызывая неудовлетворенность отношениями и нанося ущерб личному благополучию [1]. Проблема фаббинга затрагивает и семью, о чем свидетельствует появление в последние годы пока еще немногочисленных публикаций ученых (W. Chen, Q. Ding, J. Geng, H. Wang, Z. Wang и др.). Вышесказанное подтверждает актуальность темы исследования.

Цель настоящего исследования – определить родительский фаббинг как негативный фактор, влияющий на воспитание детей и подростков в семье.

Задачи исследования:

1. Раскрыть феномен «родительский фаббинг», последствия родительского фаббинга для детей и подростков.
2. Выявить роль родительского фаббинга в возникновении проблем в развитии и формировании личности ребенка.
3. Провести психолого-педагогические исследования по разработке основных направлений профилактики родительского фаббинга.

В существующих зарубежных исследованиях изучены факторы фаббинга, его последствия (S. Bulut, Y. Chiang, V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas, T. Lin, T. Nazir и др.), ролевая структура данного социального явления (M.M.P. Vanden Abeele и др.), гендерные особенности фаббингового поведения (B. Babadağ, N. Bostan, V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas, P. Duru, E. Erzen, E. Karadağ и др.), предприняты попытки разработки методик, предназначенных для диагностики данного феномена (A.M. Abreu, M.J. Blanca, V. Chotpitayasunondh, M. David, K. Douglas, F.J. García-Castro, E. Karadağ, L. Mendes, B. Rando, J. Roberts и др.).

В настоящее время особый интерес в науке вызывает феномен «родительский фаббинг», заслуживающий соответствующего внимания ученых. Зарубежные специалисты отмечают нехватку исследований по вышеупомянутой проблематике, но тем не менее уже есть первые публикации авторов (W. Chen, Q. Ding, J. Geng, D. He, L. Lei, K. Liu, X. Xie, J. Xie, H. Wang, Z. Wang, Y. Zhang, X. Zhu и др.). Отечественные ученые только начинают изучать данную проблему.

Вопросы семейного воспитания изучались как отечественными учеными (Е.В. Бондаревская, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Л.И. Маленкова, К.Д. Ушинский, Н.Е. Щуркова, Э.Г. Эйдемиллер, И.С. Якиманская и др.), так и зарубежными (А. Адлер, Д. Баумринд, Д.М. Болдуин, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Фромм и др.).

Научная новизна заключается в том, что за счет использования не только психологических, но и психолого-педагогических исследований удается более глубоко раскрыть деструктивное влияния родительского фаббинга на развитие и формирование личности детей и подростков.

Теоретическая значимость исследования состоит в необходимости систематизации представлений о сущности фаббингового поведения родителей и его роли в воспитании подрастающего поколения с позиции не только психологии, но и педагогики.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты данного исследования могут быть использованы учителями, родителями, осуществляющими воспитательную работу с детьми и подростками.

В данной работе использованы следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, обобщение педагогического опыта.

Появившийся в 2012 году термин «фаббинг» происходит от двух английских слов – «phone» (телефон) и «snubbing» (пренебрежение) и представляет собой пренебрежительное отношение к кому-либо в социальной среде, предпочитая использование своего смартфона вместо взаимодействия «здесь и сейчас» с присутствующими людьми [2].

Человека, который использует свой смартфон во время социального взаимодействия с другим, M.M.P. Vanden Abeele с соавторами называют фаббером, а того, кого игнорируют, – фабби [3]. Примечательно, что один и тот же человек может выступать как в роли фабби, так и фаббера. Игнорирование собеседника с помощью смартфона может привести к ответному аналогичному (намеренному и непреднамеренному) поведению со стороны партнера по общению, превращая фаббера в фабби, в конечном счете приводя к созданию порочного круга. При повторяющемся взаимном фаббинге такое поведение может восприниматься как нормальное, социально приемлемое.

Фаббинг имеет разрушительные последствия для всех его участников. Так, например, у фабби он вызывает сильнейшие переживания, связанные с пренебрежительным к нему отношением, социальной изоляцией. Он ощущает себя менее важным, ценным, близким (чем хотелось бы) для другого при совместном взаимодействии, что приводит к возникновению дисгармоничных отношений, оказывая влияние на снижение удовлетворенности жизнью в целом. Кроме того, исследователями отмечается, что респонденты сообщали о чувстве ревности (H. Krasnova и др.), обиды (L. Ranie, K. Zickuhr), подавленном настроении

(J.A. Roberts, M.E. David) и отсутствии близости со своими собеседниками (D. Halpern, J.E. Katz), что свидетельствует о нарушении фундаментальной потребности человека в принадлежности (R.F. Baumeister, M.R. Leary), т. е. потребности быть частью какой-либо социальной группы (семьи, коллег и т. д.). Фаббер испытывает обеспокоенность тем, что не способен должным образом отслеживать поступающую информацию, а также страх что-то пропустить, потерять нечто важное. Исследования T.R. Nuñez, T. Radtke, S.C. Eimler показали, что свидетели (наблюдатели за фаббинг-поведением собеседника), независимо от пола, также испытывали отрицательные аффекты и повышенный уровень стресса, даже если фаббинг на них не направлен, что иллюстрирует сильную потребность людей в непосредственных социальных связях, в принадлежности [4].

Семейное воспитание представляет собой процесс целенаправленного воздействия родителей, а также других членов семьи на формирование и развитие личности ребенка, которое осуществляется на основе авторитета, семейных традиций, личного примера. Последствия обесценивания отношений, связанного с фаббингом, могут быть катастрофичными, когда речь идет о значимых отношениях. Родительский фаббинг – это демонстрация родителями фаббингового поведения, то есть использование смартфонов во время взаимодействия со своими детьми [5]. Для ребенка общение с родителями имеет огромное значение для полноценного развития, является основой формирования его личности.

L. Pancani с соавторами в своем исследовании, в котором принимали участие 3 289 подростков, выявили положительную корреляцию между воспринимаемым детьми уровнем родительского фаббинга и ощущением социальной разобщенности с родителями [6]. Дети ожидают, что родители во время беседы с ними обратят на них свое внимание. Однако родительский фаббинг, по мнению B.T. McDaniel, J.S. Radesky, – это прерывание общения родителями с детьми, сопровождающееся низкой частотой интеракций и отсутствием своевременной обратной связи на сигналы детей [7]. Родители находятся в режиме многозадачности, стремясь выполнить несколько задач одновременно. С одной стороны, обращая внимание на информацию в телефоне, с другой – пытаясь взаимодействовать с ребенком, родители реагируют медленнее, слабее, менее эмоционально на сообщения детей, что приводит к снижению эффективности в общении и, возможно, к появлению ошибок в общении с детьми. К таким ошибкам можно отнести перебивание во время разговора, постановка закрытых вопросов, требующих коротких, односложных ответов, навешивание «ярлыков», отчуждающие высказывания, мешающие понимать чувства и потребности другого т. п. У ребенка создается впечатление, что родителю безразличны его мысли, чувства, желания. Вступая во взаимодействие со своими родителями, дети ожидают, что родители будут принимать участие в общении с ними, уделяя свое внимание и оказывая эмоциональную поддержку. Нарушение ожиданий ребенка, связанное с переключением внимания значимого взрослого на смартфон, может вызвать негативные эмоциональные реакции. Например, N. Elias и др. обнаружили, что дети испытывают разочарование и досаду, когда родители пользуются телефоном, что приводит к различным поведенческим проблемам или отказу от общения с родителями [8]. Даже младенцы (в возрасте до года) могут реагировать на отвлекающие факторы, связанные с телефоном, во время общения матери с ребёнком, в виде учащённого сердцебиения и негативных эмоций [9].

Действительно, когда родитель сосредоточен на своем мобильном телефоне, внимание к ребенку снижается, количество посылаемых вербальных и невербальных сообщений реципиенту уменьшается. Родитель как будто «растворяется» в своем смартфоне и «выключается» в середине социального взаимодействия. Большое значение во время общения «лицом к лицу» имеет установление и поддержание контакта между говорящим и слушателем с помощью невербальных средств. Такими невербальными сигналами при беседе являются наклон головы, туловища, прикосновения, сосредоточенный взгляд на собеседнике. Установленный зрительный контакт свидетельствует о близости, внимательности во время разговора. И наоборот, отсутствие зрительного контакта часто воспринимается как грубое, невнимательное отношение и создает дистанцию и незаинтересованность между людьми во время разговора (J.D. Rothwell). Когда родитель направляет свой взгляд на смартфон, то зрительный контакт с ребенком прерывается. Ребенок начинает чувствовать, что его игнорируют. Хотя физически родитель присутствует, но мысленно ориентирован на кого-то другого, как будто находится в другом месте, т. е. фактически он не участвует в общении в данный момент. E. Katz, M. Aakhus описали данную ситуацию как «отсутствие присутствия» [10]. Фактически, речь идет о кратковременном остракизме, под котором понимается игнорирование, исключение, отвержение человека из круга общения, что препятствует установлению и/ или поддержанию им позитивных личных отношений. Для большинства людей остракизм – это болезненно переживаемый опыт, который вызывает у них чувства отвержения и гнева (O. Dotan-Eliaz, K.L.Sommer, Y.S. Rubin), тревогу (R.F. Baumeister, D.M. Tice), негативные мысли (D.E. Lustenberger, C.M. Jagacinski, K.D. Williams, S.A. Nida) и «социальную боль» (N.I. Eisenberger, M.D. Lieberman, K.D. Williams), поскольку, по мнению C.H. Hartgerink и др., угрожает фундаментальным потребностям человека: потребности в самоуважении, стремлению к принадлежности, потребности в контроле и потребности в осмысленном существовании [11]. Ребенок, переживающий остракизм со стороны родителя, во-первых, может предположить, что имеет какие-то непривлекательные черты или допустил какие-то ошибки. Во-вторых, он может ощущать, что его исключили из семейной системы, в которую он хотел бы быть включен и занимать в ней значимое место. В-третьих, ребенок, подвергшийся остракизму, теряет контроль, поскольку у него нет возможности прекратить/ прервать кратковременную, но систематическую изоляцию. И, наконец, исследователи K.L. Sommer, K.D. Williams рассматривают остракизм как «социальную смерть» [12], так как изоляция угрожает осмысленному человеческому существованию. Таким образом, прекращение взаимодействия с ребенком, связанное с использованием родителем смартфона, может угрожать базовым потребностям детей и вызывать у них такие негативные эмоциональные реакции как чувство вины, грусть и гнев (K.D. Williams и др.), тревогу, злость, неуверенность (R.P. Rohner), поскольку ребенок считает, что ему дали понять, что он никому не нужен, т. е. чувствует себя отвергнутым. При этом следует обратить внимание на тот факт, что если оба родителя склонны к фаббинговому поведению, то у детей более выражены проблемы в поведении, чем когда фаббингом занимается только один из родителей [13].

Исследователи отмечают, что родительский фаббинг способствует появлению различного спектра психологических и поведенческих проблем у детей. К ним можно отнести снижение самооценки, появление суицидальных мыслей [14], зависимость от мобильного телефона [15], выгорание в учебе, социальная изоляция, появление агрессии [16], снижение интереса к учебе [17] и т. п. Показано, что родители, которые регулярно играют в мобильные игры дома, пренебрегая работой или учёбой, подают своим детям негативный личный пример, формируя неправильное представление об исполнении своих обязанностей [18]. Выступая как образец для подражания, родители закладывают основу для формирования личности детей, учат ребенка правилам поведения во время общения с другими людьми. В настоящее время ученые все чаще говорят о том, что фаббинг-поведение в последнее время стало социально принятой нормой [2]. Действительно, ребенок, наблюдая фаббинг-поведение не только по отношению к себе со стороны родителей, но и часто встречающееся в социальной среде, скорее всего придет к выводу, что такое поведение является социально приемлемым и в будущем также будет «фаббинговать» других.

Значительный интерес представляет собой метаанализ, проведенный J. Zhang, C. Dong с коллегами, который показал положительную связь родительского фаббинга с психологическими и поведенческими проблемами у ребенка. Другими словами, когда родитель сосредоточен на своем телефоне, он может непроизвольно проигнорировать эмоциональные потребности ребенка, что может вызвать у него приступы агрессии или неуместную двигательную активность [13], поскольку ребенок старается привлечь внимание родителя всеми доступными ему способами.

Авторы подчеркивают, что родительский фаббинг отрицательно коррелирует с Я-концепцией и социально-эмоциональной компетентностью ребенка [13]. Дети, вступая во взаимодействие с родителями, ожидают, что родители будут уделять им внимание и удовлетворять их потребности в общении. Однако родительский фаббинг нарушает данные ожидания. Общение между родителями и детьми прерывается, что приводит к снижению качества взаимодействия, слабой реакции родителей на высказывания детей. Дети воспринимают себя менее важными и ценными, что приводит к снижению самооценки и ухудшению представлений о себе.

Следует отметить, что задачами семейного воспитания являются создание условий для всестороннего развития личности ребенка, осознание ценности семьи в жизни каждого человека, предоставление защиты ребенку в процессе его становления и развития, обучение необходимым навыкам и умениям, передача семейного опыта и т. д. Поэтому родители должны создавать безопасную и благоприятную среду, которая способствует развитию позитивной и реалистичной самооценки и идентичности у детей и подростков. Дети, чьи родители часто пользуются телефоном, могут столкнуться с трудностями в развитии важнейших социальных и эмоциональных навыков. Родительский фаббинг ухудшает качество взаимодействия между родителями и детьми, препятствуя развитию у ребёнка способности эффективно общаться, контролировать эмоции и формированию надёжной привязанности. Родители должны активно взаимодействовать со своими детьми, чтобы способствовать развитию социально-эмоциональной компетентности – навыков, которые значимую роль в установлении и поддержанию контакта с другими людьми, а также в осознании и понимании своих и чужих эмоций, в выражении всего спектра эмоциональных реакций социально приемлемым способом. И, наоборот, низкий уровень эмоционального принятия ребенка, его эмоциональное отвержение, противоречивое к нему отношение, отсутствие взаимопонимания, недостаток (или неумеренность) удовлетворения его потребностей выступает фактором, препятствующего полноценному росту и развитию личности подрастающего поколения. Снижение качества коммуникации с ребенком, по словам О.А. Карабановой, может привести к «психологическому уходу» в подростковом возрасте из семьи, когда он эмоционально дистанцируется от контакта с родителями и становится на путь независимости. Автор подчеркивает, что при конфликтном становлении автономии подростка значительно увеличивается риск возникновения девиантного поведения [19].

При обсуждении влияния родительского фаббинга на развитие ребёнка необходимо учитывать пол и возраст ребенка. Так, например, исследование, проведенное X. Xie, W. Chen с коллегами, показало, что у мальчиков, которых «фаббингуют» родители, риск развития девиантного поведения и зависимости от мобильного телефона выше, чем у девочек [15]. Кроме того, учеными M. Hoeve

и др. было обнаружено, что взаимосвязь между стилем воспитания и правонарушениями детей была сильнее в раннем подростковом возрасте, чем в среднем и старшем подростковом возрасте [20]. Наиболее сильная связь была выявлена между родительским контролем, психологическим давлением, отвержением, враждебностью и правонарушениями. Авторы считают, что по мере взросления детей их сверстники, а также другие значимые люди, жизненный опыт оказывают на них большее влияние, чем родители. Делинквентное поведение подростков сдерживается привязанностью к семье. Таким образом, родительский фаббинг имеет разные последствия для детей и подростков разного пола и возраста.

Все вышесказанное позволяет наметить основные направления профилактики родительского фаббинга. Во-первых, необходимо повышать осведомленность родителей о негативных последствиях (как для ребенка, так и для них самих) использования смартфона в присутствии детей. Во-вторых, при общении с детьми и подростками родителям следует убирать телефоны, чтобы свести к минимуму отвлекающие факторы. Важно четко осознавать, где и когда можно пользоваться смартфонами, а также следует сократить время его использования, чтобы предотвратить появление зависимости. Из-за увлеченности мобильными телефонами родители могут потерять интерес к ребенку, к его воспитанию, что привело к появлению термина «рассеянное воспитание» [7]. Если родители вынуждены пользоваться смартфоном дома из-за работы, то они должны объяснить ребенку реальную причину и личным примером продемонстрировать высокую ответственность в работе. В-третьих, основной характеристикой отношений между родителями и детьми является формирование эмоционально значимых отношений между ними, представляющих собой такую связь между ребёнком и его воспитателем, которая приносит взаимное удовлетворение. Взаимное эмоциональное принятие, уважение индивидуальности ребенка, активное участие в его жизни способствуют воспитанию гармоничной личности, дают ребёнку почувствовать себя в безопасности, защищённости и комфорте, укрепляют его доверие к миру.

Исходя из вышеизложенного, необходимо сделать следующие выводы:

1. Фаббинг – это относительно новое явление, получившее широкое распространение в современном обществе, заключающееся в использовании смартфона во время межличностного общения, игнорируя при этом собеседника. Пренебрежительное отношение к детям во время взаимодействия с ними, вызванное использованием мобильного телефона, называют родительским фаббингом. Многочисленные психолого-педагогические исследования показали, что фаббинг-поведение родителей оказывает негативное влияние на формирование и развитие личности детей и подростков, вызывая у них появление ряда психологических и поведенческих проблем: снижение самооценки, тревоги, депрессии, агрессии, аддиктивное поведение, снижение интереса к учебе и т. д. При этом поведенческие проблемы должны рассматриваться с позиций не только психологии, но и педагогики.

2. Родители, пользующиеся своими смартфонам во время взаимодействия с детьми, демонстрируют уход от межличностного общения с ними, игнорируют их. Это негативно сказывается на взаимоотношениях с детьми, способствует усилению у них негативных эмоциональных реакций, поскольку родители не могут удовлетворить их базовые потребности (в самоуважении, принадлежности, контроле и в осмысленном существовании), снижается качество общения.

3. Профилактика данного феномена заключается в необходимости повышения осведомленности родителей о деструктивном влиянии фаббинга на формирование и развитие личности детей и подростков. Исходя из этого, следует выстраивать в семье эффективный воспитательный процесс, чтобы полностью удовлетворить потребности ребенка в безопасности, близости со значимыми людьми, эмоциональной поддержке, что будет способствовать полноценному развитию личности ребенка: формированию высокой самооценки, самопринятию, доверию к людям, готовности с ними сотрудничать, социально-эмоциональной компетентности.

При дальнейшем изучении данной проблемы результаты исследования могут послужить основой для проведения эмпирического исследования, направленного на изучение влияния родительского фаббинга на формирование личностных особенностей ребенка. Направления дальнейших исследований помогут скоординировать дальнейшие действия педагогов и родителей, осуществляющих воспитательную работу с детьми и подростками, с целью профилактики фаббинга.

Библиографический список

1. Roberts J.A., David M.E. My life has become a major distraction from my cell phone: partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior.* 2016; № 54 (1): 134–141.
2. Chotpitayasunondh V., Douglas K.M. How «phubbing» becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior.* 2016; № 63 (25): 9–18.
3. Vanden Abeele M.M.P., Antheunis M.L., Schouten A.P. The effect of mobile messaging during a conversation on impression formation and interaction quality. *Computers in Human Behavior.* 2016; № 62: 562–569.
4. Nuñez T.R., Radtke T., Eimler S.C. A third-person perspective on phubbing: Observing smartphone-induced social exclusion generates negative affect, stress, and derogatory attitudes. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace.* 2020; № 14 (3).
5. Wang X., Gao L., Yang J., Zhao F., Wang P. Parental Phubbing and adolescents' depressive symptoms: Self-esteem and perceived social support as moderators. *Journal of Youth and Adolescence.* 2020; № 49 (2): 427–437.
6. Pancani L., Gerosa T., Gui M., Riva P. «Mom, dad, look at me»: The development of the Parental Phubbing Scale. *Journal of Social and Personal Relationships.* 2020; № 38 (2): 435–458.
7. McDaniel B.T., Radesky J.S. Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child Development.* 2018; № 89 (1): 100–109.
8. Elias N., Lemish D., Dalyot S., Floegel D. «Where are you?» An observational exploration of parental technoference in public places in the US and Israel. *Journal of Children and Media.* 2021; № 15 (3): 376–388.
9. Rozenblatt-Perkal Y., Davidovitch M., Gueron-Sela N. Infants' physiological and behavioral reactivity to maternal mobile phone use-An experimental study. *Computers in Human Behavior.* 2022; № 127.
10. Katz E., Aakhus M. *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.
11. Hartgerink C.H., van Beest I., Wicherts, J.M., Williams K.D. The ordinal effects of ostracism: A meta-analysis of 120 Cyberball studies. *Plos One.* 2015; № 10 (5).
12. Sommer K.L., Williams K.D., Ciarocco N.J., Baumeister R.F. When silence speaks louder than words: Explorations into the intrapsychic and interpersonal consequences of social ostracism. *Basic and Applied Social Psychology.* 2001; № 23: 225–243.
13. Zhang J., Dong C., Jiang Y., Zhang Q., Li H., Li Y. Parental Phubbing and Child Social-Emotional Adjustment: A Meta-Analysis of Studies Conducted in China. *Psychology Research and Behavior Management.* 2023; № 16: 4267–4285.
14. Wang X., Qiao Y. Parental phubbing, self-esteem, and suicidal ideation among chineseadolescents: A longitudinal mediational analysis. Journal of Youth and Adolescence. 2022; № 51 (11): 2248–2260.
15. Xie X., Chen W., Zhu X., He D. Parents' phubbing increases Adolescents' Mobile phone addiction: Roles of parent-child attachment, deviant peers, and gender. *Children and Youth Services Review.* 2019; № 105 (1).
16. Wang X., Qiao Y., Li W., Lei L. Parental phubbing and children's social withdrawal andaggression: A moderated mediation model of parenting behaviors and parents' gender. *Journal ofInterpersonal Violence.* 2021; № 37 (1).
17. He Q., Bi-Hua, Z., Hua W., Huang F. The relationship between parental phubbing andlearning burnout of elementary and secondary school students: The mediating roles of parent–childattachment and ego depletion. *Frontiers in Psychology.* 2022; № 13.
18. Niu G., Yao L., Wu L., Tian Y., Xu L., Sun X. Parental phubbing and adolescent problematic mobile phone use: the role of parent–child relationship and self-control. *Children and Youth Services Review.* 2020; № 116 (6).
19. Карабанова О.А. Дисгармоничность детско-родительских отношений как фактор риска девиантного поведения личности. *Вестник Московского университета МВД России.* 2014; № 12: 295–300.
20. Hoeve M., Dubas J.S., Eichelsheim V.I., van der Laan P.H., Smeenk W., Gerris J.R.M. The Relationship Between Parenting and Delinquency: a Meta-analysis. Article. *Journal of Abnormal Child Psychology.* 2009; № 37 (6): 749–775.

References

1. Roberts J.A., David M.E. My life has become a major distraction from my cell phone: partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior.* 2016; № 54 (1): 134-141.
2. Chotpitayasunondh V., Douglas K.M. How «phubbing» becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior.* 2016; № 63 (25): 9-18.
3. Vanden Abeele M.M.P., Antheunis M.L., Schouten A.P. The effect of mobile messaging during a conversation on impression formation and interaction quality. *Computers in Human Behavior.* 2016; № 62: 562-569.
4. Nuñez T.R., Radtke T., Eimler S.C. A third-person perspective on phubbing: Observing smartphone-induced social exclusion generates negative affect, stress, and derogatory attitudes. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace.* 2020; № 14 (3).
5. Wang X., Gao L., Yang J., Zhao F., Wang P. Parental Phubbing and adolescents' depressive symptoms: Self-esteem and perceived social support as moderators. *Journal of Youth and Adolescence.* 2020; № 49 (2): 427-437.

6. Pancani L., Gerosa T., Gui M., Riva P. «Mom, dad, look at me»: The development of the Parental Phubbing Scale. *Journal of Social and Personal Relationships.* 2020; № 38 (2): 435-458.
7. McDaniel B.T., Radesky J.S. Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child Development.* 2018; № 89 (1): 100-109.
8. Elias N., Lemish D., Dalyot S., Floegel D. «Where are you?» An observational exploration of parental technoference in public places in the US and Israel. *Journal of Children and Media.* 2021; № 15 (3): 376-388.
9. Rozenblatt-Perkal Y., Davidovitch M., Gueron-Sela N. Infants' physiological and behavioral reactivity to maternal mobile phone use-An experimental study. *Computers in Human Behavior.* 2022; № 127.
10. Katz E., Aakhus M. *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.
11. Hartgerink C.H., van Beest I., Wicherts, J.M., Williams K.D. The ordinal effects of ostracism: A meta-analysis of 120 Cyberball studies. *Plos One.* 2015; № 10 (5).
12. Sommer K.L., Williams K.D., Ciarocco N.J., Baumeister R.F. When silence speaks louder than words: Explorations into the intrapsychic and interpersonal consequences of social ostracism. *Basic and Applied Social Psychology.* 2001; № 23: 225-243.
13. Zhang J., Dong C., Jiang Y., Zhang Q., Li H., Li Y. Parental Phubbing and Child Social-Emotional Adjustment: A Meta-Analysis of Studies Conducted in China. *Psychology Research and Behavior Management.* 2023; № 16: 4267-4285.
14. Wang X., Qiao Y. Parental phubbing, self-esteem, and suicidal ideation among chineseadolescents: A longitudinal mediational analysis. Journal of Youth and Adolescence. 2022; № 51 (11): 2248-2260.
15. Xie X., Chen W., Zhu X., He D. Parents' phubbing increases Adolescents' Mobile phone addiction: Roles of parent-child attachment, deviant peers, and gender. *Children and Youth Services Review.* 2019; № 105 (1).
16. Wang X., Qiao Y., Li W., Lei L. Parental phubbing and children's social withdrawal andaggression: A moderated mediation model of parenting behaviors and parents' gender. *Journal ofInterpersonal Violence.* 2021; № 37 (1).
17. He Q., Bi-Hua, Z., Hua W., Huang F. The relationship between parental phubbing andlearning burnout of elementary and secondary school students: The mediating roles of parent–childattachment and ego depletion. *Frontiers in Psychology*. 2022; № 13.
18. Niu G., Yao L., Wu L., Tian Y., Xu L., Sun X. Parental phubbing and adolescent problematic mobile phone use: the role of parent-child relationship and self-control. *Children and Youth Services Review.* 2020; № 116 (6).
19. Karabanova O.A. Disgarmonichnost' detsko-roditel'skih otnoshenij kak faktor riska deviantnogo povedeniya lichnosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii.* 2014; № 12: 295-300.
20. Hoeve M., Dubas J.S., Eichelsheim V.I., van der Laan P.H., Smeenk W., Gerris J.R.M. The Relationship Between Parenting and Delinquency: a Meta-analysis. Article. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2009; № 37 (6): 749-775.

Статья поступила в редакцию 28.01.25

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-57-60

Botsieva N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chemistry and Physics, North Ossetian State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ninoboc@mail.ru*
Dzhabrailov Yu.M., *Head of Department of Life Safety and Disaster Medicine, Medical Institute, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Yusupu@mail.ru*
Razina I.S., *Cand. of Sciences (Chemistry), senior lecturer, Department of Medical Engineering, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: Ira-a82@mail.ru*

USING MODERN PEDAGOGICAL METHODS TO IMPROVE THE QUALITY OF MEDICAL EDUCATION. The article presents an analysis of the use of modern pedagogical methods and innovative educational technologies in the medical education system in order to improve the quality of training specialists in the context of global changes in healthcare. Key approaches to improving the educational process are considered, including the integration of information and communication technologies (ICT), virtual simulators, simulations and mobile applications for training future doctors. Particular attention is paid to the evolution of educational paradigms, such as the transition from the concept of "lifelong education" to a more flexible approach "education throughout life". The article emphasizes the importance of introducing new technologies for the effective development of theoretical and practical skills in the context of limited clinical practice and increased requirements for the qualifications of medical workers. Advantages and disadvantages of using such technologies are highlighted, and the need for their integration into educational practice to improve the quality of medical care and professional training is substantiated.

Key words: **medical education, pedagogical methods, information and communication technologies, innovative technologies**

Н.И. Боциева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Северо-Осетинская государственная медицинская академия Минздрава России, г. Владикавказ, E-mail: ninoboc@mail.ru*
Ю.М. Джабраилов, *зав. каф. безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф медицинского института, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: Yusupu@mail.ru*
И.С. Разина, *канд. хим. наук, доц., ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: Ira-a82@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу использования современных педагогических методов и инновационных образовательных технологий в системе медицинского образования с целью повышения качества подготовки специалистов в условиях глобальных изменений в здравоохранении. Рассматриваются ключевые подходы к улучшению образовательного процесса, включая интеграцию информационно-коммуникационных технологий, виртуальных тренажеров, симуляций и мобильных приложений для обучения будущих врачей. Особое внимание уделено эволюции образовательных парадигм, таких как переход от концепции «образование на протяжении всей жизни» к более гибкому подходу «образование через всю жизнь». В статье подчеркивается значимость внедрения новых технологий для эффективного освоения теоретических и практических навыков в условиях ограниченности клинической практики и повышенных требований к квалификации медицинских работников. Выделены преимущества и недостатки использования таких технологий, а также обоснована необходимость их интеграции в образовательную практику для улучшения качества медицинского обслуживания и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: **медицинское образование, педагогические методы, информационно-коммуникационные технологии, инновационные технологии**

Актуальность исследования использования современных педагогических методов для улучшения качества медицинского образования обусловлена рядом факторов, ключевыми из которых являются динамично развивающаяся глобальная система здравоохранения и постоянно возрастающие требования к квалификации медицинских специалистов. В условиях быстрого расширения объема медицинских знаний и постоянного внедрения новых технологий в сферу здравоохранения обеспечение высокого уровня подготовки будущих врачей и других медицинских работников требует пересмотра традиционных методов обучения и адаптации образовательного процесса к современным вызовам.

Целью исследования является анализ и обоснование использования современных педагогических методов и информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе медицинских вузов для повышения качества медицинского образования, улучшения профессиональной подготовки студентов и соответствия образовательных стандартов международным требованиям в условиях быстро развивающихся технологий и новых вызовов в сфере здравоохранения.

Задачи исследования:

– исследовать мировые тенденции в развитии медицинского образования и их влияние на качество медицинского обслуживания;

– оценить роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в современном образовательном процессе подготовки медицинских специалистов;

– проанализировать внедрение инновационных образовательных технологий, таких как дистанционное обучение, виртуальные пациенты и симуляции, в систему медицинского образования;

– оценить влияние информационно-коммуникационных технологий на повышение уровня профессиональной компетенции и клинической практики будущих медицинских работников.

Научная новизна данного исследования заключается в интеграции современных информационно-коммуникационных технологий и инновационных педагогических методов в систему медицинского образования, что направлено на повышение качества и эффективности подготовки медицинских кадров.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в углубленном анализе воздействия современных педагогических технологий на развитие системы медицинского образования. Исследование направлено на выявление и систематизацию подходов, которые способствуют повышению качества подготовки медицинских специалистов в условиях быстро меняющихся требований здравоохранения и образовательных стандартов.

Практическая значимость данного исследования заключается в разработке и внедрении инновационных педагогических технологий, направленных на улучшение качества медицинского образования. Исследование способствует адаптации современных информационно-коммуникационных технологий, таких как виртуальные пациенты, симуляции и компьютеризированные обучающие системы, к образовательному процессу, что позволяет повышать уровень профессиональной подготовки студентов медицинских вузов. Применение таких технологий в практике обучения улучшает усвоение теоретического материала, развивает практические навыки и способствует более глубокому восприятию клинических ситуаций. Внедрение таких методов в учебный процесс помогает создавать безопасные и контролируемые образовательные среды, обеспечивая высококачественную подготовку будущих медицинских специалистов и улучшая стандарты профессиональной компетенции и клинической практики.

Глобальная эволюция системы медицинского образования рассматривается как ключевой компонент стратегического совершенствования качества оказания медицинских услуг. Аксиоматичным является тезис о том, что «уровень медицинской помощи напрямую коррелирует с качеством полученного профессионального образования». В контексте современных вызовов актуализируется потребность не только в модернизации и углублении теоретической базы, но и в интеграции инновационных педагогических технологий, обеспечивающих эффективное усвоение знаний, что знаменует переход к новой фазе профессионального развития [1, с. 105].

Качество и безопасность оказания медицинских услуг находятся в прямой зависимости от уровня профессиональной компетентности медицинского и фармацевтического персонала. Современная система дополнительного профессионального образования, предполагающая периодическое повышение квалификации с интервалом в пять лет, не в полной мере отвечает актуальным запросам медицинских организаций и их сотрудников в области освоения и актуализации инновационных знаний, умений и навыков.

Мы находимся в периоде трансформации, обусловленном интенсивным развитием компьютерных технологий, что влечет за собой изменяющиеся требования как к обучающимся, так и к педагогам. Интенсивная интеграция информационно-коммуникационных технологий в различные области человеческой деятельности, включая сферу здравоохранения, формирует предпосылки для создания единого медицинского информационно-образовательного пространства. Данный процесс создает условия для внедрения инновационных образовательных моделей, таких как дистанционные формы обучения, в систему профессиональной подготовки медицинских кадров. Следует подчеркнуть, что медицинские знания и концепции обладают динамичным характером, непрерывно развиваясь, что находит отражение в постоянном обновлении диагностических, профилактических и терапевтических подходов. В результате информационные потоки в медицинской области неизменно расширяются, что требует от медицинских работников постоянного обновления знаний и внедрения адаптивных образовательных стратегий. Таким образом, интеграция информационно-компьютерных технологий в образовательный процесс подготовки студентов медицинских вузов представляет собой обоснованный и актуальный шаг в контексте развития современной системы здравоохранения. Активное внедрение интернет-ресурсов в контексте медицинских информационных систем открывает широкие перспективы для совершенствования образовательного процесса, существенно повышая эффективность когнитивного усвоения знаний обучающимися [2, с. 39].

В условиях глобализации образовательных стандартов наблюдается значительное изменение профессиональных требований, особенно к медицинским кадрам. Современные международные директивы предполагают, что диагностика и терапия большинства заболеваний должны быть сосредоточены на уровне первичной медицинской помощи, что, в свою очередь, возлагает на семейных врачей широкие функции диагностики и лечения. Однако объем знаний и навыков, который требуется усвоить студентам медицинских вузов, предстает как несоизмеримо большой и многогранный, что требует разработки более эффективных и инновационных методов образовательного процесса.

Как справедливо подметил Конфуций, педагогическое воздействие должно быть ориентировано на активное вовлечение обучающегося в процесс познания. В его высказывании заложена основополагающая идея активного обучения: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне сделать – и я пойму». Это подчеркивает важность практической активности как средства глубокого усвоения и осознания учебного материала, что является неотъемлемой частью современной педагогической парадигмы в области медицинского образования [3, с. 40].

Тем не менее необходимо признать, что в ряде случаев существует ограниченная возможность для студентов осваивать практические навыки, особенно в тех ситуациях, когда заболевание является редким, а число пациентов ограничено. В таких условиях возникает потребность в поиске альтернативных педагогических методов, способствующих эффективному запоминанию большого объема информации и отработке практических умений, которые при этом соответствуют этическим нормам и стандартам. В педагогическом процессе ключевое значение приобретает интеграция инновационных образовательных технологий, направленных на развитие как общих, так и профессиональных компетенций обучающихся. Одновременно существенным компонентом является использование автоматизированных систем контроля, которые позволяют преподавателю оптимизировать время, уделяемое теоретическому объяснению и глубокому анализу изучаемых тем. Современные образовательные технологии вполне соответствуют этим требованиям, обеспечивая высокую эффективность и этическую оправданность образовательного процесса.

1. Компьютеризированное обучение, включая использование информационных технологий, представляет собой педагогический процесс, в котором вычислительные системы занимают ключевую роль в качестве основного инструмента передачи знаний и обеспечения интерактивного взаимодействия с обучающимися, что отличается от традиционных образовательных средств, таких как презентации PowerPoint. В данном контексте происходит частичное или полное замещение человеческих педагогов. Данные обучающие программы могут интегрировать веб-технологии (онлайн-обучение) и включать разнообразные автономные приложения, а также интерактивные онлайн-ресурсы. Проведенные многочисленные рандомизированные контролируемые исследования позволили проанализировать эффективность такого рода образовательных практик. Результаты этих исследований продемонстрировали положительное влияние на уровень вовлеченности студентов, их удовлетворение учебным процессом и успешность усвоения учебного материала.

С учетом глобального распространения персональных мобильных устройств особую значимость приобретает интеграция медицинских приложений в образовательные и клинические процессы, учитывая их доступность для платформ iPhone и Android, для которых разработано множество специализированных решений. В то время как подавляющее большинство таких приложений фокусируется на изучении анатомии и физиологии, существует ряд программных продуктов, направленных на овладение основами медицинской диагностики, а также методами диагностики и терапии. Платформа iMedicalApps.com является значимым и авторитетным источником, который предоставляет экспертные рекомендации и оценки по наиболее эффективным и востребованным мобильным медицинским приложениям.

Современные информационно-коммуникационные технологии открывают уникальные перспективы для трансформации образовательного процесса, обеспечивая гибкий и динамичный доступ к разнообразным образовательным ресурсам. Применение новейших технологических решений, таких как интерактивные электронные учебники, мультимедийные ресурсы и глобальная сеть Интернет, способствует значительному повышению вовлеченности обучающихся в процесс познания, обеспечивая динамичное взаимодействие и стимулируя активное участие студентов в образовательной деятельности. Интерактивные функции образовательных платформ, включающих системы доставки контента, создают условия для эффективной обратной связи, обеспечивая не только диалогичный характер взаимодействия, но и постоянную методическую поддержку, что является невозможным в рамках традиционных образовательных моделей [4, с. 138].

Современный образовательный процесс требует интеграции инновационных педагогических форм и предполагает трансформацию ролей участников обучения. Современный студент выступает как самостоятельный исследователь, характеризующийся высокой степенью автономности и креативности, активно применяющий ИКТ для поиска и анализа образовательных ресурсов. В этом контексте становится неизбежной интеграция современных компьютерных технологий в образовательный процесс, не ограниченная лишь итоговым тестированием, но и направленная на оптимизацию достижения учебных результатов в рамках каждой практической сессии. Таким образом, каждое учебное подразделение должно быть оснащено специализированными компьютерными классами, что способствует реализации принципов технологического педагогического дизайна. Важным инструментом для обеспечения эффективного предоставления учебных материалов, таких как конспекты, синопсисы, методические разработки и тестовые задания для подготовки студентов, является использование платформы Moodle, которая играет ключевую роль в организационно-методическом обеспечении образовательного процесса.

Как и в случае с любыми педагогическими подходами, использование компьютерных технологий в образовательном процессе обладает как положительными, так и отрицательными аспектами. Среди ключевых преимуществ внедрения ИКТ в учебный процесс можно выделить возможность эффективной визуализации сложных теоретических и практических процессов, развитие навыков самостоятельного исследования и анализа сложных явлений, а также обеспечение легкости доступа к образовательным ресурсам и их относительно низкую стоимость для образовательных учреждений.

Однако, несмотря на эти положительные моменты, данная методика также имеет ряд ограничений, включая низкий уровень физической интерактивности и потенциальные риски неточной передачи или искажения данных, что может негативно сказаться на качестве усвоения информации обучающимися.

2. Виртуальный пациент (Virtual Patient) представляет собой специализированное программное обеспечение, предназначенное для симуляции клинических ситуаций, что позволяет обучающимся погружаться в роль медицинского профессионала. В процессе взаимодействия с виртуальным пациентом студенты осваивают ключевые навыки, такие как сбор анамнеза, проведение физикальных обследований, а также принятие обоснованных диагностических и терапевтических решений, соответствующих реальным условиям практической медицины.

К ключевым преимуществам данной технологии относится её способность многогранно моделировать клиническую практику, охватывая все этапы взаимодействия с пациентом: от первичной диагностики и сбора анамнеза до разработки и внедрения терапевтических протоколов для разнообразных патологий. Кроме того, виртуальные пациенты предоставляют доступ к углубленным мультидисциплинарным урокам, что способствует комплексному развитию навыков будущих медицинских специалистов. Программное обеспечение также предоставляет удобство и легкость доступа, позволяя учащимся заниматься в любое время и в любом месте [5, с. 81].

Тем не менее методика виртуальных пациентов имеет и определенные ограничения. К их числу можно отнести недостаточную физическую интерактивность, что затрудняет восприятие реальных тактильных и сенсорных ощущений, характерных для работы с настоящими пациентами. Также стоит учитывать возможные неточности в симуляции медицинских данных и высокие финансовые затраты на разработку и внедрение таких программ.

3. Симуляция в образовательном процессе представляет собой использование манекенов, виртуальных моделей или специализированных программных продуктов для воссоздания клинических сценариев, что способствует развитию практических навыков и служит инструментом для оценки профессиональных компетенций. К числу таких технологий относятся тренажеры, моделирующие выполнение специфических медицинских процедур, таких как тренажеры для виртуальной колоноскопии, что позволяет обучающимся совершенствовать технику выполнения процедур в безопасной контролируемой среде.

Одним из ярких примеров симуляции является проект виртуального человеческого организма LINDSAY – высокотехнологичная трехмерная компьютерная модель, которая предоставляет обучающимся уникальную возможность визуализировать анатомические структуры и физиологические процессы человека. Это интерактивное решение использует двухмерные интерфейсы, совместимые с мобильными устройствами, что обеспечивает доступность и гибкость обучения.

Представленная методика обладает значительным дидактическим потенциалом, обусловленным применением иммерсивных технологий, которые активизируют когнитивно-аффективные процессы обучающихся через механизмы эмоционально-сенсорного восприятия. Это способствует формированию метакогнитивных компетенций, включая развитие критического мышления и коммуникативных навыков, а также обеспечивает визуализацию фундаментальных научных концепций в клинико-ориентированном контексте, что оптимизирует процесс усвоения сложных междисциплинарных знаний.

Однако наряду с очевидными преимуществами следует отметить существенные лимитирующие факторы: высокую ресурсоемкость внедрения, обусловленную финансовыми затратами, а также технико-технологические ограничения, связанные с функциональными возможностями симуляционного оборудования и уровнем профессиональной подготовки оперативного персонала. Несмотря на высокую степень реалистичности моделирования, данные ограничения снижают эффективность применения методики в образовательной практике.

Полный переход к интеграции цифровых образовательных технологий в педагогическую практику представляется нецелесообразным в силу их ограниченной способности к эмуляции межличностного взаимодействия в системе «преподаватель – обучающийся», а также ввиду наличия ряда технологических и когнитивно-психологических барьеров, препятствующих полной элиминации педагога из образовательного процесса. Однако применение данных технологий демонстрирует свою эффективность в следующих дидактических аспектах:

– создание безопасных интерактивных симуляционных сред, минимизирующих ятрогенные риски в процессе клинической подготовки;

– реализация иммерсивных методов визуализации, обеспечивающих высокий уровень когнитивной репрезентативности учебного материала;

– моделирование аутентичных профессиональных контекстов для формирования компетенций и объективизации результатов обучения;

– автоматизированная фиксация поведенческих паттернов и образовательных результатов обучающихся;

– персонализация учебного процесса на основе адаптивных алгоритмов, учитывающих индивидуально-типологические особенности когнитивного стиля;

– формирование профессионального опыта через интерактивные сценарии;

– организация повторяющихся циклов закрепления знаний и отработки практических навыков;

– унификация образовательных стандартов и критериев оценивания.

В современной образовательной парадигме симуляционные технологии занимают ключевое место в системе профессиональной подготовки медицинских кадров, представляя собой интеграцию инновационных дидактических подходов, базирующихся на принципах высокоточного воспроизведения клинических сценариев и процессов в условиях искусственно смоделированной образовательной среды. В рамках проектирования дополнительных профессиональных образовательных программ, направленных на формирование компетенций в области lean-менеджмента, наши вузы активно внедряют симуляционные методики, которые обеспечивают возможность многократного воспроизведения и анализа управленческих действий в рамках имитационной модели медицинской организации, что способствует развитию навыков оптимизации стандартизированных процессов и принятия решений в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Результатом реализации проекта стало формирование инновационной образовательной платформы «Фабрика процессов ПоLEANклиника», направленной на интерактивное освоение принципов и методологии бережливого производства (lean-технологий) посредством симуляционного моделирования стандартизированного процесса «Организация медицинского осмотра в условиях лечебно-профилактического учреждения». Ключевая цель проекта заключается в системной диагностике, оптимизации, прогнозировании и предотвращении операционных потерь с последующим повышением эффективности функционирования медицинских организаций. В рамках образовательного модуля участники под руководством тьюторов-методистов вовлекаются в ролевое моделирование, воспроизводя функциональные обязанности различных субъектов организационной структуры медицинского учреждения (руководитель медицинской организации, специалисты организационно-аналитического отдела, сотрудники диагностических лабораторий, врач-терапевт, узкопрофильные специалисты, медицинский персонал кабинета инструментальной диагностики и др.), а также пациентов, включенных в процесс прохождения медицинского осмотра. Данный подход обеспечивает формирование компетенций в области процессного управления и минимизации ресурсных затрат.

Работа на «Фабрике процессов» структурирована в соответствии с поэтапной моделью, включающей от двух до трёх раундов, количество которых определяется исходным уровнем подготовки участников. В рамках начального раунда происходит имитационное моделирование процесса медицинского осмотра в условиях, приближенных к реальным, где участники, выступая в роли «медицинских специалистов» и «пациентов», строго следуют регламентированным алгоритмам. Параллельно осуществляется хронометраж операций с целью фиксации временных затрат. Ключевыми задачами данного этапа являются анализ полученных хронометрических данных, визуализация процессов через инструменты картирования, сопоставление фактических показателей с нормативными, идентификация потерь ресурсов и оценка уровня удовлетворённости всех участников процесса. На основе выявленных проблем разрабатываются стратегии их устранения, включая реорганизацию потоков пациентов, оптимизацию пространственного расположения кабинетов, рационализацию рабочих зон, внедрение современных диагностических методик и снижение выявленных неэффективностей. Последующие раунды (второй и третий) проводятся после проведения рефлексивного анализа (дебрифинга) и внедрения предложенных улучшений, что позволяет количественно и качественно оценить эффективность реализованных изменений [6, с. 19].

В условиях глобализации образовательных процессов и усиления требований к формированию профессиональных компетенций возникает необходимость в системной трансформации педагогической практики, предполагающей синтез инновационных образовательных технологий с классическими методами подготовки медицинских кадров. Интеграция современных подходов в образовательную парадигму медицинской сферы выступает ключевым фактором стратегического развития национальной системы здравоохранения. Экспоненциальный рост объема научно-медицинской информации, а также потребность в обеспечении высокого уровня профессиональной подготовки специалистов обусловливают востребованность внедрения информационно-коммуникационных технологий, способствующих оптимизации и интенсификации образовательного процесса. Эти технологии способствуют систематизации знаний, повышению их усвояемости и эффективности, а также предоставляют возможности для создания адаптивных и персонализированных образовательных траекторий, что в конечном итоге способствует формированию высококвалифицированных специалистов в области медицины.

Таким образом, в результате анализа различных технологий, включая компьютеризированное обучение, использование виртуальных пациентов, симуляции, а также инновационных информационно-коммуникационных технологий, выявлена значимость интеграции этих методов в образовательный процесс. На основе проведенной работы подтверждена высокая теоретическая и практическая значимость внедрения инновационных подходов для подготовки квалифицированных медицинских специалистов, а также для повышения уровня качества медицинского обслуживания в целом. Основные выводы, вытекающие из исследования, включают следующие положения:

1. Современные педагогические технологии обеспечивают более глубокое и активное вовлечение студентов в процесс обучения, что повышает эффективность усвоения знаний и практических навыков.

2. Интеграция виртуальных и симуляционных методов обучения позволяет не только улучшить качество теоретической подготовки, но и предоставляет уникальные возможности для практического обучения, которое невозможно реализовать в реальных клинических условиях.

3. Применение современных информационных технологий в медицинском образовании способствует оптимизации образовательных процессов, улучшению самоконтроля и самооценки студентов, а также обеспечению персонализированного подхода к обучению.

Прогноз дальнейшего развития темы предполагает активное расширение применения цифровых технологий в системе медицинского образования, включая использование искусственного интеллекта и виртуальной реальности, что откроет новые горизонты для повышения эффективности учебного процесса. Развитие новых образовательных платформ и инструментов также способствует совершенствованию методов оценки и мониторинга знаний студентов, что станет важным шагом в контексте внедрения инноваций в подготовку медицинских кадров.

Целевая аудитория данной статьи включает педагогов и преподавателей медицинских вузов, разработчиков образовательных технологий, а также руководителей образовательных учреждений, которые заинтересованы в повышении качества медицинского образования и внедрении современных методов обучения.

Библиографический список

1. Романов Д.И. *Интерактивные методы обучения в медицинских учебных заведениях.* Омск: Издательство Омского университета, 2023.
2. Шевченко Л.К. *Педагогические аспекты использования виртуальных симуляторов в медицинском образовании.* Санкт-Петербург: Издательство "Высшая школа", 2022.
3. Иванова Л.А. *Современные подходы к обучению в медицинских вузах: теоретические и практические аспекты.* Санкт-Петербург: Издательство "Наука", 2022.
4. Беляева Н.Г. *Педагогические инновации в медицинском образовании: от традиций к современным методам.* Казань: Издательство Казанского университета, 2022.
5. Петрова И.В. *Инновационные педагогические технологии в медицинском образовании*. Москва: Издательство "Медицина", 2021.
6. Карпов И.О. *Проблемы и перспективы дистанционного обучения в медицине*. Москва: Издательство "Педагогика", 2021.

References

1. Romanov D.I. *Interaktivnye metody obucheniya v medicinskih uchebnyh zavedeniyah.* Omsk: Izdatel'stvo Omskogo universiteta, 2023.
2. Shevchenko L.K. *Pedagogicheskie aspekty ispol'zovaniya virtual'nyh simulyatorov v medicinskom obrazovanii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo "Vysshaya shkola", 2022.
3. Ivanova L.A. *Sovremennye podhody k obucheniyu v medicinskih vuzah: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo "Nauka", 2022.
4. Belyaeva N.G. *Pedagogicheskie innovacii v medicinskom obrazovanii: ot tradicij k sovremennym metodam*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2022.
5. Petrova I.V. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii v medicinskom obrazovanii*. Moskva: Izdatel'stvo "Medicina", 2021.
6. Karpov I.O. *Problemy i perspektivy distancionnogo obucheniya v medicine*. Moskva: Izdatel'stvo "Pedagogika", 2021.

Статья поступила в редакцию 03.02.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-60-63

Byrylova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Security, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg), E-mail: kaplya1010@mail.ru*
Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATION SKILLS IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. The article considers the importance of developing self-education skills in students of pedagogical universities in the context of modern educational transformations. The authors emphasize the role of self-education activities as one of the key factors in the development of professional and pedagogical competence and personal autonomy of the future teacher. Particular attention is paid to rethinking the role of the teacher: from a simple translator of knowledge to a mediator and mentor who helps to activate metacognition and form a subjective position in students' learning. Based on the analysis of the works of Russian researchers (S.I. Gessen, V.I. Dobrenkov, etc.) and the provisions of the Russian Pedagogical Encyclopedia, the article reveals the essence of self-education, describes its mechanisms and principles of organization in the university space. Practical aspects of integrating self-education methods into the educational process are considered, including microteaching, role-playing games and reflective tools. The importance of close cooperation between the teacher and the student is emphasized, creating conditions for independent cognitive activity and continuous professional development of the future teacher.

Key words: **self-education, pedagogical universities, professional and pedagogical competence, metacognition, subjectivity**

Е.А. Бырылова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kaplya1010@mail.ru*
Ш.И. Булуева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматривается значимость формирования навыков самообразования у студентов педагогических вузов в условиях современных образовательных преобразований. Авторы подчеркивают роль самообразовательной деятельности как одного из ключевых факторов развития профессионально-педагогической компетенции и личностной автономности будущего учителя. Особое внимание уделяется переосмыслению роли преподавателя: от простого транслятора знаний к медиатору и наставнику, способствующему активизации метапознания и формированию у студентов субъектной позиции в обучении. На основании анализа трудов отечественных исследователей (С.И. Гессена, В.И. Добренкова и др.) и положений Российской педагогической энциклопедии в статье раскрывается сущность самообразования, описываются его механизмы и принципы организации в вузовском пространстве. Рассматриваются практические аспекты интеграции самообразовательных методов в учебный процесс, включая микропреподавание, ролевые игры и рефлексивные инструменты. Подчеркивается важность тесного сотрудничества между преподавателем и студентом, создающего условия для самостоятельной познавательной активности и непрерывного профессионального развития будущего педагога.

Ключевые слова: **самообразование, педагогические вузы, профессионально-педагогическая компетенция, метапознание, субъектность**

Актуальность исследования развития навыков самообразования у студентов педагогических вузов обусловлена современными требованиями к профессиональной подготовке будущих педагогов. В условиях образовательных трансформаций и социокультурных изменений педагогическая деятельность требует от специалистов не только глубоких знаний, но и способности к самостоятельному поиску информации, критическому осмыслению и постоянному саморазвитию.

Целью исследования является изучение особенностей развития навыков самообразования у студентов педагогических вузов с акцентом на формирование метапознавательных компетенций и когнитивной активности.

Задачи исследования:

– оценить уровень готовности студентов к самообразовательной деятельности на различных этапах обучения;

– исследовать влияние использования информационно-коммуникационных технологий на развитие навыков самообразования у студентов;

– провести диагностику динамики усвоения учебного материала и активности студентов в ходе эксперимента.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании концептуальных подходов к формированию и развитию навыков самообразования у студентов педагогических вузов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно расширяет понимание процессов самообразования в контексте высшего образования, особенно в педагогической сфере.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении ключевых факторов, влияющих на развитие навыков самообразования у студентов педагогических вузов, что имеет важное значение для повышения качества подготовки будущих педагогов.

Проблематика совершенствования качества подготовки кадров для высшего образования, в особенности в педагогической сфере, продолжает оставаться

одной из наиболее значимых и актуальных в контексте образовательных трансформаций. Это объясняется тем, что современный педагог должен выступать не только как исполнитель предписанных профессиональных обязанностей, но и как субъект, обладающий активной, креативной личностной позицией. Современное общество требует от специалиста формирования целостной, самодостаточной и автономной личности, обладающей высоким уровнем профессиональной компетенции и стремлением к постоянному самосовершенствованию в разных аспектах. Одним из ключевых механизмов достижения этого идеала является организация процесса самообразования, который становится важнейшей составляющей индивидуальной образовательной траектории. Особенно значимым этот процесс становится для будущего педагога, поскольку ему предстоит играть центральную роль в формировании субъектности школьника, который, в свою очередь, должен обладать активной гражданской позицией и внутренним мотивом к постоянному саморазвитию [1, с. 29].

Современный педагог в условиях социокультурных трансформаций больше не является лишь носителем готовых знаний, который передает их учащимся. Его основная роль заключается в активации метапознания студентов, в инициировании и поддержке их активности как субъектов постоянного и саморегулируемого познания, открывая перед ними пространство для непрерывного когнитивного роста. Задача современного преподавателя заключается не только в передаче информации, но и в обеспечении условий для формирования у студентов навыков критического осмысления, интеграции новых знаний и их инновационного применения в социально значимых практиках.

Это обстоятельство подчеркивает необходимость разработки у будущих педагогов способности к самостоятельному поиску и анализу информационных ресурсов, что напрямую связано с повышением их профессионально-педагогической компетенции. В условиях современного образовательного контекста это приобретает особую актуальность, так как формирование метакогнитивных навыков и стратегий саморегуляции является важнейшим компонентом профессиональной подготовки будущих учителей.

Основной задачей высшего образования является не только передача знаний, но и подготовка специалистов, обладающих стойкой ориентацией на непрерывное самосовершенствование, самообразование и личностное развитие. Осуществление данной цели требует перемещения образовательного фокуса на субъекта обучения –студента, его индивидуальные интересы, потребности и потенциал. Важнейшей составляющей этого процесса является начало формирования навыков самообразования с самого первого года обучения, что является критически значимым для создания устойчивой основы для дальнейшего профессионального роста. В условиях внедрения кредитно-модульной системы обучения процессы самоорганизации и самообразовательной активности студентов приобретают дополнительную значимость, особенно в контексте подготовки будущих педагогов, где эти навыки играют ключевую роль в формировании компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности [2, с. 68].

Самообразование можно концептуализировать как уникальный вид эпистемологической и социокультурной практики, основной задачей которой является достижение самоактуализации индивидуума. В ходе этой деятельности индивид развивает способности к независимому приобретению актуальных знаний и преобразованию их в эффективные практические навыки, что, в свою очередь, способствует его адаптации и развитию в рамках изменяющихся социокультурных и профессиональных контекстов.

В Российской педагогической энциклопедии самообразование трактуется как целенаправленная и саморегулируемая когнитивная деятельность, осуществляемая субъектом на основе внутренней мотивации и сознательного управления процессом познания. Самообразование воплощает в себе процесс аккумуляции и структурирования знаний в многообразии сфер человеческого взаимодействия, включая научные дисциплины, технологическое мастерство, культурные практики и политическую активность, а также другие социальные контексты. Этот феномен характеризуется уникальным взаимодействием между интенсивной персональной мотивацией и проактивным подходом к обучению, что обеспечивает субъекту возможность крафтинга собственной образовательной парадигмы.

Самообразование рассматривается как важный механизм самовоспитания и самореализации личности. В контексте концепции непрерывного образования оно выполняет функцию связующего элемента между фундаментальной образовательной подготовкой (как общей, так и профессиональной) и процессом регулярного повышения квалификации, а также переподготовки специалистов, содействуя их адаптации к изменяющимся условиям профессиональной и социальной среды.

С.И. Гессен подчеркивает, что окончание традиционного образовательного процесса человека не означает его завершение, а трансформируется в этап самообразования, который выходит за пределы институционализированных образовательных структур и становится непрерывным процессом, продолжающимся на протяжении всей жизни субъекта. Согласно точке зрения ученого, самообразование следует рассматривать как активную форму личностного творчества, в которой реализуется максимальная степень автономности и саморегуляции индивида. В ходе этого процесса происходит существенный сдвиг, выражающийся в переходе от внешнего подчинения авторитетам к внутреннему самоуправлению разума, а также от жёстко структурированных рамок школьного образования к бесконечному гибкому процессу самосознания и саморазвития, который не ограничивается рамками каких-либо институциональных норм и стандартов [3, с. 94].

Гессен акцентирует внимание на том, что урок, являясь конститутивным элементом традиционной образовательной парадигмы, ограничивается специфическими образовательными целями, которые, будучи достигнуты, обозначают его завершение. В контрасте с этим творческая активность, интегрированная в процесс самообразования, отличается отсутствием предопределённых рамок и финальных точек, что превращает саму деятельность в самодостаточную цель. Следовательно, в рамках самообразовательной практики творчество выступает не просто как метод, но и как основное содержание и ценность образовательного процесса, тем самым реализуя переход от структурированных форм к автономному и саморефлексивному обучению.

Согласно Гессену, ключевая функция самообразования заключается в его роли как катализатора профессионального развития. В этом контексте процесс самообразования способствует углублению и трансформации профессиональной практики индивида, позволяя ему не только реализовывать свой потенциал в рамках своей профессиональной области, но и раскрывать более глубокие аспекты собственного призвания. Важным условием этого процесса является расширение внешнего социально-экономического контекста как пространства, в котором субъект реализует свой труд, что служит основой для его дальнейшего профессионального и личностного роста.

В.И. Добренков акцентирует внимание на том, что самообразование представляет собой особую форму познавательной активности, осуществляемую субъектом вне рамок традиционных образовательных структур, не предполагающую постоянного и регулярного наставничества со стороны преподавателя. Этот процесс протекает согласно заранее разработанному индивидуальному или коллективно сформулированному учебному плану, что свидетельствует о высокой степени автономности и саморегуляции обучающегося в условиях свободного выбора образовательных ресурсов и методов.

Эффективность процесса самообразования будущих педагогов в значительной степени зависит от стратегически организованной структуры как аудиторных, так и внеаудиторных образовательных практик. Ключевыми компонентами данного процесса являются как самостоятельная познавательная активность студентов, так и педагогическая практика, которая включает в себя элементы наставничества и координации самообразовательной деятельности. Фундаментальной целью в образовательной практике является модификация когнитивных ориентаций студентов, в ходе которой они эволюционируют из роли пассивных исполнителей дидактических директив в статус активных участников и соавторов образовательного диалога [4, с. 137].

Для достижения этой цели целесообразно интегрировать в образовательный процесс методы, способствующие развитию автономных познавательных и рефлексивных навыков, такие как микропреподавание, ролевые и деловые игры, а также проблемно ориентированные дискуссии и решение педагогических задач. Внеаудиторная деятельность предоставляет уникальную возможность для внедрения тренинговых технологий, направленных на развитие у студентов навыков самообразования, что способствует формированию их способности к саморегуляции образовательного процесса и повышению уровня профессиональной компетентности.

Самостоятельная работа студентов как структурированная форма самообразования представляет собой систему выполнения научно-исследовательских заданий и подготовки к лекционным и семинарским занятиям, что способствует углублению когнитивной активности обучающихся. В контексте формирования навыков самообразовательной деятельности можно применять широкий спектр методологических подходов, включая ведение тетрадей самоорганизации, читательских дневников, разработку опорных конспектов, создание картотеки первоисточников и других рефлексивных инструментов, способствующих углублению личностной и профессиональной рефлексии.

В ходе педагогической практики студенты получают уникальную возможность интегрировать теоретические знания с практическим опытом, что позволяет объективировать и соотнести уровень их профессиональной подготовки. Важным аспектом этого процесса является поддержка со стороны преподавателей и наставников, которые играют роль ключевых медиаторов в осуществлении этой интеграции, помогая студентам адаптироваться к реальным условиям педагогической деятельности и совершенствовать навыки самообучения в условиях профессиональной практики.

Эффективность организации самообразовательной деятельности в высшем учебном заведении в значительной степени обусловлена особенностями взаимодействия в системе «преподаватель – студент». Эти взаимодействия должны быть основаны на принципах педагогической кооперации, совместной творческой деятельности и педагогического партнерства. Ключевыми характеристиками такого взаимодействия являются: (а) создание психологически комфортной среды, способствующей самораскрытию студентов в учебной деятельности; (б) разработка персонализированных образовательных траекторий общения с каждым субъектом учебного процесса; (в) активное сотрудничество и совместное творчество между преподавателем и студентом, направленное на развитие образовательной и когнитивной самостоятельности обучающихся, а также другие элементы, формирующие атмосферу взаимопонимания и интеллектуального взаимодействия [5, с. 36].

Персональная роль преподавателя в контексте формирования у студентов компетенций самообразования является ключевым фактором, влияющим на развитие их интеллектуальной и когнитивной активности. Самообразование, как подчеркивал В.А. Сухомлинский, не следует рассматривать как пассивное накопление знаний или изолированное существование, лишенное социальной и коммуникативной динамики. Напротив, это процесс, ориентированный на активный обмен знаниями, умениями и опытом, что требует глубокой взаимной вовлеченности между субъектами образовательного взаимодействия. Суть этого процесса заключается в установлении и поддержании живых, динамичных отношений между обучающим и обучаемым, что способствует взаимному обогащению и личностному развитию участников образовательной практики.

Эксперимент был реализован на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (далее ЧГПУ) и направлен на исследование особенностей самообразовательной деятельности студентов. В исследовании приняли участие 244 студента первых трех курсов, обучающихся по направлению «Химия».

Констатирующий этап эксперимента был организован в условиях реального образовательного процесса университета и направлен на диагностику уровня развития студентов в контексте их самообразовательной активности. Задачей данного этапа было определить степень готовности студентов к активному вовлечению в процессы самостоятельного обучения и саморазвития.

Для оценки эффективности предложенной методики была разработана система диагностических компонентов, характеризующих готовность будущих гуманитариев к самообразовательной деятельности. Среди них: мотивационный компонент (степень направленности на самообразование и личную ответственность за процесс обучения); когнитивный компонент (понимание сущности самообразования как важнейшей составляющей как личностного, так и профессионального роста); деятельностный компонент (умение выстраивать стратегии самообразования, осуществлять его в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и целями); оценочный компонент (способность критически оценивать собственные образовательные результаты и корректировать учебные стратегии).

Ключевым индикатором успешности формирования указанных компонентов является движение личности студента к более высокому уровню самообразования, что позволяет ему более эффективно осваивать образовательный процесс. На основе выявленных компонентов самообразовательной деятельности были разработаны критерии, способствующие детерминации этого процесса в рамках академической практики.

Сбор первичных данных был организован с применением ряда методик, включающих беседу, наблюдение, анкетирование и тестирование студентов 1–3 курсов ЧГПУ. На основе полученных данных на этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что уровень готовности студентов к самообразовательной деятельности является недостаточным (табл. 1).

Таблица 1

Динамика сформированности у студентов компонентов самообразовательной деятельности на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента

Компоненты самообразовательной деятельности	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Мотивационный компонент	27.9	34.4	37.7
Когнитивный компонент	41.0	43.0	47.1
Деятельностный компонент	34.0	39.0	30.0
Оценочный компонент	39.0	42.6	59.8

Теоретический анализ и практическое исследование состояния сформированности готовности студентов к самообразованию позволили разработать методическое обеспечение, которое учитывает специфические особенности организации процесса самообразования в условиях гуманитарных направлений высшего образования [5, с. 122].

В содержательном аспекте готовность к самостоятельному обучению формируется через комплекс когнитивных и метапознавательных компетенций. К числу таких компетенций можно отнести: навыки критического анализа и интерпретации информации, способность выбирать и обрабатывать значимую информацию, умение проводить сравнительный анализ данных, а также аргументировать свои выводы на основе полученных знаний. Важнейшими средствами развития этих навыков являются учебные и методические материалы, а также электронные ресурсы, которые становятся неотъемлемой частью учебного процесса и поддерживают студентов в овладении методами самостоятельного обучения.

В рамках научно-исследовательской работы, проведенной на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», с участием студентов 1–3 курсов был разработан методический материал, охватывающий весь спектр учебной программы по химии. Этот комплексный методический продукт включает детализированные указания по обучению каждой конкретной теме дисциплины, определение требований к исходному уровню знаний и компетенций студентов, примеры решения типичных задач, индивидуальные задания для самостоятельной работы, а также рекомендации по использованию дополнительных источников информации.

Одной из ключевых составляющих образовательного процесса стало использование информационно-коммуникационных технологий, в частности, ресурсов глобальной сети Интернет, что значительно расширяет возможности для самообразования. Интернет-технологии предоставляют уникальную возможность для интеграции разнообразных информационных потоков: базовые сведения на серверных платформах, оперативная информация через электронную почту, доступ к научным и образовательным базам данных ведущих библиотек и научных центров, а также подробная информация о новейших публикациях, книгах и специализированных журналах.

Использование компьютерных технологий способствует активизации когнитивной деятельности студентов, что напрямую связано с развитием их мотивации к обучению. Это создает дополнительные возможности для дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, что, в свою очередь, повышает качество обучения и содействует развитию навыков критического мышления и самостоятельности.

Проведенная повторная диагностика уровня самообразовательной активности студентов, а также сравнительный анализ полученных результатов позволили сделать вывод о высокой эффективности предложенной методики, ориентированной на развитие навыков самообразования в процессе освоения химии на гуманитарных факультетах технического вуза (табл. 2).

Для более объективной оценки качества усвоения химических знаний у студентов был применен метод контроля, заключающийся в использовании тестовых заданий, что обеспечило систематический мониторинг уровня знаний и позволило в реальном времени корректировать образовательный процесс.

Анализ эмпирических данных, полученных в ходе тестирования, позволил рассчитать коэффициент усвоения знаний, основанный на методической концепции В.П. Беспалько [6]. Данный коэффициент служит индикатором эффективности процесса освоения учебного материала и вычисляется по следующей формуле:

$Ka=n:N$, где n – количество успешно выполненных заданий, N – общее количество заданий теста.

При значении коэффициента $Ka \geq 0,7$ можно утверждать, что учебный процесс завершен, поскольку студент, достигший такого уровня усвоения знаний, способен в дальнейшем развивать и углублять полученные знания в ходе самостоятельной образовательной деятельности. Результаты тестирования студентов, изучающих химию, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Степень усвоения учебного материала по химии на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента

Значение коэффициента усвоения знаний Ка	Уровни усвоения знаний	Количество студентов в процентах
$K_a > 0.8$	Высокий	Констатирующий этап: 7% Контролирующий этап: 20%
$0.7 \leq K_a \leq 0.8$	Средний	Констатирующий этап: 32% Контролирующий этап: 56%
$K_a < 0.7$	Низкий	Констатирующий этап: 61% Контролирующий этап: 24%

В ходе экспериментального исследования было доказано, что последовательное внедрение каждого из педагогических условий способствовало значительному увеличению числа студентов, продемонстрировавших высокий и средний уровни самообразовательной активности.

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать вывод, что развитие навыков самообразования у студентов педагогических вузов оказывает значительное влияние на их личностный и профессиональный рост, способствуя укреплению тех компетенций, которые необходимы для эффективной педагогической деятельности. Важно отметить, что успех в организации процесса самообразования в значительной степени зависит от продуктивного взаимодействия между преподавателем и студентом, которое должно базироваться на принципах педагогического партнерства и кооперации. Внедрение современных образовательных методов и технологий, ориентированных на развитие самостоятельности, критического мышления и рефлексии, имеет ключевое значение для повышения качества образовательного процесса.

Целевая аудитория статьи включает преподавателей высших учебных заведений, исследователей в области педагогики и психологии, а также студентов педагогических факультетов, которые стремятся к совершенствованию своих профессиональных навыков и личностного развития.

Библиографический список

1. Сериков Г.Н. *Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва: Педагогика, 2021.
2. Анисимова В.А., Найн А.Я., Карпова О.Л. *Организация опытно-экспериментальной работы и понятийный аппарат исследования: учебно-методическое пособие*. Магнитогорск: МаГУ, 2007.
3. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: Школа-Пресс, 1995.
4. Добренков В.И., Нечаев В.Я. *Общество и образование*. Москва: Инфра, 2003.
5. Карпова О.Л. *Теоретические основы развития самообразовательной деятельности студентов вуза*: монография. Челябинск: УралГУФК, 2007.
6. Беспалько В.П. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста*: учебно-методическое пособие. Москва, 1989.

References

1. Serikov G.N. *Obrazovanie i lichnost': teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskih sistem*. Moskva: Pedagogika, 2021.
2. Anisimova V.A., Najn A.Ya., Karpova O.L. *Organizaciya opytno-`eksperimental'noj raboty i ponyatijnyj apparat issledovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Magnitogorsk: MaGU, 2007.
3. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu*. Moskva: Shkola-Press, 1995.
4. Dobrenkov V.I., Nechaev V.Ya. *Obschestvo i obrazovanie*. Moskva: Infra, 2003.
5. Karpova O.L. *Teoreticheskie osnovy razvitiya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov vuza*: monografiya. Chelyabinsk: UralGUFK, 2007.
6. Bespal'ko V.P. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialista*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 04.02.25

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-63-66

***Verbitskaya E.A.**, teacher, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eaverbitskaya@fa.ru*

TEACHING LISTENING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: CURRENT CHALLENGES AND WAYS TO OVERCOME THEM. Listening comprehension in a foreign language holds particular significance within the structure of language skills. The article outlines results of an empirical study conducted among students and teachers of the Financial University under the Government of the Russian Federation that reveal discrepancy between popularity of methods used to develop listening skills in a foreign language and assessment of their effectiveness. The study highlights the gap between commonly used teaching strategies and their perceived impact on student learning outcomes. The researcher provides the theoretical rationale for the necessity to critically review the current approaches to developing listening skills. Practical recommendations for teachers are proposed with reference to the results of the study and include aiming at developing decoding subskill which is critical for the successful acquisition of listening competence in a foreign language. This subskill can be developed through drawing on conventional practices, such as the pre-teaching of words with complex sound patterns.

Key words: **English as a foreign language, listening, speaking, linguistic competence, communicative approach, decoding**

***Е.А. Вербицкая**, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: eaverbitskaya@fa.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Восприятие устной речи на иностранном языке на слух имеет особую значимость в структуре языковых навыков. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования, проведенного среди студентов и преподавателей Финансового университета при Правительстве РФ, в ходе которого было выявлено расхождение между популярностью используемых методов работы по развитию навыка восприятия устной речи на иностранном языке на слух и оценкой их эффективности. Приведены теоретические обоснования необходимости переосмысления использующихся подходов к развитию аудитивной компетенции. Практические рекомендации для преподавателей, предложенные по итогам исследования, включают работу по развитию субнавыка декодирования, необходимого для успешного освоения аудитивной компетенции. Данный субнавык может развиваться с применением уже существующих практик (например, предварительное введение слов со сложным звуковым образом).

Ключевые слова: **преподавание английского языка как иностранного, аудирование, устная речь на английском языке, языковые компетенции, коммуникативный подход, декодирование**

Преподавание дисциплин на уровне вуза, в отличие от школьного обучения, предполагает высокий уровень интерактивного взаимодействия преподавателя и обучающихся. Обучающийся разделяет с преподавателем ответственность за успех в освоении дисциплины, что является одной из причин значимости обратной связи в этом взаимодействии [1]. Для преподавания иностранного языка опора на обратную связь – основной инструмент оценки освоения обучающимся языковых компетенций. Фактически для языковых дисциплин речь идёт о реализации различных форм диалога студента и преподавателя, где преподаватель, применяя методики, инициирует взаимодействие, приводящее к улучшению уровня владения языком. Преподавание иностранного языка предполагает освоение коммуникативной компетенции, предполагающей способность адекватно реагировать на окружающую языковую реальность [2, с. 1]. Реакция предполагает в том числе способность понимать язык на слух, что развивается с помощью аудирования.

Несмотря на значимость способности к восприятию на слух в общей структуре языковых навыков, на сегодняшний день отмечается расхождение между методами преподавания, применяемыми в вузах, особенно в неязыковых, и фактически развивающими аудиальное восприятие речи методами, чем и обусловлена актуальность данного исследования. Целью статьи является рассмотрение данного противоречия с теоретической и практической стороны (с опорой на материалы авторского эмпирического исследования) и создание рекомендаций по адаптации методов аудирования с целью повышения их эффективности. Для достижения данной цели сформулирован ряд задач: дать теоретическое обоснование необходимости различных методов для работы с разными аспектами коммуникативных компетенций; описать результаты проведённого исследования эффективности применяемых методов преподавания (на примере студентов и преподавателей Финансового университета при Правительстве Российской Федерации); сделать выводы о возможных способах повышения эффективности преподавания иностранных языков в неязыковых вузах.

Научная новизна исследования состоит в выявлении в результате эмпирического исследования противоречия между используемыми преподавателями практиками преподавания и представлениями об их эффективности. Теоретическая значимость исследования заключается в критическом переосмыслении научного обоснования широко используемых в настоящее время методов работы по развитию навыка аудирования у изучающих иностранный язык, а также в эмпирическом доказательстве необходимости данного переосмысления. Практическая значимость исследования состоит в разработке актуальных рекомендаций для преподавателей иностранного языка в неязыковых высших учебных заведениях, способствующих повышению эффективности работы по развитию у студентов навыков восприятия устной речи на слух.

Навыки восприятия устной речи на слух и навыки чтения не могут развиваться посредством одних и тех же методов, так как обладают существенными различиями, обусловленными разной природой воспринимаемого материала. Так, например, любой текст для чтения характеризуется стандартизированным написанием лексических единиц согласно нормам орфографии, в то время как в любом тексте, воспринимаемом на слух, звуковой образ слова не совпадает с его письменной формой и меняется в зависимости от положения в предложении, речевых особенностей говорящего и других факторов. Также в письменном тексте все лексические единицы четко отделены друг от друга пробелами, в устной речи, напротив, каждое слово связывается с последующим, образуя внешне неделимый звуковой поток. Кроме того, письменный текст постоянен: в случае возникновения затруднений с пониманием читатель имеет возможность вернуться к

уже прочитанному и перечитать его заново. У слушателя же такой возможности нет, так как он имеет дело с текстом транзиторного характера. В случае если элемент содержания подобного транзиторного текста, необходимый для понимания и корректной трактовки последующих элементов содержания, был не понят или попросту упущен из внимания, это осложняет понимание всего текста. В этой связи необходимо также отметить, что успешность понимания воспринимаемого на слух текста будет во многом определяться способностью слушателя не только обрабатывать воспринимаемый текст в каждый конкретный преходящий момент, но и при этом сохранять уже обработанную информацию в памяти. Ещё одним важным отличием устной речи от письменной является то, что устная речь, будучи спонтанной, редко бывает такой же «стройной», лексически, грамматически и логически выверенной, как письменный текст. В устной речи говорящему свойственно бросать предложение, не закончив его, и начинать новое, подбирать нужные слова по ходу высказывания и заполнять паузы, необходимые для обдумывания, различными вербальными и невербальными средствами, что тоже может затруднять понимание.

Сами вопросы, направленные на проверку понимания прослушанного текста, часто составлены так, что не позволяют преподавателю в полной мере оценить степень понимания текста учащимися. Правильный ответ на вопрос с множественным выбором или вопрос на определение верности или неверности утверждения принято считать демонстрацией развитого навыка восприятия устной речи на слух, хотя выделение отдельного элемента содержания, необходимого для ответа на вопрос, не всегда свидетельствует о широком или глубинном понимании всего текста и отношения идей внутри него. Кроме того, ответы на подобные вопросы не являются информативными для преподавателя с точки зрения того, как именно учащийся пришёл к выбранному ответу или в случае неправильного ответа, что именно послужило затруднением на пути к пониманию и как помочь учащемуся это затруднение преодолеть. Таким образом, популярные методические стратегии развития навыков восприятия устной речи на слух носят характер скорее диагностический, тестирующий, чем развивающий. Вместе с тем предоставляемый учащимся перед прослушиванием текста список вопросов, с которым они будут работать, и в некоторых случаях вариантов ответов к ним, ограничивает фокус их восприятия, в виду чего недополучают должного развития субнавыки аудирования, как, например, способность различить важные и неважные элементы воспринимаемой информации. Это также не моделирует для учащихся опыт реальной коммуникативной ситуации, в которой содержание речи собеседника нельзя будет предугадать по заранее предоставленному списку вопросов.

Для укоренения теоретических аспектов преподавания в практике было проведено исследование. В нём приняли участие 100 студентов первого, второго, третьего и четвертого курсов Финансового факультета Финансового университета при Правительстве РФ, а также 32 преподавателя Кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ.

Студентам предлагалось ответить на вопрос «С какими трудностями в аудировании Вы сталкиваетесь чаще всего?», выбрав не более трёх наиболее актуальных для них вариантов из предложенного списка (табл. 1). Большинство респондентов (75%) испытывают трудности с сегментацией – разделением потока речи на слова. Две трети опрошенных студентов сталкиваются с трудностями, вызванными разного рода модификациями фонемного состава слов в потоке речи, такими как, например, редукция (ослабление звука и изменение его звучания), эллиптирование (выпадение согласных звуков), элизия (выпадение гласных звуков), и выпадением целых слогов и слов [3]. Почти каждый второй студент признаётся, что не успевает понимать устную речь из-за слишком высокой скорости. Для 39% опрошенных трудность в восприятии устной речи на слух представляет большое количество незнакомых слов. Пятая часть студентов испытывает сложности, связанные с непривычными акцентами спикеров и незнакомыми или непонятными темами текстов для аудирования.

Таблица 1

Наиболее распространенные трудности в аудировании: взгляд студента

С какими трудностями в аудировании Вы сталкиваетесь чаще всего?	*Количество упоминаний*
Слова в потоке речи сливаются, и я не могу их разделить	75
Спикер «проглатывает» слова и звуки	66
Слишком высокая скорость речи, не успеваю понимать	47
Слишком много незнакомых слов	39
Непривычный акцент	22
Незнакомые / непонятные темы	21
Понимаю все слова, но не понимаю общий смысл	13
Всё понимаю, но не могу соотнести услышанное с заданием в учебнике/тесте	11
Не испытываю никаких трудностей с аудированием	4
Другое	3

Респонденты, выбравшие вариант «Другое», говорили о сложностях, вызванных необходимостью не только обрабатывать воспринимаемый сигнал, но и в тоже время продумывать свою реакцию или ответ на стимул.

Преподавателям предлагалось ответить на вопрос «С какими трудностями в аудировании, на Ваш взгляд, студенты сталкиваются чаще всего?», выбрав не более трёх вариантов из предложенного списка (табл. 2). Примечательно, что 100% преподавателей считают, что чаще всего студенты сталкиваются с трудностями, вызванными неспособностью сегментировать речевой поток, что подтверждает взгляд абсолютного большинства опрошенных студентов. Больше половины опрошенных преподавателей также выделяют проблемы понимания, связанные с высоким темпом речи говорящего и различными фонемными модификациями состава слова. Таким образом, видение и понимание наиболее распространенных трудностей в аудировании, с которыми сталкиваются студенты, у студентов и их преподавателей совпадает.

Таблица 2

Наиболее распространенные трудности в аудировании: взгляд преподавателя

С какими трудностями в аудировании, на Ваш взгляд, студенты сталкиваются чаще всего?	*Количество упоминаний*
Слова в потоке речи сливаются, и я не могу их разделить	32
Слишком высокая скорость речи, не успеваю понимать	20
Спикер «проглатывает» слова и звуки	18
Слишком много незнакомых слов	12
Понимаю все слова, но не понимаю общий смысл	6
Непривычный акцент	5
Всё понимаю, но не могу соотнести услышанное с заданием в учебнике/тесте	3
Незнакомые / непонятные темы	0
Другое	3

Преподавателям также был задан вопрос о том, какие методы работы с аудированием они чаще всего используют на своих занятиях, и было предложено оценить эффективность этих методов в решении проблем, которые они отметили в предыдущем вопросе (табл. 3). Все опрошенные преподаватели работают с развитием навыков восприятия устной речи на слух посредством выполнения со студентами заданий на проверку понимания в рамках коммуникативной методики. Менее половины преподавателей предлагают студентам заполнять пропуски в транскрипте к прослушиваемому тексту, при этом упоминаний альтернативных методов работы с транскриптом значительно меньше: 19% респондентов предлагают студентам слушать текст и читать его транскрипт одновременно и всего 6% опрошенных используют задания на исправление ошибок в транскрипте. Треть преподавателей дают студентам задания, предполагающие более глубокое осмысление текста: составление его ментальной карты или краткого изложения. О транскрибировании всего текста для аудирования или его части студентами самостоятельно упомянул лишь один преподаватель из тридцати двух опрошенных.

Таблица 3

Методы работы с аудированием

Какие методы работы с аудированием Вы используете на семинарах чаще всего?	*Количество упоминаний*
Делаем задания на проверку понимания (T/F, matching, etc.)	32
Отвечаем на вопросы на понимание общего смысла / деталей	31
Заполняем пропуски в транскрипте	15
Делаем краткие записи, составляем резюме / mind map	12
Слушаем и читаем транскрипт одновременно	6
Делаем shadowing	4
Находим и исправляем ошибки в транскрипте	2
Транскрибируем часть текста / весь текст	1
Другое	1

Интересно, что эффективность используемых методов работы с аудированием на занятии в решении трудностей, с которыми, по мнению преподавателей, чаще всего сталкиваются студенты, сами преподаватели оценивают в среднем на 3,3 по шкале от 1 до 5, где 1 – методы совсем не эффективны, а 5 – методы очень эффективны. Таким образом, наблюдается разрыв между тем, как преподаватели привыкли строить занятия, нацеленные на развитие навыков аудирования у студентов, как того диктует популярная методика и созданные на её основе учебные пособия, с одной стороны, и тем, с чем студенты испытывают трудности, с другой стороны.

Причины данного разрыва представляются отчасти исторически обусловленными: ранние подходы к обучению иностранным языкам (грамматико-переводной метод, аудиолингвальный метод) не выделяли восприятие устной речи на слух в отдельный навык, требующий особого развития. И только в рамках коммуникативного подхода зародилось видение аудирования как навыка. Джон Филд считает, что педагогические методы развития навыков восприятия устной речи на слух в рамках коммуникативного подхода были ошибочно перенесены из практики работы по развитию навыков чтения, так как на тот момент именно в работе с чтением в методике был накоплен наиболее объёмный опыт [4, с. 27].

Критический взгляд на традиционные для коммуникативного подхода методы развития навыков аудирования предлагает и лексический подход. Исследователи, развивающие лексический подход, придерживаются мнения, что восприятие устной речи на слух невозможно развивать как отдельный навык, поскольку он неразрывно зависим от других языковых компетенций, в частности, от словарного запаса [5, с. 25]. В связи с этим отмечается эффективность изучения языка через просмотр видеоматериалов; об этом свидетельствует ряд когнитивных схем, описанных в литературе. Теория мультимедиа-обучения основывается на идее, что в памяти есть разные каналы обработки слов и изображений, а теория двойного кодирования свидетельствует о том, что человеческое сознание состоит из двух систем кодирования: вербальной (обрабатывающей объекты, закодированные в вербальной модальности) и визуальной/имажинальной (обрабатывающей объекты, закодированные в невербальной модальности) [6, с. 500]. Оба подхода свидетельствуют о том, что развитие словарного запаса – существенная часть обучения. Пол Нейшн исследовал отношение между охватом текста (процентным соотношением знакомых и незнакомых для изучающего иностранный язык слов в тексте) и степенью понимания этого текста. В ходе эксперимента испытуемым предлагалось читать тексты, в которых разное количество низкочастотных лексических единиц было предварительно заменено на несуществующие слова. Понимание текстов оценивалось посредством выполнения теста с вопросами с множественным выбором и письменного пересказа текста по памяти. В результате эксперимента было выявлено, что при охвате текста в 80% (каждое пятое слово незнакомо) никто не достиг адекватного уровня понимания текста. Небольшая часть испытуемых смогла понять текст при охвате в 95%. Был сделан вывод о том, что для большинства изучающих иностранный язык адекватное понимание письменного текста обеспечивает охват в 98% (одно незнакомое слово на 50 знакомых) [7, с. 61]. Для звучащего текста процент необходимого охвата повышается в виду транзиторной природы воспринимаемого текста [7, с. 77]. Тем не менее для обеспечения даже данного охвата изучающий иностранный язык должен знать не менее 6 000–7 000 словообразовательных семей слов.

В этой связи возникает вопрос о том, что следует понимать под знанием слова. Практикующие преподаватели, как показало наше эмпирическое исследование, часто встречаются с ситуацией, когда студенты знакомы с письменной формой слова, знают его перевод и значение, могут корректно его произнести и даже использовать в речи, но при этом могут не распознавать его в потоке речи при восприятии на слух. Ричард Колдуэлл, британский исследователь фонетики, предложил метафору, репрезентирующую разный характер звучащей речи, с которой приходится сталкиваться изучающим английский язык: «парник», «сад» и «джунгли» (the greenhouse, the garden and the jungle) [8]. «Парник» – это область словарного звучания изолированных лексических единиц, характеризующаяся чётко звучащими и различимыми фонемами и ударением. «Сад» являет собой область звучания, характеризующуюся правилами связной речи (connected speech). Классическим примером «сада» служат аудиозаписи для аудирования, которые мы находим в большинстве учебно-методических комплексов: речь говорящих предопределена сценарием, звучит достаточно чётко, на умеренной скорости. «Джунгли», в свою очередь, представляют собой область неподготовленной и неотредактированной речи, с которой мы встречаемся в реальной коммуникации. Помимо ряда возможных модификаций фонемного состава слова (редукция, эллиптирование, элизия) и выпадения слогов и в некоторых случаях целых слов, «джунглям» свойственен определенный «беспорядок»: говорящий может начинать предложение и не заканчивать его, заполнять паузы различными словами и звуками, не имеющими отношения к коммуникативной задаче высказывания. Колдуэлл считает, что современная методика не уделяет должного внимания обучению студентов стратегиям понимания именно «джунглей» звучащей речи. Он также предлагает отойти от термина «произношение» и вместо него оперировать концептом «звукового образа» (soundshape), так как произношение как набор идеальных фонем часто не совпадает с множеством звуковых образов, множеством вариаций звучания, которые каждое слово может приобретать в потоке связной речи.

Таким образом, основную критику коммуникативного подхода к развитию навыка восприятия устной речи на слух можно свести к невозможности переноса данного навыка на разные коммуникативные контексты и ситуации. В этой связи Джон Филд предлагает альтернативный взгляд на аудирование как на процесс [4, с. 125].

Процесс восприятия устной речи на слух обеспечивается за счёт двух одновременных операций: декодирование и выстраивание смысла, где под декодированием понимается перевод звучащего сигнала в звуки, слова, фразы и предложения и их буквальное значение, а под выстраиванием смысла – интерпретация декодированного материала с учётом сказанного раннее, более широкого контекста коммуникативной ситуации, фоновых знаний и т. д., а также принятие решений о том, что важно для коммуникативной ситуации, а что может быть не принято во внимание в виду своей нерелевантности.

Традиционный подход к развитию навыков аудирования у изучающих английский язык строится прежде всего на развитии субнавыка выстраивания смысла на основе контекста. Но, как показало наше эмпирическое исследование, и сами студенты, и преподаватели признают, что наиболее актуальные сложности вызваны недостаточно развитым субнавыком декодирования. Филд утверждает, что именно декодирование является залогом успешного формирования аудитивной компетенции на иностранном языке, так как позволяет справляться с более широким рядом коммуникативных задач вне зависимости от контекста [4, с. 140]. Автоматизация навыка декодирования позволяет также не затрачивать время и когнитивные усилия на базовую обработку звучащего сигнала, а направлять их сразу на интерпретацию более глубинных смыслов сообщения.

Работа с декодированием на практическом занятии не требует от преподавателя специальной подготовки и значительного перестроения традиционного хода занятия. Предтекстовый этап (до прослушивания), традиционно используемый для активации фоновых знаний по соответствующей теме, может быть использован для работы с наиболее сложными для расшифровки элементами текста. Так, например, вместо использования картинки для генерации предсказаний о содержании текста можно использовать слова или фразы, связанные с темой, чей звуковой образ предположительно может вызвать у студентов трудности в понимании. Последующие прослушивания текста могут осуществляться без опоры на заранее составленные вопросы, а предоставлять студентам возможность сначала декодировать звучащий сигнал, записывая отдельные слова или фразы, а потом выстраивать на их основе интерпретации индивидуально и в парах [4, с. 316]. Работа с транскриптом текста аудирования также способствует развитию навыка декодирования: студентам может быть предложено заполнить пропуски или найти ошибки в транскрипте.

Итак, обобщая результаты исследования, следует отметить, что впервые эмпирическим путем было выявлено существование противоречия между распространенностью используемых в неязыковых вузах методов формирования аудитивной компетенции и экспертной оценкой их эффективности. Цель исследования, заключающаяся в рассмотрении данного противоречия с теоретической и практической стороны, была достигнута за счёт выполнения поставленных задач. Теоретически обосновано, что для развития навыков аудирования необходимы особые методы, учитывающие специфику устной речи и отличающиеся от методов, используемых для развития навыков чтения. Преподавателям иностранных языков рекомендовано пересмотреть традиционные методы работы по развитию аудитивной компетенции и внедрять в учебный процесс методы, нацеленные, прежде всего, на развитие субнавыка декодирования.

Предложенные по итогам исследования практические рекомендации для преподавателей позволят повысить эффективность обучения иностранному языку в целом и развития навыка восприятия устной речи на иностранном языке, в частности. Результаты исследования могут стать основой для углубления исследований в сфере формирования аудитивной компетенции студентов, изучающих иностранный язык.

Библиографический список

1. Vattøy K. D. Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation*. 2020; № 64.
2. Piccardo E. *TIRF language education in review – The Common European Framework of Reference (CEFR) in language education: Past, present, and future*. TIRF & Laureate International Universities, 2019.
3. Андросова С.В., Гусева С.И., Деркач С.В., Морозова О.Н. К вопросу об эллипсисе и элизии в спонтанной речи (на материале английского языка). *Вестник Томского государственного университета.* 2016; № 413: 5–13.
4. Field J. *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press, 2008.
5. Dellar H., Walkley A. *Teaching Lexically*. DELTA Publishing, 2016.
6. Feng Y., Webb S. Learning vocabulary through reading, listening, and viewing: Which mode of input is most effective? *Studies in Second Language Acquisition*. 2020; № 3: 499–523.
7. Nation P. How Large a Vocabulary Is Needed for Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review*. 2006; № 1: 59–82.
8. Caldwell R. *Phonology for listening: teaching the stream of speech*. Speech in action, 2013.

References

1. Vattøy K. D. Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation*. 2020; № 64.
2. Piccardo E. *TIRF language education in review – The Common European Framework of Reference (CEFR) in language education: Past, present, and future*. TIRF & Laureate International Universities, 2019.
3. Androsova S.V., Guseva S.I., Derkach S.V., Morozova O.N. K voprosu ob `ellipsise i `elizii v spontannoj rechi (na materiale anglijskogo yazyka). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 413: 5-13.
4. Field J. *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press, 2008.
5. Dellar H., Walkley A. *Teaching Lexically*. DELTA Publishing, 2016.
6. Feng Y., Webb S. Learning vocabulary through reading, listening, and viewing: Which mode of input is most effective? *Studies in Second Language Acquisition*. 2020; № 3: 499-523.
7. Nation P. How Large a Vocabulary Is Needed for Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review*. 2006; № 1: 59-82.
8. Caldwell R. *Phonology for listening: teaching the stream of speech*. Speech in action, 2013.

Статья поступила в редакцию 04.02.25

УДК 372.8:338.48(045) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-66-70

***Glushkova N.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NMGlushkova@fa.ru*
***Lyubimova T.N.**, Cand. of Sciences (Economics), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TNLyubimova@fa.ru*
***Yasko E.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ESYasko@fa.ru*

CHOOSING PROSPECTIVE TOPICS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS SPECIALIZING IN TOURISM AND HOTEL BUSINESS (BACHELOR'S DEGREE). The article examines a problem of choosing the most prospective topics for teaching a foreign language to undergraduate students in the fields of "Tourism" and "Hospitality". This study is devoted to a comparative analysis of the currently used topics presented in the curricula at the Financial University under the Government of the Russian Federation, Faculty of Economics and Business, and foreign universities with a similar specialization in education. The following topics are recommended for more detailed study: ethics and psychology of running a business, sustainable development and its role in business, financial aspects, sales and marketing technologies, creation of a tourism product, information technology and software. It is recommended to include in the work programs for "Tourism" and "Hospitality" specialization the topics related to hotel restaurant business and service, the organization of food and beverage, etc. The presented conclusions and recommendations can be useful for improving curricula and further increasing the competitiveness of university graduates in the labor market.

Key words: **foreign language, prospective topics, curriculum topics, specialization "Tourism", specialization "Hospitality", bachelor's degree**

***Н.М. Глушкова**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NMGlushkova@fa.ru*
***Т.Н. Любимова,** канд. экон. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TNLyubimova@fa.ru*
***Е.С. Ясько**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации., г. Москва, E-mail: ESYasko@fa.ru*

ВЫБОР ПЕРСПЕКТИВНОЙ ТЕМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ «ТУРИЗМ» И «ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО» (БАКАЛАВРИАТ)

В статье рассматривается проблема выбора наиболее перспективных тем для обучения иностранному языку студентов бакалавриата по направлениям «Туризм» и «Гостиничное дело». Данное исследование посвящено сравнительному анализу используемой в настоящее время тематики, представленной в учебных программах в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации на факультете экономики и бизнеса и в зарубежных вузах со схожей специализацией обучения. Для более детального изучения рекомендуются следующие темы: этика и психология ведения бизнеса, устойчивое развитие и его роли в бизнесе, финансовые аспекты, технологии продаж и маркетинг, создание туристического продукта, информационные технологии и программное обеспечение. При этом отмечается необходимость включения в рабочие программы по направлениям «Туризм» и «Гостиничный бизнес» тем, связанных с ресторанным бизнесом и ресторанной службой в отелях, организацией предоставления продуктов питания и напитков и т. д. Представленные выводы и рекомендации могут быть полезны для совершенствования учебных программ и дальнейшего повышения конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений на рынке труда.

Ключевые слова: **иностранный язык, перспективная тематика, учебная программа, направление «Туризм», направление «Гостиничное дело», бакалавриат**

Современная индустрия туризма и гостеприимства предъявляет высокие требования к подготовке специалистов, свободно владеющих иностранными языками. За счет непрерывного развития и совершенствования профессионально ориентированного направления в обучении иностранному языку студентов нелингвистических вузов данный тип обучения становится все более актуальным и требует повышенного внимания в части совершенствования методических подходов. В качестве ключевых компонентов указываются профильно-ориентированное содержание иноязычного учебного материала, современный профессиональный характер литературы, ее адекватность и познавательная ценность и т. д. [1; 2]. В связи с этим актуальным становится вопрос выбора наиболее перспективных тем для обучения иностранному языку студентов по направлениям «Туризм» и «Гостиничное дело». Данное исследование посвящено анализу существующей и используемой в настоящее время тематики, а также выбору наиболее перспективных тем для обучения иностранному языку студентов по направлениям «Туризм» и «Гостиничное дело».

Научная новизна заключается в определении проблемы выбора и постоянного совершенствования тем профессионально ориентированного обучения иностранному языку в условиях непрерывного развития и обновления этого научно-методического направления. Нацеленность на коммуникативную компетенцию в обучении иностранным языкам является парадигмой настоящего времени. Невозможно достичь этой цели без релевантных тем, актуального содержания обучения и современных ситуаций общения, которые максимально реально воспроизводят общение в иноязычной среде.

Теоретическая значимость работы обусловлена вкладом данного исследования в совершенствование направления профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Одним из основных путей достижения этой цели выбран сравнительный анализ тематического содержания учебных программ в отечественных и зарубежных вузах. Кроме того, теоретическая значимость исследования состоит в выявлении ключевых различий и общих тенденций в подборе тематики для подготовки специалистов в сфере туризма и гостеприимства.

Выбор тематики для профессионально ориентированного обучения иностранному языку является ключевым вызовом для любых направлений обучения будущих специалистов. Выбор тем всегда отмечался в числе наиболее важных методических вопросов [2]. Особенно важным это представляется для составления планов и рабочих программ учебных дисциплин на перспективу. Это объясняется постоянным развитием отраслей, изменениями в требованиях к навыкам и компетенциями будущих специалистов и обновляющимися условиями рынка труда. Эти изменения делают необходимым «углубленное изучение языка и специальной терминологии, расширение межкультурного кругозора, более широкие возможности карьерного роста и повышения квалификации… более осознанное изучение предметов посредством выполнения активных и интерактивных заданий и моделирования профессиональных функций с использованием иностранного языка и, конечно, более четкое осознание своих профессиональных и языковых способностей» [3, с. 345].

Практическая значимость представленных выводов и рекомендаций заключается в совершенствовании учебных программ и повышении конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений на рынке труда.

Целью настоящего исследования является рассмотрение, анализ и определение наиболее востребованных в будущем тем при обучении иностранному языку студентов-бакалавров, по направлениям «Туризм» и «Гостиничное дело».

Таблица 1

Список изучаемых дисциплин (1–4 курсы, бакалавриат)

1 курс	
Т24	ГД24
Введение в специальность; Основы менеджмента; Экономическая теория; Информационные технологии в профессиональной деятельности; Тренинг командообразования и групповой работы; Технологии и организация обслуживания на предприятиях сферы гостеприимства и общественного питания; Организация деятельности в индустрии туризма и гостеприимства	
2 курс	
Т23	ГД23
Международный бизнес; Рынок международного и национального туризма; Финансы, деньги и кредит; Социально ответственный туризм; Цифровые инструменты развития индустрии туризма и гостеприимства; Анализ бизнеса; Маркетинг в индустрии туризма и гостеприимства; Управленческий учет и анализ	Международный бизнес; Безопасность и охрана труда в сфере гостеприимства и общественного питания; Информационные технологии визуализации бизнес-информации; Экономика и управление гостиничными и ресторанными объектами; Предпринимательство и инновации в индустрии гостеприимства; Управленческий учет и анализ; Программное обеспечение и автоматизация гостиничной деятельности; Правовое регулирование индустрии туризма и гостеприимства; Маркетинг в индустрии туризма и гостеприимства; Управленческий учет и анализ
3 курс	
Т22	ГД22
Туристские ресурсы; Технологии продаж в индустрии туризма и гостеприимства; Операционный менеджмент в туристской индустрии; Правовое регулирование индустрии туризма и гостеприимства; Безопасность и охрана труда в индустрии туризма и гостеприимства; Брендинг территорий; Организация экскурсионного обслуживания; Медицинский и SPA-туризм; Комплексное развитие туризма в малых городах; Организация культурно-массовых мероприятий; Психология и профессиональная этика бизнеса	Управление ресурсами гостиничного комплекса; Кадровая политика предприятий индустрии гостеприимства; Управление инвестиционным портфелем компании (на английском языке); Цифровые инструменты развития индустрии туризма и гостеприимства; Технологии продаж в сфере общественного питания; Управление доходами в гостиничных предприятиях; Стратегическое управление международными гостиничными цепями; Инвестиционные риски в деятельности организаций сферы гостеприимства; Организация и управление ресторанным бизнесом; Технология и организация ресторанного и барного обслуживания
4 курс	
ТМГБ21	Т21-1в
Управление качеством гостиничных услуг; Бизнес-планирование в индустрии гостеприимства; Специализированные системы управления гостиничным предприятием; Гостиничный девелопмент; Организация и управление ресторанным бизнесом; Технологии продаж в сфере общественного питания; Технология и организация ресторанного и барного обслуживания; Рынок международного туризма; Брендинг территорий; Туристские кластеры в национальной и мировой экономике	Развитие дизайн-мышления; Предпринимательство и инновации в индустрии туризма; Брендинг территорий; Туристские кластеры в национальной и мировой экономике; Психология и профессиональная этика бизнеса; Специализированные системы управления туристским предприятием; Организация и управление ресторанным бизнесом; Технологии продаж в сфере общественного питания; Технология и организация ресторанного и барного обслуживания

Для достижения указанной цели необходимо выполнить несколько последовательных задач:

1. Рассмотрение тем, изучаемых в рамках учебных программ по направлениям «Туризм» и «Гостиничное дело» в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации (далее – Финансовый университет) на факультете экономики и туризма, с точки зрения их актуальности в будущем.

2. Определение наименее изученных и редко предлагаемых, но перспективных тем, которые будут отвечать меняющимся потребностям и запросам общества и работодателей.

3. Сопоставление и анализ тематики существующих в настоящий момент учебных планов по данному направлению в Финансовом университете и зарубежных вузах со схожей направленностью.

В результате проведенного исследования предлагаются рекомендации по совершенствованию и обновлению тематического материала. Данные рекомендации к учебным программам разработаны на примере направлений «Туризм» и «Гостиничное дело» в Финансовом университете и могут быть использованы для ряда смежных направлений других вузов («Международный ресторанный бизнес», «Менеджмент в гостиничном и ресторанном бизнесе», «Ивент-менеджмент» и др.).

Объектом исследования являются учебные планы и тематическое содержание рабочих программ на факультете Экономики и бизнеса для студентов-бакалавров, обучающихся по направлениям 43.03.02 «Туризм» и 43.03.03 «Гостиничное дело» Финансового университета. Для сопоставительного анализа образовательных программ также использовались учебные планы следующих зарубежных вузов: Swiss School of Tourism & Hospitality (Switzerland), University Institute of Modern Languages (Italy), Learnkey Training Institute (Italy, Malta), The University of Macerata (Italy), the University of Nottingham (The UK), Technological University of Dublin (Ireland), The University of Strathclyde, Glasgow (The UK), the University of Bologna (Italy), SHG Lyon (France), Paris-U (France), The Arctic University of Norway (Norway), Ulster University (Ireland), University of Algarve (Portugal), Victoria University, (Melbourne, Australia), James Cook University (Australia), The University of Queensland (Australia), EADA Business School Barcelona (Spain), Lapland University of Applied Sciences (Finland), Fairleigh Dickinson University (the USA).

Предмет исследования – тематическая направленность дисциплин для профессионально ориентированного обучения студентов иностранному языку в нелингвистическом вузе по направлениям «Туризм» и «Гостиничное дело».

Первая поставленная в исследовании задача заключается в следующем: рассмотрение тем, изучаемых в рамках учебных программ по направлению «Туризм» и «Гостиничное дело» в Финансовом университете на факультете экономики и туризма, с точки зрения их актуальности в перспективе. В результате список изучаемых дисциплин по курсам представлен в таблице 1.

На основе рассмотренной таблицы 1 можно сделать следующие выводы.

В учебной программе Иностранного языка (общего) на первом курсе, то есть до начала Профессионального курса Иностранного языка, вполне логично изучить основы как самой специальности (Туризм, Гостиничное дело), так и менеджмента, экономики. Также обязательным для включения уже на первом курсе является тема применения информационных технологий в профессиональной деятельности.

На втором курсе в ходе Профессионального курса Иностранного языка идет более глубокое освоение предшествующих тем (управление и экономика).

Отметим, что в учебном плане происходит раздельное изучение двух уровней туристического и гостиничного бизнеса: международный и национальный. Кроме того, более пристально изучаются темы финансов и кредита, социальной ответственности бизнеса вообще и туризма в частности. Появляется дисциплина, связанная с принципиально новым подразделением: ресторанное дело и общественное питание. По-прежнему присутствует тема цифровизации бизнеса: Цифровые инструменты и Информационные технологии.

На третьем курсе происходит уточнение специализации изучаемых дисциплин: Кадровая политика и Менеджмент в гостиничном комплексе, Управление инвестиционным портфелем, Операционный менеджмент в туризме, Технологии продаж и Правовое регулирование.

На каждом курсе параллельно с изучением указанных выше дисциплин следует по возможности предлагать такие же темы на иностранном языке. В этом случае у студентов происходит повторное, более детальное освоение ключевых тем, что способствует закреплению материала и одновременно практическому применению профессионально ориентированного иностранного языка.

Таблица 2

Названия соответствующих тем в зарубежных учебных программах

1 курс	
Т24	ГД24
Basics of Tourism and Hospitality Industry; Tourism and Hospitality Business Management; Key Concepts of Business Economics; Overview of marketing; Information Technology for Tourism and Hospitality Team skills and group work training; Management in Hospitality and Public Catering; Management activities in Tourism and Hospitality;	
2 курс	
Т23	ГД23
International Business; International and National Marketing; Financial Management & Controlling; Sustainable Development in Tourism and Hospitality; Technology in the Tourism and Hospitality Industry; Business Analysis; Marketing in the tourism and hospitality industry; Management accounting and analysis;	International Business; Occupational Health and Safety in the Hospitality and Catering Industry; Hospitality and Restaurant Business Management; Entrepreneurship and Innovation in the Hospitality Industry; Management accounting and analysis; Software and automation of hotel activities; Legislation in Tourism and Hospitality; Marketing in the tourism and hospitality industry;
3 курс	
Т22	ГД22
Tourism management for natural resources; Hospitality Sales & Marketing; Operations Management; Legislation in Tourism; Occupational Health and Safety in the Hospitality and Catering Industry; Product, branding and packaging decisions; Organization of excursions; Medical and SPA tourism; Tourism development in small towns; Cultural event management, Design and Delivery; Psychology and professional business ethics;	Facilities Planning for Hospitality & Tourism; Human Resources & Talent Management; Managing the company's investment portfolio; Digital Marketing; Sales Technologies in Public Catering; Financial Management & Controlling in Hospitality; Strategic management of international hotel chains; Investment risks in Hospitality; Management of In-house restaurants and bar services
4 курс	
ТМГБ21	Т21-1в
Customer Relations Management; Organizational & Quality Management Business Plan Project; Hotel Management & Development; F&B Profit Strategy; Sales & Marketing for Restaurants; Restaurant & Bar Management; International Marketing; Destination Management;	Entrepreneurship & Innovation; Destination Branding; Business psychology and professional ethics; Software and automation of tourism activities Management of In-house restaurants and bar services; Sales Technologies in Public Catering;

На заключительном четвертом курсе отчетливо прослеживается более узкая специализация дисциплин по трем направлениям: туризм, ресторанный бизнес и гостиничное дело. В частности, изучив на предыдущих курсах ресторанное дело в целом, студенты знакомятся с технологией продаж в сфере общественного питания и технологией барного обслуживания. В учебном плане очно-заочного отделения обучения предлагается дисциплина Предпринимательство и инновации в индустрии туризма. На наш взгляд, эта тема является важной и заслуживает включения в учебный план даже на более ранних этапах.

В целом тематика изучения иностранного языка отражает те дисциплины, которые студенты осваивают в течение четырех курсов на русском языке. В таблице 1 мы привели список дисциплин, которые изучаются нашими студентами и в целом коррелируют с изучаемыми за рубежом. В таблице 2 приведены аутентичные названия на иностранном языке (английский) соответствующих дисциплин из учебных программ зарубежных вузов для удобства и правильности их использования в учебном процессе.

В табл. 3, представленной ниже, приведен список тем, которые в настоящее время изучаются студентами-бакалаврами Финансового университета, факультет экономики и бизнеса, направления «Туризм» и «Гостиничное дело».

Таблица 3

Современная тематика в курсе преподавания иностранного языка

1.	Индустрия туризма
2.	Устойчивое развитие туризма
3.	Туристические организации и их деятельность
4.	Основы туристического бизнеса
5.	Туристические продукты
6.	Ведение переговоров и заключение договоров
7.	Оказание услуг в индустрии туризма
8.	Управление в индустрии туризма
9.	Технологии продаж
10.	Электронный бизнес
11.	Основы бухгалтерского учета
12.	Профессиональная этика
13.	Основы правового регулирования
14.	Деловая поездка
15.	Экономика туризма и путешествий
16.	Профессиональная карьера
17.	Основы организации и ведения бизнеса
18.	Корпоративная культура
19.	Деловые встречи и переговоры
20.	Управление в индустрии туризма и гостеприимства
21.	Разработка и презентация проектов
22.	Межкультурные коммуникации

В результате сопоставления дисциплин, преподаваемых на русском (табл. 1), с темами, изучаемыми в рамках предметов «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», и т. д. (табл. 3), было выявлено достаточное совпадение в тематике. При этом очевидно, что в целях повышения уровня корреляции ряд тем требует значительно более глубокой проработки. В табл. 2 подчеркнуты темы, которые целесообразно включить или более подробно осветить в рамках изучения профессионально ориентированного иностранного языка. На наш взгляд, более детального изучения заслуживают следующие темы:

– этика и психология ведения бизнеса;
– устойчивое развитие и экологичность ведения бизнеса;
– финансовые аспекты (инвестиции, бухгалтерия);
– технологии продаж и маркетинг;
– создание туристического продукта (экскурсии, развитие туризма в малых городах);
– информационные технологии и программное обеспечение.

Далее приводим список тем, которые в настоящий момент пока не рассматриваются в наших учебных программах, но, безусловно, заслуживают внимания:

– управление ресторанным бизнесом;
– технологии продаж в сфере общественного питания;
– технология и организация ресторанного и барного обслуживания;
– предпринимательские и лидерские навыки.

Для более полного соответствия и корреляции изучаемых дисциплин и тематики иноязычного материала предлагается следующий перечень тем. Табл. 4 показывает те аспекты индустрии «Туризма» и «Гостеприимства», которые изучаются за рубежом, но пока не нашли отражения в учебных планах Финансового университета. Считаем целесообразным на основании этого анализа расширить круг тем для изучения студентами-бакалаврами, обучающимися по направлени-

ям «Туризма» и «Гостеприимства», за счет аспектов, представленных в табл. 4. После таблицы представлено более подробное описание каждого ее тематического подраздела отдельно с обоснованием актуальности.

Таблица 4

Перспективная тематика в курсе преподавания иностранного языка

Nature & Sustainability Tourism management for natural resources Ecotourism and nature-based tourism Specialization in Spa & Wellness Management or Sustainable Management Stakeholder engagement & community wellbeing	**Tourism & Technologies** Travel blogging; Storytelling; ROI-oriented web analytics in e-Commerce; Web page development; Social Media Management; Web page design; E-commerce vs digital vs internet marketing
Development of destinations History of tourism in our country and abroad; Art & Museums of world cultures; Ancient World Trails; Theatrical and musical tourism; Territorial policies and sustainable development; Regional marketing and environmental sustainability; Destination Branding and Tourism Communication; Anthropology & local development Destination Management; The Business of Festivals & Events The Management of MICE (Meetings, Incentives, Conferences and Exhibitions) Events	**Management** Corporate Strategy Human Resources & Talent Management Essentials of Soft Skills Emotional Control Competencies Internship Preparation & Professional Coaching Reflection & Development of Self-Confidence Employee Experience Design Leadership & Networking Emotion & Conflict Management
Marketing Market structure and government policy; Consumer behavior; Product, branding and packaging decisions; Pricing strategies and tactics; Integrated marketing communications, advertising, PR and sales promotion	**In-house restaurants and Public Catering** Food & Beverage Management Food Safety & Hygiene Management Specialization in Culinary Arts Culinary Theory & Practice Service Excellence Theory & Practice Beverage Management, Tastings & Mixology

Устойчивое развитие (Nature & Sustainability)

Тему устойчивого развития и его роли в предпринимательстве органично рассматривать совместно с вопросами экологии и проблемы охраны окружающей среды. В настоящее время отмечается важность внедрения интеллектуальных моделей управления туристическими направлениями с более широким участием, подключением к базам данных и новым технологиям в целях соответствия ожиданиям посетителей, защиты и поддержания экологических ценностей территории [4].

В зарубежных учебных планах отмечается актуальность изучения устойчивого развития для сохранения природных ресурсов (Tourism management for natural resources), для развития отдельных видов туризма, связанных с природой (Ecotourism and nature-based tourism, Spa & Wellness Management or Sustainable Management), и для поддержки локальных сообществ и территорий (Stakeholder engagement & community wellbeing). Рекомендуем добавить в курс иностранного языка следующие перспективные аспекты: Управление спа и оздоровлением (Spa & Wellness Management), Природоохранные нормы (Environmental law).

Цифровой аспект индустрии туризма (Tourism & Technologies)

В настоящее время неотъемлемым условием успешного развития любого направления учебно-методической работы является «выход в цифровое пространство, … непосредственные коммуникации в цифровой среде» [5, с. 88]. Также цифровой аспект индустрии обеспечивает создание персонализированных технологий, которые предусматривают процесс организации предоставления индивидуально выбранных туристских и гостиничных услуг потребителем на основе его предпочтений и возможностей [6].

Представляется целесообразным не только отдельно освещать тему «Информационные технологии», но и включать этот аспект при изучении всех видов деятельности в туристической и гостиничной индустрии. Наблюдается явно недостаточное внимание к этой теме в учебных программах по иностранному языку по сравнению с профессионально ориентированными дисциплинами на русском языке (Entrepreneurship and Innovation in the Hospitality Industry, Software and automation of hotel activities, Digital Marketing). Учитывая зарубежный опыт, следует рекомендовать включение в учебные программы дополнительных разделов в зависимости от количества выделенных часов (Travel blogging, Storytelling, ROI-oriented web analytics in e-Commerce, Web page development, Social Media Management, Web page design, E-commerce vs digital vs internet marketing). Информационные технологии и программное обеспечение необходимо изучать не отдельно, а с практической привязкой к конкретной тематике.

Развитие туристических направлений

К относительно новым областям исследований относится развитие туристических направлений (дестинаций). Этот вопрос играет жизненно важную роль в туриндустрии в целом и на отдельных территориях.

В частности, набирает популярность событийный туризм, который включает в себя пребывание на национальных фестивалях и праздниках [7], деловой туризм, который подразумевает поиск новых рынков и партнеров [8], а также культурный туризм, постоянно и устойчиво привлекающий большое количество туристов за счет достопримечательностей, музеев и исторической застройки [9].

К наиболее положительным результатам развития туристических направлений относятся привлечение путешественников, увеличение доходов местных предпринимателей и создание перспектив территории на будущее. С этим тесно связаны организация мероприятий (ивент-менеджмент) различных уровней и специализаций: спортивные соревнования, музыкальные фестивали, бизнес-конференции и т. д. (Theatrical and musical tourism, The Management of MICE (Meetings, Incentives, Conferences and Exhibitions) Events). Также изучение особенностей отдельных регионов, их культурного наследия, исторических и природных памятников способствует расширению кругозора специалистов в области туризма (History of tourism in our country and abroad, Art & Museums of world cultures, Ancient World Trails, Anthropology & local development).

Менеджмент

Изучение менеджмента является особенно актуальным на старших курсах, когда студенты уже овладели базовым уровнем основных дисциплин и готовы к переходу к узкоспециализированным темам. Мы согласны с авторами, отмечающими необходимость «освоения профессиональной адекватной поведенческой стратегии» для обеспечения продуктивной профессиональной иноязычной коммуникации на иностранном языке [10]. В первую очередь учебный курс менеджмента формирует навыки командной работы, лидерские способности, развивает стратегическое и критическое мышление и т. д. Для этого подойдут такие более узконаправленные аспекты, как Корпоративная стратегии (Corporate Strategy), Стратегическое лидерство (Strategic leadership), Принятие стратегических решений (Strategic decision making).

В целях сохранения коллектива, создания максимально комфортной для работы атмосферы будущий специалист должен владеть так называемыми «мягкими» навыками (soft skills), например, уметь контролировать эмоции и разрешать конфликты (Emotional Control Competencies, Emotion & Conflict Management), проявлять особый подход к наиболее перспективным сотрудникам (Human Resources & Talent Management, Essentials of Soft Skills, Employee Experience Design), привлекать и обучать молодежь на рабочих местах (Internship Preparation & Professional Coaching), уделять внимание самовоспитанию и непрерывному самосовершенствованию (Reflection & Development of Self-Confidence) и в целом создавать комфортный климат в коллективе (Leadership & Networking).

В дополнение к вышесказанному следует отметить, что для краткосрочных курсов или для очно-заочного обучения целесообразно объединять темы в функционально близкие сочетания «Менеджмент и маркетинг», (Management and Marketing), «Продажи и управление» (Sales and Management).

Маркетинг

В исследованиях отмечается, что традиционные подходы к продвижению туристических продуктов устаревают, и туристические компании должны приспосабливаться к новым условиям рынка [11]. Помимо общего понимания значения, структуры, целей маркетинга, представляется крайне существенным отразить в учебных планах его конкретные профессиональные особенности в туризме и гостеприимстве. В частности, для студентов важно непосредственно научиться таким аспектам маркетинга, как работа с клиентами (Consumer behavior), принципы ценообразования и ценовая политика (Pricing strategies and tactics), реклама и брендинг товаров и услуг (Product, branding and packaging decisions; Integrated marketing communications, advertising, PR and sales promotion).

Следует отметить необходимость обязательного включения таких тем, как Цифровой маркетинг» (Digital Marketing), «Международный и национальный маркетинг» (International and National Marketing), т. к. это диктуют современные условия развития рассматриваемой отрасли.

Рестораны и общественное питание

Мы должны указать на насущную необходимость включить в учебную программу нашего университета тему про организацию и эффективное управление ресторанной деятельностью и предприятиями общественного питания.

Индустрия общественного питания взывает особый интерес для участников туристической сферы, так как спрос на услуги, предоставляемые предприятиями общественного питания, с каждым годом увеличивается [12; 13]. Ресторанная служба является неотъемлемой частью как для высокоуровневых гостиниц, так и для гостиничных предприятий среднего звена. Считаем необходимым включение в учебные планы тем, связанных с ресторанным бизнесом, общественным питанием, барным обслуживанием, даже если мы рассматриваем рестораны и бары при гостиницах, а не самостоятельно.

В настоящее время, несмотря на сопутствующий характер ресторанного обслуживания и вопросов питания гостей, это направление имеет немаловажное значение в организации туризма и гостиничного бизнеса и представлено во многих программах зарубежных вузов в виде следующих дисциплин: «Организация предоставления продуктов питания и напитков» (Food & Beverage Management), «Обеспечение безопасности пищевых продуктов и гигиены» (Food Safety & Hygiene Management), «Специализация в кулинарном мастерстве» (Specialization in Culinary Arts), «Кулинарная теория и практика» (Culinary Theory & Practice), «Теория и практика совершенствования обслуживания» (Service Excellence Theory & Practice), «Напитки, дегустация и миксология» (Beverage Management, Tastings & Mixology).

Исходя из вышеизложенного, сделаем следующие выводы.

1. Сопоставление дисциплин, преподаваемых студентам бакалавриата факультета Экономики и бизнеса по направлениям «Туризм» и «Гостиничное дело» на русском языке, с темами, изучаемыми в рамках предметов «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», и т. д., показало достаточное совпадение в тематике. Однако для повышения эффективности и качества обучения ряд тем, несомненно, нуждается либо в более детальном изучении, либо требует включения в актуальный список тем, которые соответствуют нуждам времени.

2. При этом среди тем, уже существующих в учебном плане и заслуживающих большего внимания, следует выделить «Этику и психологию ведения бизнеса», поскольку этические нормы бизнеса и их соблюдение является одним из критериев успешного предпринимательства во все времена. Близкую к этике и психологии тему устойчивого развития и его роли в бизнесе также рекомендуется изучать совместно в рамках связки «Природа и устойчивое развитие». Кроме того, к группе тем, требующих более детального рассмотрения, относятся «Финансовые аспекты», «Технологии продаж и маркетинг», «Создание туристического продукта», «Информационные технологии и программное обеспечение».

3. Следует отметить насущную необходимость дополнить направления «Туризм» и «Гостиничный бизнес» кратким освещением темы, связанной с ресторанным бизнесом и ресторанной службой в отелях: организация предоставления продуктов питания и напитков, теория и практика кулинарного мастерства, совершенствование обслуживания в этой сфере, а также обеспечение безопасности пищевых продуктов и гигиены.

Уверены, что своевременное обновление тематики учебных планов высших учебных заведений, вне зависимости от их специализации, является непременным условием эффективного практико-ориентированного процесса подготовки будущих специалистов.

В качестве прогноза дальнейшего развития настоящего исследования следует отметить неизбежное углубление специализации, намеченной на перспективу тематики изучаемых дисциплин. В дополнение к этому прогноз развития состоит в исследовании специфики преподавания каждой темы: какие методы и подходы наиболее эффективны для преподавания каждой из предложенных тем. Одним из перспективных направлений для данного исследования может стать опрос среди работодателей в сфере туризма и гостеприимства, чтобы узнать их мнение о важности предложенных тем для подготовки выпускников.

Результаты настоящего исследования могут быть успешно применены преподавателями иностранных языков в нелингвистических вузах при обучении студентов бакалавриата направлений «Туризм» и «Гостиничное дело». Более того, рекомендации могут быть полезны методистам и разработчикам рабочих учебных программ дисциплин в сфере высшего образования.

По результатам проведенного исследования на базе направлений «Туризм» и «Гостиничное дело» можно сделать вывод, что углубление уже изучаемых тем и добавление ряда новых, наиболее перспективных аспектов позволит значительно расширить набор навыков и возможности карьерного выбора будущих выпускников университета, что, безусловно, повысит квалификацию будущих специалистов и их конкурентоспособность на внутреннем и международном рынке труда.

Библиографический список

1. Богданова А.И., Белова Е.Н. Профессионально ориентированное иноязычное обучение студентов нелингвистических направлений подготовки. *Педагогический журнал.* 2021; Т. 11, № 1А: 142–150.
2. Глушкова Н.М., Любимова Т.Н. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку: вызовы и возможности. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 242–247.
3. Alipichev A.Y., Galushkin A.A., Dronova S.Y., Panfilova E.A. Towards successful implementation of CLIL courses in Russian universities. *XLinguae*. 2017; Vol. 10, № 4: 345–355.
4. Cantarchi K., Basharan M.A., Kuttubaeva T.A. Role of destination data management for sustainable development in tourism; Altai case. *Туризм как фактор устойчивого развития региона:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2023: 48–53.
5. Левченко К.К. Методологические аспекты исследования цифровой активности в сфере туризма. *Туризм и гостеприимство: новые концепции, возможности и инструменты развития:* сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции НИУ «БелГУ». Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2022: 88–92.
6. Богомолова Е.С., Ламбрехт В.В., Титова Н.С. Цифровые аспекты персонализированных технологий обслуживания в сфере туризма и гостиничного бизнеса. *Экономика и управление: проблемы, решения.* 2024; Т. 2, № 6 (147): 68–74.
7. Макшаков Е.С. Событийный туризм как перспективное направление для развития бизнеса молодежи в туристических кластерах в России. *Журнал правовых и экономических исследований.* 2023; № 4: 215–224.
8. Плотникова Т.В., Осипова Е.Н., Салий В.В. *Современные тенденции и направления инновационного развития сферы туристических и гостиничных услуг.* Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2021.
9. Чуйков Ю.С., Чуйкова Л.Ю., Арустамов Э.А. Динамика и основные направления развития туристической отрасли в современной России. *Географическая среда и живые системы.* 2023; № 4: 73–90.
10. Бортникова Т.Г., Долженкова М.И. Формирование soft skills студентов образовательного направления «Туризм» в процессе обучения иностранному языку. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; Т. 29, № 2: 368–377.
11. Турсунова Р.А. Развитие маркетинга в индустрии туризма. *Ростовский научный вестник.* 2023; № 5: 133–137.
12. Ермолаев В.А. Питание как фактор, влияющий на социально-экономические области жизни человека. *Современные проблемы цивилизации и устойчивого развития в информационном обществе:* сборник материалов X Международной научно-практической конференции. Москва: Типография Алеф, 2022: 318–323.
13. Козлова В.А., Рудникова Н.П. Потребительский спрос на рестораны национальных кухонь как объект гастрономического туризма. *Технология и товароведение инновационных пищевых продуктов.* 2024; № 2 (85): 97–101.

References

1. Bogdanova A.I., Belova E.N. Professional'no orientirovannoe inoyazychnoe obuchenie studentov nelingvisticheskih napravlenij podgotovki. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2021; T. 11, № 1A: 142-150.
2. Glushkova N.M., Lyubimova T.N. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku: vyzovy i vozmozhnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 242-247.
3. Alipichev A.Y., Galushkin A.A., Dronova S.Y., Panfilova E.A. Towards successful implementation of CLIL courses in Russian universities. *XLinguae*. 2017; Vol. 10, № 4: 345-355.
4. Cantarchi K., Basharan M.A., Kuttubaeva T.A. Role of destination data management for sustainable development in tourism; Altai case. *Turizm kak faktor ustojchivogo razvitiya regiona:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2023: 48-53.
5. Levchenko K.K. Metodologicheskie aspekty issledovaniya cifrovoj aktivnosti v sfere turizma. *Turizm i gostepriimstvo: novye koncepcii, vozmozhnosti i instrumenty razvitiya:* sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii NIU «BelGU». Belgorod: Belgorodskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2022: 88-92.
6. Bogomolova E.S., Lambreht V.V., Titova N.S. Cifrovye aspekty personalizirovannyh tehnologij obsluzhivaniya v sfere turizma i gostinichnogo biznesa. *`Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya.* 2024; T. 2, № 6 (147): 68-74.
7. Makshakov E.S. Sobytijnyj turizm kak perspektivnoe napravlenie dlya razvitiya biznesa molodezhi v turisticheskih klasterah v Rossii. *Zhurnal pravovyh i `ekonomicheskih issledovanij.* 2023; № 4: 215-224.
8. Plotnikova T.V., Osipova E.N., Salij V.V. *Sovremennye tendencii i napravleniya innovacionnogo razvitiya sfery turisticheskih i gostinichnyh uslug.* Novosibirsk: Sibirskij universitet potrebitel'skoj kooperacii, 2021.
9. Chujkov Yu.S., Chujkova L.Yu., Arustamov `E.A. Dinamika i osnovnye napravleniya razvitiya turisticheskoj otrasli v sovremennoj Rossii. *Geograficheskaya sreda i zhivye sistemy.* 2023; № 4: 73-90.
10. Bortnikova T.G., Dolzhenkova M.I. Formirovanie soft skills studentov obrazovatel'nogo napravleniya «Turizm» v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; T. 29, № 2: 368-377.
11. Tursunova R.A. Razvitie marketinga v industrii turizma. *Rostovskij nauchnyj vestnik.* 2023; № 5: 133-137.
12. Ermolaev V.A. Pitanie kak faktor, vliyayuschij na social'no-`ekonomicheskie oblasti zhizni cheloveka. *Sovremennye problemy civilizacii i ustojchivogo razvitiya v informacionnom obschestve:* sbornik materialov X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Tipografiya Alef, 2022: 318-323.
13. Kozlova V.A., Rudnikova N.P. Potrebitel'skij spros na restorany nacional'nyh kuhon' kak ob`ekt gastronomicheskogo turizma. *Tehnologiya i tovarovedenie innovacionnyh pischevyh produktov.* 2024; № 2 (85): 97-101.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-71-73

Digtyar O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

MODEL FOR DEVELOPING STUDENTS' READINESS TO INTERACT IN A FOREIGN LANGUAGE IN AN INTELLECTUALLY MOTIVATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article discusses the creation of a model that promotes students' readiness to communicate in a foreign language within an educational environment based on intellectual motivation. Theoretical aspects related to the formation of communicative competence are explored, and modern methods of using information and communication technologies in the educational process are analyzed. Particular attention is paid to the importance of an intellectually motivated environment for the development of language skills and increasing interest in learning a foreign language. As a result of the analysis, a model is proposed consisting of several stages: initial testing of language skills, creation of personalized educational trajectories, the use of interactive teaching methods, the use of digital resources and the organization of regular assessment activities. The researcher presents ways to integrate this model into the educational process gives examples of its successful use. The results of the study demonstrate the significant effectiveness of using this model for the growth of language competence and motivation of students. This model can be successfully implemented in the process of teaching foreign languages in educational institutions, and can also become a starting point for future research in the field of educational technologies.

Key words: **intellectually motivated environment, education, educational model, testing of results, author's development, educational innovations, foreign language**

О.Ю. Дигтяр, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается процесс создания модели, которая обеспечивает готовность студентов к общению на иностранном языке в рамках образовательной среды, основанной на интеллектуальной мотивации. Исследуются теоретические моменты, касающиеся формирования коммуникативной компетенции, а также анализируются современные методы применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Особое внимание уделено значимости интеллектуально-мотивированной среды для развития языковых умений и повышения интереса к изучению иностранного языка. В результате проведенного анализа была предложена модель, состоящая из нескольких этапов: первичное тестирование языковых навыков, создание персонализированных образовательных траекторий, применение интерактивных методов обучения, использование цифровых ресурсов и организация регулярных оценочных мероприятий. Также описаны способы интеграции данной модели в учебный процесс, сопровождаемые примерами успешного ее использования. Итоги исследования демонстрируют значительную эффективность применения этой модели для роста языковой компетентности и мотивации студентов. Данная модель может быть успешно внедрена в процесс обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях, а также стать отправной точкой для будущих исследований в сфере педагогических технологий.

Ключевые слова: **интеллектуально-мотивированная среда, образование, образовательная модель, апробация результатов, авторская разработка, образовательные инновации, иностранный язык**

Актуальность темы обусловлена потребностью в усовершенствовании влияния новых современных достижений на эффективность учебной деятельности и ее мотивационной роли.

Целью исследования выступает апробация данных о формировании готовности обучающихся к взаимодействию на иностранном языке в условиях интеллектуально-мотивированной образовательной среды, а также разработка авторской модели усовершенствования этой самой готовности.

Объектом исследования выступает интеллектуально-мотивированная образовательная среда.

Задачи исследования: рассмотреть специфику и особенности интеллектуально-мотивированной образовательной среды; определить специфику последних научных исследований по данной теме; разработать модель формирования готовности обучающихся к взаимодействию на иностранном языке в интересующих нас условиях.

Научная новизна заключается в построении совершенно нового авторского подхода к интеграции инновационной разработки в образовательную среду.

Теоретическая значимость заключается в предложении совершенно нового подхода формирования готовности обучающихся к взаимодействию на иностранном языке в условиях интеллектуально-мотивированной образовательной среды, которую можно внедрить в современную систему образования.

В образовательной среде, основанной на интеллектуальных мотивациях, используются различные технологии, которые способствуют улучшению качества обучения и пробуждению познавательной активности у учащихся. Практическая значимость исследования заключается в анализе данных технологий и попытке интеграции их в обучающий процесс. Для проведения исследования были использованы следующие методы: анализ научной литературы; синтез; моделирование.

Влияние потребности в изучении интеллектуально-мотивированной образовательной среды было рассмотрена следующими авторами: О. Хаатайнен [1], Ю. Землина [2], Г. Велетсианос [3] и др. Как утверждает А.Л. Морозова [4], интеллектуально-мотивированная образовательная среда является системой обучения, которая содействует развитию умственных навыков учащихся, создавая условия для их активного участия в учебном процессе. В интеллектуально-мотивированной образовательной среде применяются разнообразные технологии, направленные на повышение эффективности обучения и стимулирование познавательного интереса у учеников. Далее на основе исследования Д.В. Пенькова [5] приведены некоторые из них: 1) электронные учебные ресурсы; 2) технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR); 3) геймификация; 4) искусственный интеллект и машинное обучение; 5) онлайн-обучение и массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs); 6) инструменты для совместной работы; 7) облачные технологии; 8) интерактивные доски и планшеты; 9) большие данные и аналитика; 10) 3D-печать и робототехнические системы. Эти инструменты создают активную и увлекательную атмосферу обучения, которая пробуждает интерес к изучению и развивает ключевые навыки XXI века. Как было отмечено вышеуказанными методистами, установление связи между целью учебной деятельности и ее мотивацией у студентов можно охарактеризовать как переход через три основных этапа: 1. «Раскристаллизации» смысла. 2. Превращение значений в субъективный опыт. 3. Осуществление смыслов в культурной среде. С учетом последовательности и факторов, влияющих на налаживание связи между целью учебного процесса и его мотивацией, мы разработали условную модель использования интегративных технологий, которая способствует установлению этой связи для учащихся (рис. 1).

Таким образом, по мнению ряда исследователей [2; 4; 5; 6], процесс связывания цели учебной деятельности с её мотивацией у учащихся представляет собой активный цикл взаимодействия между «безличными» значениями, существующими в культуре, и личным опытом каждого человека. В учебном процессе, как отмечала А.Л. Морозова [6], динамика установки этой связи между целью учебной деятельности и её мотивом соответствует этапам урока и задачам, которые решаются в ходе его проведения.

Данная модель интеллектуально-мотивированной направленности к взаимодействию на иностранном языке основана на синтезе знаний из разных дисциплин: включение методик из таких областей, как «когнитивная наука», «цифровая педагогика» и «проектное обучение», способствует целостному развитию учащихся.

Интеграция вышеуказанных средств и технологий в образовательную практику является примером перехода к интерактивной и ориентированной на ученика модели обучения, в которой цифровые инструменты служат катализатором когнитивного и эмоционального вовлечения.

Главная предпосылка «кооперативного обучения» часто принимается за чистую монету: структурированная групповая деятельность неизбежно способствует сотрудничеству и улучшает результаты обучения. Однако эту предпосылку необходимо деконструировать, чтобы выявить лежащие в ее основе допущения: все участники в равной степени выигрывают от групповой динамики. В таких видах деятельности, как «взаимное обучение», предполагается, что сам процесс преподавания закрепляет знания учителя. При деконструкции обнаруживается скрытая зависимость от компетентности группы сверстников и субъективность механизмов обратной связи.

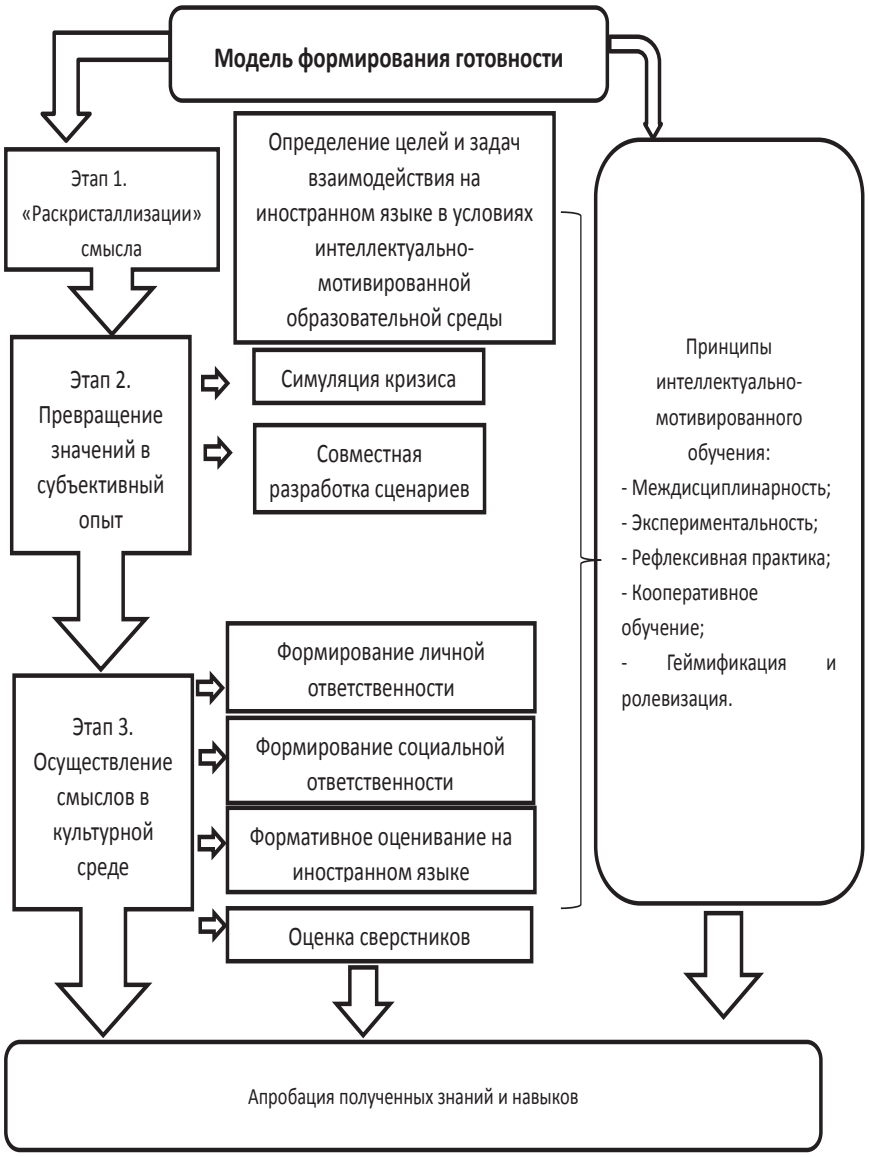


Рис. 1. Модель формирования готовности обучающихся к взаимодействию

Сложность вовлечения студентов через ролевые игры и моделирование реальных ситуаций заключается в многослойном взаимодействии между когнитивной активностью и опытным обучением: каждая стратегия представляет уникальную грань активного обучения, создавая пространство, где абстрактные понятия материализуются в осязаемый опыт.

В блоке «симуляция кризиса» (на основе облачных технологий, геймификации и интерактивных досок и планшетов), предназначенном для моделирования управления кризисными ситуациями, используется программное обеспечение для симуляции, которое помещает студентов в ситуации высокого давления: здесь неоднозначность результатов (зависящих от ответов студентов) развивает адаптивное мышление, улучшая их способность управлять кризисами. Переход от теоретического понимания к практическому применению является одновременно резким и показательным, так как оценка результатов работы фиксирует их способность эффективно реагировать в условиях смоделированного стресса.

Блок «совместная разработка сценариев» (с использованием таких инструментов, как «электронные учебные ресурсы», «геймификация», «инструменты для совместной работы») предлагает студентам совместно создать учебные сценарии, используя инструменты для совместной работы, способствующие развитию творческих способностей и коллективной работы. Процесс объединяет множество точек зрения, в результате чего создаются сценарии, отражающие разнообразный вклад группы. Рубрикатор группового проекта оценивает креативность и согласованность разработанных сценариев, подчеркивая совместный характер работы.

С помощью этих стратегий процесс вовлечения студентов в ролевые игры и моделирование реальной жизни одновременно деконструируются и реконструируются, раскрывая связи между когнитивными процессами, опытным обучением и развитием навыков: каждая стратегия не только моделирует реальные ситуации, но и обеспечивает платформу для критического осмысления и постоянного совершенствования, иллюстрируя природу активного обучения.

Методы формативного оценивания, разработанные для поддержки и мотивации студентов, взаимосвязывают баланс между «конструктивной обратной связью» и «непрерывным обучением»: каждый метод является не просто контрольной точкой, а преобразующим моментом в образовательном процессе. «Самооценка» знакомит студентов с интроспективной практикой оценки своего прогресса (с помощью контрольных списков и рубрик), способствуя повышению уровня «самосознания», что соответствует метафоре зеркала, отражающего не только знания, но и сам процесс обучения.

И наоборот, «оценка сверстников» работает в парадигме коллективной критики: учащиеся, выступающие в роли критиков, предоставляют обратную связь (через структурированные формы), которая оттачивает их «аналитические навыки»: здесь резонанс между самосовершенствованием и общим обучением отражается как рябь в пруду, где каждая критика вносит свой вклад в интеллектуальный дискурс. Роль преподавателя, переходящая от инструктора к модератору, подчеркивает природу формативного оценивания: каждый участник (и студент, и преподаватель) перемещается по изменчивым границам между руководством и автономией.

В ходе разработки модели было принято решение не использовать следующие инструменты обучения и стимулирования познавательного интереса: 3D-печать и робототехнические системы; большие данные и аналитика; онлайн-обучение и массовые открытые онлайн-курсы; искусственный интеллект и машинное обучение; технологии виртуальной и дополненной реальности. Все остальные инструменты и технологии нашли своё отображение в авторской разработке.

Итак, интеллектуально-мотивированная образовательная среда представляет собой специально структурированную систему обучения, которая способствует развитию познавательной активности и интеллектуального потенциала учащихся. Данное положение достигается за счет создания условий, способствующих возникновению интереса к учебе, развитию критического мышления, креативности и самостоятельности. В данной среде особое внимание уделяется индивидуализации образовательного процесса, активному участию студентов в обучении, а также применению различных форм и методов обучения, включая современные технологии и интерактивные подходы. Ключевым аспектом здесь является «влияние педагогов» в формировании ответственности: идея о том, что поведение учителя существенно воздействует на отношение учеников, зачастую воспринимается как факт. В ходе исследования было определено, что данное предположение требует детального анализа, чтобы выявить конкретные практики, которые успешно демонстрируют ответственность: регулярная обратная связь, справедливое обращение и открытая коммуникация – это не просто методические подходы, а ключевые компоненты проявления ответственного отношения. Реконструкция акцентирует внимание на том, что, когда учителя применяют эти принципы, они формируют неявную учебную программу, которая прививает ответственность не через указания, а через повседневные взаимодействия. Значительная часть модели касается «институциональной культуры»: образовательная среда должна способствовать этим усилиям, интегрируя ответственность в свои основные ценности и политику. Деконструкция в рамках модели подчеркивает, что создание благоприятной учебной атмосферы зависит не только от методов преподавания, но и от системного соответствия между политикой учебного заведения и образовательными целями. Реконструкция демонстрирует, что согласование политик академической честности, инклюзии и заботы о студентах с принципами ответственности усиливает сообщения, передаваемые через индивидуальные и групповые мероприятия. Создание модели благоприятной интеллектуально-мотивированной учебной среды, которая содействует развитию как личной, так и социальной ответственности, происходит благодаря деконструкции и реконструкции ее базовых принципов. Было определено, что каждый аспект, начиная от саморегуляции и коллективных задач до педагогического моделирования и институциональной культуры, должен быть подвергнут критическому анализу и согласованию для формирования единой системы. Это обеспечивает, что ответственность становится не просто теоретическим понятием, а ощутимым опытом, неотъемлемым элементом образовательного процесса.

Библиографический список

1. Haatainen O., Turkka J., Aksela M. Science Teachers' Perceptions and Self-Efficacy Beliefs Related to Integrated Science Education. *Educ. Sci*. 2021; Vol. 11: 272.
2. Zemlina Yu. Moral education of younger students in the context of integrative pedagogy. *Frontline Social Sciences and History Journal*. 2024; Vol. 4: 47–68.
3. Veletsianos G., Houlden S. Radical Flexibility and Relationality as Responses to Education in Times of Crisis. *Postdigital Science and Education*. 2020; Vol. 2: 849–862.
4. Морозова А.Л. Развитие языкового образования в неязыковых вузах России. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 282–284.
5. Пеньков Д.В. Задачи на смысл как дидактическая технология инициации установления связи между целью учебной деятельности и её мотивом для обучающихся в учебном процессе. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2019; № 2 (238): 75–80.
6. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Реализация языкового образовании в вузах России и за рубежом. *Профильная школа*. 2020; Т. 8, № 2: 53–58.

References

1. Haatainen O., Turkka J., Aksela M. Science Teachers' Perceptions and Self-Efficacy Beliefs Related to Integrated Science Education. *Educ. Sci*. 2021; Vol. 11: 272.
2. Zemlina Yu. Moral education of younger students in the context of integrative pedagogy. *Frontline Social Sciences and History Journal*. 2024; Vol. 4: 47-68.
3. Veletsianos G., Houlden S. Radical Flexibility and Relationality as Responses to Education in Times of Crisis. *Postdigital Science and Education*. 2020; Vol. 2: 849-862.
4. Morozova A.L. Razvitie yazykovogo obrazovaniya v neyazykovyh vuzah Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 282-284.
5. Pen'kov D.V. Zadachi na smysl kak didakticheskaya tehnologiya iniciacii ustanovleniya svyazi mezhdu cel'yu uchebnoj deyatel'nosti i ee motivom dlya obuchayuschihsya v uchebnom processe. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2019; № 2 (238): 75-80.
6. Morozova A.L., Kostyukova T.A. Realizaciya yazykovogo obrazovanii v vuzah Rossii i za rubezhom. *Profil'naya shkola*. 2020; T. 8, № 2: 53-58.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-73-75

***Dotsenko N.S.**, senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ndotsenko78@mail.ru*

GLOBAL EXPERIENCE IN THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES. The study explores the incorporation of AI-powered technological instruments into foreign language education. The primary objective is to examine recent international scholarly publications to discern both effective methodologies and possible obstacles related to utilizing artificial intelligence in pedagogical contexts. The investigation identifies central issues and challenges that emerge when implementing artificial intelligence within the educational environment. The research culminates in providing guidelines for the secure and productive application of these technologies in instructional practices. The main findings, encompassing both strengths and limitations, should prove valuable for education experts and, in particular, instructors of foreign languages. The article presents results of a survey of foreign language teachers about the artificial intelligence tools they use. The article contributes to the research in the field of application of artificial intelligence in education. The results presented in the article can be used as a basis for further research.

Key words: **artificial intelligence, teaching methods, educational process, teaching foreign languages, world experience**

***Н.С. Доценко**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ndotsenko78@mail.ru*

МИРОВОЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящей работе рассматривается вопрос применения технологических решений, основанных на искусственном интеллекте, в контексте обучения иностранным языкам. Ключевой целью исследования является изучение опыта зарубежных коллег, отраженного в научных публикациях последних лет, для определения как успешных подходов, так и возможных затруднений, возникающих при использовании искусственного интеллекта в образовательной практике. В результате проведенного анализа были выделены основные проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели при внедрении искусственного интеллекта в учебный процесс. Сформулированы рекомендации по безопасному и результативному использованию данных технологий в практике обучения. Ключевые выводы, включая достоинства и проблемные аспекты, могут представлять интерес для специалистов в сфере образования, в частности, для преподавателей иностранных языков. В настоящей работе приводятся данные, полученные в ходе опроса преподавателей иностранных языков, касающиеся их опыта использования инструментов на базе искусственного интеллекта. Сформулированные в статье выводы могут служить отправной точкой для будущих научных изысканий в данной сфере.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, методы обучения, образовательный процесс, обучение иностранным языкам, мировой опыт**

Актуальность темы исследования искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании иностранных языков определяется сочетанием глобальных тенденций, технологического прогресса и растущей потребностью в эффективном и доступном языковом образовании. Использование ИИ потенциально позволяет персонализировать образовательный процесс, автоматизировать повседневные задачи, генерировать обратную связь и формировать интерактивную среду для обучения. Успешное внедрение искусственного интеллекта в различные сферы жизнедеятельности поражает воображение всего прогрессивного мира, порождая бесчисленные новостные заголовки и вызывая жаркие споры. Начиная со второй половины 2022 года технологии, основанные на искусственном интеллекте, такие как ChatGPT и новейшая версия GPT-4, захватили весь мир. Этот процесс сопровождается выпуском дополнительных инструментов ИИ, которые могут быстро и с поразительной легкостью создавать новые языки, изображения и компьютерные коды. Все больше признается тот факт, что «эти новые технологии открывают перед системой образования масштабные возможности, а также создают проблемы и риски» (UNESCO, 2023). Однако исследования, посвященные интеграции искусственного интеллекта в сферу образования, показывают свою ограниченность, что обусловливает потребность в более детальном анализе данной проблематики. В частности, в контексте обучения и изучения английского языка существует необходимость всестороннего изучения как потенциальных возможностей, открываемых ИИ, так и сопутствующих вопросов и трудностей, возникающих в процессе его применения [1].

Цель данного исследования – всестороннее изучение международного опыта использования технологий искусственного интеллекта в сфере образования. Для реализации данной цели необходимо решение следующих задач:

– провести углубленный анализ зарубежных научных публикаций, посвященных применению ИИ в обучении иностранным языкам для различных возрастных категорий, опубликованных за последние несколько лет;

– изучить конкретные примеры внедрения ИИ в образовательные учреждения за рубежом;

– сформулировать выводы и рекомендации по внедрению ИИ в образовательный процесс.

Научная новизна представленной работы заключается в том, что на основе полученных данных можно будет определить наиболее эффективные и перспективные инструменты ИИ, предназначенные для обучения иностранным языкам.

В рамках данного исследования применялись следующие методы: анализ научной литературы и обобщение накопленного педагогического опыта.

Исследование имеет теоретическую ценность, поскольку его выводы могут способствовать разработке более эффективных и продуктивных образовательных моделей.

Практическая значимость данной статьи заключается в возможности использования полученных данных в обучении иностранным языкам при применении передовых технологий искусственного интеллекта.

Обзор существующих исследований использования ИИ в обучении английскому языку выявил необходимость нового комплексного анализа этой темы для всех возрастных групп. В рамках инициативы Британского совета был проведен обзор научных работ, посвященных ИИ в образовании. В исследовании приняли участие преподаватели из различных регионов: Азия (27%), Европа (27%), за которыми следуют Ближний Восток и Северная Африка (23%), 18% респондентов были из Северной и Южной Америки, в то время как доля респондентов из стран,

расположенных к югу от Сахары, составила 4%. Важно отметить, что азиатские государства активно занимаются изучением возможностей ИИ в преподавании английского языка и занимают лидирующую позицию по числу научных публикаций в данной области. При этом Китай вносит значимый вклад, составляя 19% от общего количества исследований. Помимо анализа существующих зарубежных публикаций, в рамках данного исследования продемонстрированы результаты масштабного анкетирования, в котором приняли участие 1 348 опытных преподавателей английского языка из 118 стран. Большинство респондентов (64%) имели опыт преподавания более 10 лет, 21% – от 5 до 10 лет, и только 16% – менее 5 лет. В большинстве своем (53%) преподаватели предпочитают офлайн-обучение, но значительная часть (42%) комбинируют офлайн и онлайн-методы. Только 6% преподают исключительно онлайн. [1].

Респонденты проводили занятия в различных возрастных группах: учащиеся от 14 до 18 лет (47%), обучающиеся в возрастной группе 11–13 лет (36%), 30% студенты университетов и взрослые учащиеся (28%). Наименее распространенные возрастные группы – учащиеся от пяти до десяти лет (20%) и дети в возрасте до четырех лет (3%).

В ходе опроса респонденты поделились информацией об используемых ими ИИ-инструментах и способах их применения в процессе обучения английскому языку. Наибольшей популярностью пользуются приложения для изучения языка (48%). Далее по востребованности следуют технологии, позволяющие компьютерам генерировать человеческую речь (Language Generation AI) (37%), и чат-боты (31%). Согласно результатам опроса, автоматизированные системы оценивания используются 22% преподавателей, программы распознавания речи – 21%, а инструменты для преобразования текста в аудио формат – 19%. Наименьшую популярность получили инструменты для анализа данных и машинного обучения (12%), а также средства виртуальной и дополненной реальности (7%). Примечательно, что значительная доля респондентов (24%) указала на отсутствие применения технологий искусственного интеллекта в своей преподавательской деятельности.

В рамках проведенного исследования были определены пять ключевых областей применения искусственного интеллекта в обучении английскому языку: для совершенствования навыков говорения, письма и чтения, а также в методике обучения и для развития самостоятельности и внутренней мотивации обучающихся.

Методы обучения, ориентированные на развитие устной речи, также стали предметом интереса исследователей. Например, Дизон и Танг (2020) [1] просили учащихся вести диалоги с виртуальным голосовым помощником (например, Алексой), что способствовало расширению словарного запаса, развитию языковых навыков и повышению мотивации к обучению. Лю и Хунг [2] провели исследование тайваньских учащихся и обнаружили, что использование различных программ на базе ИИ, доступных для учащихся, способствует развитию произношения, которое является ключевым компонентом разговорной речи. Программное обеспечение превращает образцы голоса в спектрограмму или визуальное представление звука, что значительно улучшает интонационный рисунок речи.

Исследователи Шивакумар и др. [3] изучили использование ИИ в роли мультимодального помощника, который сочетает в себе текст, изображения, аудио и видео. Студентам высших учебных заведений был предоставлен виртуальный ассистент с искусственным интеллектом, который подбирал инструкции с учетом особенностей обучения каждого студента, вследствие чего обучающиеся смогли говорить более бегло на иностранном языке, последовательно используя точные языковые структуры.

Еще одним ярким примером использования ИИ для улучшения навыков устной речи являются обучающие инструменты для распознавания и автоматического анализа речи. Например, Казу и Куветли [4] разработали технологию для отработки произношения студентов, изучающих турецкий язык. Данная методика позволяет учащимся тренировать произношение, записывать свои высказывания, что способствует лучшему усвоению лексики, а также помогает в овладении согласными и гласными звуками.

Применение искусственного интеллекта в области письменной речи чаще всего связывают с освоением лексических и грамматических аспектов языка. К примеру, исследование Ло [1] показало, что использование систем нейронного машинного перевода способствует обогащению словарного запаса обучающихся, особенно в отношении специализированной терминологии. Кроме того, распространенным вариантом использования ИИ в письменной речи является проверка грамматики. Например, исследование, проведенное Дизоном и Гайедом в высших учебных заведениях, выявило, что учащиеся, использующие инструмент Grammarly на основе ИИ, допускают меньше грамматических ошибок и их письменные работы имеют большую лексическую вариативность, чем работы тех, кто не пользуется этим инструментом. Использование ИИ при выполнении письменных заданий способствует улучшению эмоционального, поведенческого и когнитивного развития, а также повышает уверенность в себе и позитивное отношение к обучению [5].

Для развития навыков письма применялись разнообразные инструменты на основе искусственного интеллекта, в том числе средства проверки грамматики, помощники в создании текстов, сервисы перевода и программы для выявления клише. В исследовании Чона и соавторов, проведенном среди южнокорейских студентов колледжей, рассматривалось использование машинного перевода в качестве справочного пособия при обучении письму на иностранном языке. В результате было обнаружено, что использование машинного перевода (например, Google Translate) помогает учащимся создавать эссе с богатым словарным запасом, использованием разнообразных выражений, избегая при этом штампов и грамматических ошибок [1].

Использование ИИ для развития рецептивного навыка чтения менее распространено, чем для развития продуктивных навыков говорения и письма. Расширение словарного запаса – единственный аспект, которому уделяется особое внимание. Чжэн и коллеги [6] исследовали, как происходит усвоение лексики во время игры, на примере World of Warcraft (WoW). Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся, играя в онлайн игры, имеют возможность улучшить словарный запас и развить понимание смысла слов в контексте, не ограничиваясь учебником или занятиями в классе, что делает обучение динамичным и увлекательным.

В контексте применения ИИ в образовательных методах речь идет о технологиях, облегчающих работу преподавателей. При этом, несмотря на технологический прогресс, традиционные формы обучения, такие как лекции, семинары и практические занятия, по-прежнему остаются востребованными и сохраняют свою значимость. Например, в исследовании Ким [7] изучалось влияние лекционной формы обучения на студентов из Кореи, готовящихся к экзамену TOEIC (Test of English for International Communication). Изначально ИИ проводил диагностику уровня знаний студентов, а на основе этих данных разрабатывался курс, адаптированный под ученика, включающий лекции, практические упражнения и контрольные тесты, адаптированные под конкретные потребности каждого обучающегося.

Исследователи Ли и соавторы [8] акцентируют внимание на методике LGC (learner-generated context-based approach), которая предполагает использование цифровых технологий для формирования “учебного контекста”, создаваемого самими обучающимися в процессе выполнения заданий. Этот контекст формируется на основе собираемых данных, а затем система подстраивается под предпочтения учащихся, предоставляя им материалы, соответствующие их интересам. Таким образом, применение подхода LGC с использованием возможностей искусственного интеллекта способствует повышению самостоятельности обучающихся.

Еще одна ключевая область применения ИИ в обучении иностранному языку – развитие навыков самоконтроля, то есть способности управлять своими мыслями и контролировать эмоции, поведение для достижения личных целей в процессе изучения иностранного языка. В исследовании Хью и др. [9] приводятся результаты использования чат-ботов в обучении английскому языку, что способствовало большему вовлечению учащихся в процесс активного мышления, особенно в отношении постановки целей обучения, и повышению осведомлённости о стратегиях обучения.

Положительным примером может служить опыт применения инструмента автоматического распознавания речи в тайваньских школах, подтверждающий, что работа с искусственным интеллектом значительно снижает уровень тревожности у учащихся, например, при выступлении на публике или взаимодействии с другими людьми.

В рамках опроса респондентам предлагалось также оценить свою степень согласия или несогласия с рядом утверждений об использовании искусственного интеллекта в обучении английскому языку, используя пятибалльную шкалу с вариантами: “Полностью согласен”, “Согласен”, “Нейтрально”, “Не согласен”, “Категорически не согласен”. Для первичной обработки письменных ответов по каждому пункту использовался инструмент искусственного интеллекта ChatGPT. Впоследствии этот анализ подвергся детальному рассмотрению, корректировке и расширению со стороны авторской группы [1].

В ходе исследования были получены отзывы респондентов, касающиеся использования искусственного интеллекта в обучении английскому языку. Многие преподаватели положительно оценили потенциал ИИ для развития навыков говорения, письма, аудирования и чтения. Отмечались преимущества инновационных обучающих инструментов, возможности мгновенного редактирования, адаптации к индивидуальному уровню учащихся и доступ к увлекательным текстам. Однако были выявлены и ограничения ИИ: отсутствие эмоционального интеллекта, трудности с пониманием тонкостей языка (таких как юмор), а также опасения по поводу чрезмерной зависимости от технологии. Все опрошенные соглашаются, что интеграция ИИ-инструментов должна быть дополняющей, а не замещающей традиционные методы обучения.

Вторым пунктом анкетирования было утверждение о необходимости развития навыка самостоятельного письма на английском языке без использования инструментов искусственного интеллекта, таких как Grammarly или ChatGPT. Анализ ответов показал, что большинство преподавателей убеждены в важности развития навыков письма через самостоятельную практику. В ответах прослеживается мысль о необходимости “развивать собственные когнитивные способности” и высказывается опасение, что “письмо с поддержкой ИИ может создать лишь иллюзию прогресса”.

Следующее утверждение в анкете касалось уровня подготовки преподавателей к интеграции ИИ в образовательный процесс. Лишь 20% респондентов заявили о своей достаточной подготовке, в то время как 54% считают себя недостаточно осведомленными в этой области. Многие участники опроса отметили

отсутствие формального обучения, а некоторые указали на то, что их первоначальная подготовка проводилась “16 лет назад” и не включала в себя аспекты использования ИИ. Часть преподавателей самостоятельно занималась изучением возможностей ИИ, о чем свидетельствуют ответы: “Я стараюсь самостоятельно узнать как можно больше” и “Я прошел онлайн-курсы для развития своих знаний в области ИИ в преподавании”.

Для изучения опыта и мнений преподавателей английского языка об использовании искусственного интеллекта в учебном процессе российских вузов, в частности, в Финансовом университете, было организовано анкетирование. В опросе приняли участие 20 преподавателей английского языка с факультета Информационных Технологий и Анализа Больших Данных, обладающих значительным опытом работы. Большинство (15 человек) имеют стаж более десяти лет, 5 преподавателей – от пяти до десяти лет. Полученные данные позволили выявить общие тенденции, а анализ развернутых комментариев респондентов дал возможность глубже понять их индивидуальные точки зрения. Респондентам было предложено ответить на несколько вопросов.

1. Какие инструменты ИИ Вы используете в преподавательской деятельности? Наиболее популярными оказались: чат-боты (для практики устной речи), онлайн-переводчики, системы автоматической проверки грамматики и орфографии, платформы для создания интерактивных упражнений и инструменты для автоматической генерации учебных материалов (заданий, тестов). Среди конкретных инструментов наиболее часто назывались Twee, Quizizz, ELSA Speak, ProWritingAid, ChatGPT, Microsoft Copilot.

2. Как Вы используете инструменты ИИ? Было выявлено, что 40% респондентов применяют ИИ для автоматической проверки заданий, 30% респондентов – для генерации учебных материалов, 20% – для создания интерактивных диалоговых систем, предназначенных для практики разговорного английского, и 10% – для тренировки и анализа произношения.

3. Какие Вы видите преимущества использования ИИ в обучении английскому языку? Среди основных преимуществ были отмечены: а) экономия времени преподавателей: автоматизация проверки заданий и тестов позволяет преподавателям сосредоточиться на более сложных аспектах учебного процесса; б) оперативная обратная связь: ИИ способен мгновенно анализировать ошибки и предлагать исправления, что ускоряет обучение; в) персонализированный подход: ИИ позволяет адаптировать учебные материалы к уровню знаний и индивидуальным потребностям каждого студента; г) дополнительная практика вне аудитории: ИИ-платформы могут использоваться для организации дополнительной практики студентов.

4. Какие недостатки или риски использования ИИ в преподавании английского языка Вы можете отметить? Были получены такие ответы: а) технологическая сложность: разработка и внедрение ИИ-систем требует значительных временных затрат; б) необходимость обучения: преподаватели должны обладать навыками работы с новыми технологиями и быть готовыми к их использованию.

5. Какие навыки, по Вашему мнению, необходимы преподавателю для эффективного использования ИИ в преподавании английского языка?

– умение работать с различными ИИ-инструментами и платформами;
– аналитические навыки, позволяющие интерпретировать данные, полученные с помощью ИИ.

Учитывая анализ полученных ответов, можно сделать вывод, что для повышения эффективности интеграции ИИ в процесс обучения английскому языку целесообразно расширить осведомленность преподавателей о разнообразных возможностях, которые ИИ предоставляет в этой сфере. Безусловно, нужно организовать обучающие мероприятия в формате семинаров и мастер-классов, демонстрирующие функциональные возможности различных платформ и их применение для решения конкретных педагогических задач. Важно сосредоточиться на более продуктивном использовании тех инструментов, которые уже востребованы преподавательским составом. В частности, следует разработать детальные методические рекомендации по применению ИИ для создания более эффективных учебных материалов. Необходимо внедрять в учебный процесс программы, которые в полной мере используют преимущества ИИ, такие как экономия времени преподавателя, предоставление мгновенной обратной связи студентам, индивидуализация обучения и создание дополнительных возможностей для практики. Важно обеспечить преподавателям всестороннюю техническую поддержку и предоставить доступ ко всем необходимым ресурсам и инструментам, чтобы облегчить процесс адаптации к новым технологиям.

В заключение необходимо подчеркнуть, что анализ возможностей искусственного интеллекта в контексте преподавания английского языка демонстрирует колоссальный потенциал, способствующий кардинальной перестройке образовательного процесса. Проведенный обзор зарубежной литературы по теме исследования показывает, что ИИ способен решить целый ряд ключевых задач, стоящих перед современным преподавателем, а именно: обеспечить персонализацию учебного процесса, освободить педагога от рутинных операций, предоставить учащимся своевременную и развернутую обратную связь, а также создать стимулирующую и интерактивную учебную среду. Что касается будущих исследований, то они должны включать более широкий географический диапазон, что позволит получить точные результаты, так как данные текущего исследования в большей мере базируются на данных из Азиатских стран (72%). Требуется провести исследования в области преподавания иностранных языков как в школьном, так и во взрослом образовании. В дальнейшем необходимо уделить больше внимания изучению проблемных аспектов внедрения ИИ в преподавание иностранного языка (ELT), поскольку они не так широко освещаются, как его преимущества. Слабая цифровая подготовка педагогов в настоящий момент значительно усложняет интеграцию ИИ в учебный процесс и требует особого внимания. На начальном этапе всем преподавателям необходимо получить базовые знания об искусственном интеллекте. В дальнейшем целесообразно организовать обучение с учетом специфики преподаваемых дисциплин, что крайне важно для успешной интеграции инструментов ИИ в учебный процесс. Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на динамичное развитие новых образовательных технологий, классические методы обучения, такие как лекции, офлайн уроки, семинары, должны быть, несомненно, сохранены.

Библиографический список / References

1. Edmett A., Ichaporia N., Crompton H. & Crichton R. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future (Second edition). *British Council*. 2024. Available at: https://doi.org/ 10.57884/78EA-3C69
2. Liu S.-C. & Hung P.-Y. Teaching pronunciation with computer assisted pronunciation instruction in a technological university. *Universal Journal of Educational Research*. 2016; № 4 (9): 1939–1943. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113864.pdf
3. Shivakumar A., Shukla S., Vasoya M., Kasrani I.M. & Pei Y. AI-enabled language speaking coaching for dual language learners. *IADIS International Journal on WWW/Internet*. 2019; № 17 (1).
4. Kazu I.Y. & Kuvvetli M. The influence of pronunciation education via artificial intelligence technology on vocabulary acquisition in learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2023; № 10 (2): 480–493. DOI 10.52380/ijpes.2023.10.2.1044
5. Dizon G. & Gayed J. M. Examining the impact of Grammarly on the quality of mobile L2 writing. *JALT CALL Journal*. 2021; № 17 (2): 74–92.
6. Zheng D., Bischoff M. & Gilliland B. Vocabulary learning in massively multiplayer online games: Context and action before words. *Educational Technology Research and Development*. 2015; № 63: 771–790. Available at: https://doi.org/10.1007/s11423-015-9387-4
7. Kim N.-Y. AI-integrated mobile-assisted language learning: Is it an effective way of preparing for the TOEIC test in classroom environments? *English Teaching*. 2022; № 77 (3): 79–102. Available at: https://doi.org/10.15858/engtea.77.3.202209.79
8. Lee D., Kim H.-H. & Sung, S.-H. Development research on an AI English learning support system to facilitate learner-generated-context-based learning. *Educational Technology Research and Development*. 2023; № 71: 629–666. Available at: https://doi.org/10.1007/s11423-022-10172-2
9. Hew K.F., Huang W., Du J. & Jia C. Using chatbots to support pupil goal setting and social presence in fully online activities: Learner engagement and perceptions. *Journal of Computing in Higher Education.* 2023; № 5: 40–68. Available at: https://doi.org/10.1007/s12528-022-09338-x

Статья поступила в редакцию 07.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-75-78

***Zolotareva S.A.,** teacher, Department of English Language and Professional Communication of Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-5528-9476, E-mail: sazolotareva@fa.ru*

THE PROBLEM OF NOMOPHOBIA AMONG STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY IN THE PROCESS OF STUDYING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES. The article considers a current problem of nomophobia manifestation among students of a non-linguistic university studying English for professional purposes. The objetive of the article is to study prerequisites and manifestations of nomophobia among students of a non-linguistic university. A number of objective and subjective prerequisites for the emergence of nomophobia among students are summarized and analyzed. Based on the studied scientific and pedagogical literature, a definition of nomophobia is given. The article describes results of observation of nomophobia manifestations among students of a non-linguistic university in the process of studying English. In the course of a questionnaire conducted among students, data are obtained on the manifestation of signs of nomopho-

bia. A scenario for possible prevention of nomophobia manifestations in English language seminars is proposed. The work will be of interest to teachers of English in non-linguistic universities for building an effective educational process.

Key words: **digitalization of education, digital transformation, nomophobia, gadgets, Internet addiction, English language, non-linguistic university, prevention of nomophobia**

С.А. Золотарева, *преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, https://orcid.org/0000-0002-5528-9476, E-mail: sazolotareva@fa.ru*

ПРОБЛЕМА НОМОФОБИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В статье рассматривается актуальная проблема проявления номофобии у студентов неязыкового вуза, изучающих английский язык для профессиональных целей. Целью статьи является исследование предпосылок и проявлений номофобии у студентов неязыкового вуза. Проведено обобщение и анализ ряда объективных и субъективных предпосылок возникновения номофобии у студентов. На основе изученной научно-педагогической литературы дано определение номофобии. В статье описаны результаты наблюдения за проявлениями номофобии у студентов неязыкового вуза в процессе изучения английского языка. В ходе проведенного среди студентов анкетирования получены данные о проявлении у них признаков номофобии. Предложен сценарий возможной профилактики проявлений номофобии на семинарах по английскому языку. Работа будет интересна преподавателям английского языка в неязыковых вузах для построения эффективного учебного процесса.

Ключевые слова: **цифровизация образования, цифровая трансформация, номофобия, гаджеты, интернет-зависимость, английский язык, неязыковой вуз, профилактика номофобии**

Актуальность исследования обоснована значительными изменениями современной образовательной среды, связанными с активным развитием и внедрением цифровых технологий в процесс обучения на всех его уровнях. Целью работы является поиск эффективной педагогической стратегии для профилактики проявлений номофобии у студентов неязыковых вузов при изучении английского языка, выступающей объектом данного исследования. Задачи исследования: анализ социокультурных предпосылок возникновения феномена номофобии, выявление степени распространенности проблемы номофобии среди студентов, а также формулирование подходов к ее возможной профилактике. Недостаточная степень разработанности методов профилактики негативных последствий цифровизации общества и образования, таких как номофобия, обусловливает научную новизну исследования. Для достижения целей и задач исследования был использован ряд теоретических методов, таких как анализ и обобщение актуальной научно-педагогической литературы, нормативно-правовой базы в области цифровизации образования, что составляет теоретическую ценность исследования. Также были применены эмпирические методы исследования, как, например, проведение анкетирования студентов, наблюдение, обобщение полученных данных. Практическая ценность статьи заключается в предложенных автором и применяемых в педагогической практике способах профилактики номофобии на семинарах по английскому языку в неязыковом вузе.

Стремительной цифровизации современного образования способствует несколько факторов. Во-первых, тенденции развития сферы образования не могут не отвечать тенденциям развития общества, где на передний план выходит такой фактор производства, как информация. И в этом контексте информационные технологии становятся неотъемлемой частью как экономики государства в целом, так и частной жизни людей. Во-вторых, новая эпоха рождает людей с принципиально новым сознанием – поколение Z, которые уже не чувствуют на себе проявления цифровой трансформации, так как родились в цифровую эпоху, и для них это вполне органичная среда. В-третьих, говоря о российской сфере образования, нельзя не упомянуть о нормативно-правовых предпосылках происходящих в ней качественных изменений. Катализатором перехода к цифровизации российского образования, безусловно, послужил период начала 2020-х, когда весь мир боролся с пандемией COVID-19, и образовательный процесс везде был экстренно переведен в дистанционный формат с применением цифровых технологий. Этот во многом сложный период, с одной стороны, показал некоторые несовершенства технологического сектора в Российской Федерации, низкий уровень компьютерной грамотности преподавателей, а в некоторых случаях и оснащенности школ и домохозяйств компьютерной техникой; с другой стороны, благодаря переходу на дистант и педагоги, и обучающиеся смогли по достоинству оценить удобство цифровых технологий в образовании. Однако курс на цифровизацию образования был взят еще в допандемийный период, о чем свидетельствуют, например, Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [1], Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [2], Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [3], Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования [4] и другие документы. Возвращаясь к первому из указанных выше факторов, необходимо отметить значительный рост роли мобильных устройств в жизни современного человека. Если еще 30 лет назад мобильный телефон был своеобразным предметом роскоши, дорогим, редким и затратным в обслуживании товаром, то сегодня этот гаджет более чем доступен на массовом рынке и прочно вошел в наш обиход. Не менее интересно то, что параллельно с ростом доступности мобильного телефона рос и спектр назначений, по которым можно использовать это устройство. В наши дни мобильный телефон едва ли используется лишь для выполнения своей первоначальной функции – общения, сегодня при помощи этого гаджета можно выходить в Интернет для поиска информации, совершать покупки, просматривать бесчисленное множество видео на самую разную тематику, слушать аудиокниги и музыку, совершать видеозвонки и общаться в социальных сетях. Неудивительно, что такой широкий спектр возможностей позволил мобильному устройству основательно войти в жизнь каждого из нас, несомненно, неся удобство, экономию времени и позволяя быть в курсе нескончаемого потока новостей. Однако, как и большинство явлений, рост роли мобильных телефонов в жизни общества имеет и спорные последствия.

В этой статье предлагается рассмотреть феномен «номофобии» – аббревиатура от «no mobile phone phobia» [5]. Это новый тип нехимической аддикции, обозначающей состояние человека, при котором телефон становится предметом культа [6, с. 51], одно из последствий чрезмерного использования смартфонов. Также рассмотрим проявление этого феномена у студентов неязыкового вуза в процессе изучения английского языка в профессиональной сфере. К возникновению еще в 2008 году термина «номофобия», обозначающего страх отсутствия под рукой мобильного устройства, привела массовая зависимость от гаджетов. Действительно, наблюдая за своим окружением, каждый из нас может заметить, насколько часто, а порой и бесконтрольно современные люди обращаются к своему мобильному телефону. А большинство современных молодых людей, относящихся к поколению digital natives, считают мобильное устройство неотъемлемой частью своей личности, так как через него в основном и осуществляется их общение со сверстниками и внешним миром. Что касается учебного процесса, то и здесь роль гаджетов с каждым годом неумолимо растет. Студенты все чаще обращаются к своему мобильному устройству не только для быстрого поиска информации, что, по сути, является несомненным плюсом цифровизации общественной жизни, действительно позволяя существенно экономить время, но, к сожалению, и для решения более сложных и творческих учебных задач, которые направлены и рассчитаны на развитие природных, когнитивных и продуктивных способностей. К тому же гаджеты могут препятствовать формированию не только когнитивных, но и коммуникативных навыков [7, с. 14], которые, несомненно, важны при изучении иностранного языка. В последние годы был проведен ряд исследований, посвященных проблеме возникновения, развития и проявления номофобии в обществе в целом и в среде вуза в частности [8–11]. Однако проблема номофобии у студентов при изучении английского языка в неязыковом вузе остается не так широко освещенной.

Задачей преподавателя английского языка в неязыковом вузе является развитие у студентов собственных лексических, грамматических и коммуникативных навыков, однако все чаще современные студенты предпочитают делегировать решение учебных задач, самостоятельная работа над которыми и составляет суть обучения, различным программам и приложениям на своем мобильном устройстве, причем часто это происходит автоматически. Таким образом, мобильный телефон или другой гаджет, предоставляющий схожий функционал, становится полноправным субъектом учебного процесса, что крайне пагубно сказывается на уровне когнитивных способностей самих студентов. Более того, они оказываются совершенно не готовы к ситуации, в которой невозможно воспользоваться мобильным устройством. Яркой иллюстрацией этой проблемы может служить зачет или экзамен, в ходе которого часто обнаруживается, что студент не может самостоятельно перевести полученное задание, понять текст, ответить на вопросы к тексту. Крайне затруднительной становится ситуация спонтанной речи, когда необходимо без подготовки прокомментировать ситуативное задание по изучаемой специальности на английском языке. К сожалению, нередко такие студенты вовсе отказываются отвечать и покидают аудиторию с неудовлетворительным результатом.

Для выявления риска развития номофобии у студентов нами было проведено анкетирование учащихся 2 курса Финансового факультета Финуниверситета. В опросе участвовало 53 студента. Студентам предлагалось ответить на ряд вопросов:

1. Для каких целей вы ***чаще всего*** используете мобильное устройство?
2. Оцените степень своей зависимости от гаджетов в процессе учебы по шкале от 0 до 5.
3. Что побуждает Вас использовать гаджет для решения учебных задач?
4. Есть ли у Вас страх остаться без доступа к Интернету?
5. Оцените степень своей тревожности, когда у Вас нет возможности воспользоваться мобильным телефоном по шкале от 0 до 5.

В первом вопросе анкеты мы намеренно установили возможность выбора единственного варианта из предложенного списка, понимая, что все предложенные варианты и составляют основные способы использования мобильного устройства, которое уже давно перестало быть лишь средством связи. Анализируя данные, полученные по первому пункту опросника (табл. 1), можно прийти к выводу, что для четверти опрошенных студентов мобильный телефон остается средством общения, однако стоит отметить, что общение при помощи аудио- и видеозвонков в таком случае замещает живое общение, что может влиять на качество коммуникативных навыков молодых людей. Более трети респондентов используют гаджет в качестве инструмента для поиска информации, в том числе и для учебы. Спектр применения включает в себя как простой поиск информации для дальнейшей самостоятельной ее обработки как альтернатива более длительному поиску в печатных источниках, так и применение современных цифровых технологий для поиска готовых ответов на учебные задания, что, безусловно, вызывает все больше опасений в педагогическом сообществе. При этом менее 8% используют возможности мобильного телефона для самообразования, и немногим более четверти респондентов используют мобильное устройство для развлечения и общения в мессенджерах и социальных сетях.

Таблица 1

Для каких целей вы ***чаще всего*** используете мобильное устройство?

Вариант	*Кол-во респондентов (чел.)*	*Кол-во респондентов (%)*
Общение при помощи аудио- или видеозвонков (не для срочной передачи информации)	13	24,6%
Переписка в мессенджерах и соцсетях	7	13,2%
Поиск информации (в том числе в учебных целях)	21	39,6%
Развлечения (просмотр видео, прослушивание музыки и т. д.)	8	15%
Самообразование (просмотр и прослушивание лекций, подкастов, аудиокниг)	4	7,6%

Далее студентам предлагалось проанализировать степень своей зависимости от гаджетов в процессе учебы. Из данных в таблице 2 видно, что основная часть респондентов (более 80%) оценивает степень использования мобильного телефона в учебном процессе довольно высоко (3–4).

Таблица 2

Оцените степень своей зависимости от гаджетов в процессе учебы по шкале от 0 до 5, где 0 – я никогда не использую гаджеты для учебы, а 5 – использую гаджеты для решения всех учебных задач

Оценка	*0*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
Кол-во респондентов (чел.)	0	4	3	22	21	3
Кол-во респондентов (%)	0%	7,5%	5,7%	41,5%	39,6%	5,7%

Из табл. 3 видно, что все перечисленные в анкете факторы почти в равной степени являются причинами частого обращения к мобильному устройству в процессе учебы. Чуть менее трети опрошенных прибегают к помощи устройств из-за нежелания думать самостоятельно, то есть просто из лени. Более чем для четверти это дает возможность сэкономить время. И более чем для трети респондентов поиск ответа в Интернете помогает избежать психологически неприятной ситуации неправильного ответа. Однако именно неправильный ответ, за которым последует работа над ошибками, и является иногда важнейшей составляющей учебного процесса, в то время как возможность избавить себя от лишних умственных затрат и сэкономить время затрудняют достижение педагогических задач в процессе обучения иностранному языку.

Таблица 3

Что побуждает Вас использовать гаджет для решения учебных задач?

Ответ	*Нежелание думать самому*	*Экономия времени*	*Страх ответить неправильно*	*Нет явной причины*
Кол-во респондентов (чел.)	16	14	18	5
Кол-во респондентов (%)	30,1%	26,5%	33,9%	9,5%

Также анкетирование показало, что более чем у половины студентов присутствует страх остаться лишенными доступа к Интернету (табл. 4).

Таблица 4

Есть ли у Вас страх остаться без доступа к Интернету?

Ответ	*Да*	*Нет*	*Затрудняюсь ответить*
Кол-во респондентов (чел.)	31	16	6
Кол-во респондентов (%)	58,5%	30,2%	11,3%

А в ситуации, когда нет возможности воспользоваться мобильным телефоном, почти пятая часть респондентов испытывают близкое к паническому состояние, о чем говорят данные в табл. 5.

Таблица 5

Оцените степень своей тревожности, когда у Вас нет возможности воспользоваться мобильным телефоном по шкале от 0 до 5, где 0 – меня это совершенно не беспокоит, а 5 – в такой ситуации я испытываю панику

Оценка	*0*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
Кол-во респондентов (чел.)	5	12	15	11	6	4
Кол-во респондентов (%)	9,5%	22,6%	28,3%	20,8%	11,3%	7,5%

Можно сделать вывод, что зависимость от гаджетов и страх остаться без доступа к этому новому «субъекту» образовательного процесса довольно широко распространены среди современных студентов. Это подтверждается и опытом наблюдения за поведением студентов на семинарах по английскому языку. Ведь даже для выполнения устных заданий, требующих высказывания собственного мнения, большинство студентов сознательно или неосознанно почти сразу обращаются к телефону. Логично предположить, что для выполнения письменной или творческой домашней работы, например, написания эссе или подготовки презентации, процент тех, кто прибегает к помощи мобильного устройства, стремится к 100%. Это, с одной стороны, является вполне закономерным побочным эффектом текущей стадии общественного развития и происходящих в обществе цифровых трансформаций, а с другой стороны, бросает новый вызов педагогическому сообществу, в частности преподавателям вуза. Необходимо найти определенный баланс, состоящий в разумном использовании цифровых технологий и гаджетов в процессе обучения, ведь, на наш взгляд, невозможно и нецелесообразно полностью изолировать учебный процесс от технологического прогресса. Иногда студентам необходимо посмотреть значение незнакомого слова в онлайн-словаре, найти фактическую информацию для подтверждения своей точки зрения, не говоря о том, что у большинства студентов нет печатного варианта учебника, и на семинарах они используют его электронную версию. Однако в таком случае представляется важным разработать ряд правил использования мобильного устройства на семинаре по английскому языку.

Семинар по английскому языку в неязыковом вузе включает в себя целый ряд компонентов: работа с текстами, говорение, письмо, аудирование, написание эссе, подготовка и представление презентаций, а также парная и групповая работа. Безусловно, студенты часто прибегают к поиску необходимой информации во внешних источниках, и это не всегда положительно отражается на учебном процессе. Относительно письменных работ необходимо объективно оценивать риск несамостоятельного их выполнения студентами и либо осуществлять более тщательный контроль над выполнением заданий с целью пресечения случаев академического мошенничества, либо впоследствии предложить студенту ответить на некоторые задания устно и объяснить свой выбор. Написание эссе является отличной возможностью раскрыть творческий потенциал студентов, отработать навыки письма и потренироваться, аргументированно высказывать свою точку зрения. Однако опыт работы со студентами 2 курса показал, что тревожное большинство студентов пренебрегают этой возможностью и делают выбор в пользу скорости и удобства, используя для написания эссе программы искусственного интеллекта. В этом случае необходимым условием получения оценки или балла

за эссе является его «защита», представляющая собой краткую беседу с преподавателем по содержанию работы. В случае устных ответов, парной и групповой работы важно еще перед озвучиванием задания предложить студентам убрать свои мобильные устройства и не использовать их для выполнения работы. Всю необходимую информацию, включающую саму формулировку задания, графические изображения, а также набор полезных лексических единиц, стоит вывести на экран проектора. Студентам в этой ситуации предлагается работать строго автономно, без обращения к внешним источникам информации. При отработке новой лексики, наоборот, имеет смысл поощрять использование электронного устройства для поиска перевода некоторых слов, подбора синонимов к ним, а также вариантов контекста употребления. Однако после указанного этапа телефоны снова необходимо отложить и постараться составить собственные предложения, небольшие высказывания или мини-диалоги, используя новую лексику и лишь потенциал собственного интеллекта.

Итак, выявив объективные и субъективные предпосылки возникновения номофобии у студентов, а также проанализировав актуальные научные исследования на эту тему, мы приходим к выводу, что номофобия может представлять серьезную угрозу для качества образования студентов в вузе. Проведенный опрос показал, что проблема зависимости и бесконтрольного использования гаджетов для решения в том числе и учебных задач становится все более актуальной. В качестве возможной профилактики номофобии как одного из побочных эффектов цифровизации образования было предложено комбинирование различных видов работ как с использованием мобильного устройства для решения учебных задач, так и строго без такой возможности, которое применяется на семинарах по английскому языку в ходе работы со студентами 2 курса Финансового факультета Финансового университете при Правительстве Российской Федерации. Описанный вариант интегрирования мобильного «субъекта» в образовательный процесс может служить профилактикой бесконтрольного обращения к мобильному телефону, минимизируя, таким образом, проявление номофобии у студентов. В личной беседе некоторые студенты отмечают, что стали уделять вопросу контроля использования мобильного телефона для решения повседневных задач больше внимания, так как и сами в определенной степени обеспокоены стремительностью развития этой столь распространенной в современном обществе привычки, вызванной цифровизацией. Это вновь свидетельствует о неразрывной взаимосвязи и взаимовлиянии общества и образования.

Библиографический список

1. *О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы.* Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/
2. *Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
3. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года.* Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474. Available at: https://base.garant.ru/74404210/
4. *Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования.* Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf
5. Notara V., Vagka E., Gnardellis C., Lagiou A. The Emerging Phenomenon of Nomophobia in Young Adults: A Systematic Review Study. *Addict Health*. 2021; № 13 (2): 120–136. DOI 10.22122/ahj.v13i2.309.
6. Мазниченко Д.В. Проблема “Номофобии” в современном обществе. *Автономия личности*. 2020; № 2 (22): 49–54.
7. Исакова Н.В. Влияние номофобии на развитие когнитивных способностей студентов. *Тверской медицинский журнал*. 2023; № 3: 14–17.
8. Локова М.Ю. Социально-философский анализ проблем номофобии и интернет-зависимости. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*. 2024; № 1 (221): 16–22. DOI 10.18522/2687-0770-2024-1-16-22.
9. Корнев С.А. Номофобия как феномен объективации страха утраты субъектности и переживание одиночества личностью в образовательной среде вуза. *Методология современной психологии*. 2024; № 22: 193–205.
10. Бруев И.А. Влияние мобильных телефонов на психическое и физическое здоровье студентов (номофобия). *Научные известия*. 2022; № 27: 58–60.
11. Гутник В.В. особенности распространения номофобии среди студентов-медиков. *Вестник Башкирского государственного медицинского университета*. 2022; № S5: 127–130.

References

1. *O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody.* Ukaz Prezidenta RF ot 9 maya 2017 g. № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/
2. *Prioritetnyj proekt «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel’naya sreda v Rossijskoj Federacii»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
3. *O nacional’nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Ukaz Prezidenta RF ot 21 iyulya 2020 g. № 474. Available at: https://base.garant.ru/74404210/
4. *Strategiya cifrovoj transformacii otrasli nauki i vysshego obrazovaniya Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya.* Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf
5. Notara V., Vagka E., Gnardellis C., Lagiou A. The Emerging Phenomenon of Nomophobia in Young Adults: A Systematic Review Study. *Addict Health*. 2021; № 13 (2): 120-136. DOI 10.22122/ahj.v13i2.309.
6. Maznichenko D.V. Problema “Nomofobii” v sovremennom obschestve. *Avtonomiya lichnosti*. 2020; № 2 (22): 49-54.
7. Isakova N.V. Vliyanie nomofobii na razvitie kognitivnyh sposobnostej studentov. *Tverskoj medicinskij zhurnal*. 2023; № 3: 14-17.
8. Lokova M.Yu. Social’no-filosofskij analiz problem nomofobii i internet-zavisimosti. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Obschestvennye nauki*. 2024; № 1 (221): 16-22. DOI 10.18522/2687-0770-2024-1-16-22.
9. Kornev S.A. Nomofobiya kak fenomen ob`ektivacii straha utraty sub`ektnosti i perezhivanie odinochestva lichnost’yu v obrazovatel’noj srede vuza. *Metodologiya sovremennoj psihologii*. 2024; № 22: 193-205.
10. Bruev I.A. Vliyanie mobil’nyh telefonov na psihicheskoe i fizicheskoe zdorov’e studentov (nomofobiya). *Nauchnye izvestiya*. 2022; № 27: 58-60.
11. Gutnik V.V. osobennosti rasprostraneniya nomofobii sredi studentov-medikov. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta*. 2022; № S5: 127-130.

Статья поступила в редакцию 07.02.25

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-78-80

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia); senior teacher, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

USE OF PROJECT-BASED LEARNING IN MOOCS FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT OF ECONOMICS STUDENTS. Through a comprehensive analysis, this study assesses the value added by an inventive project-based approach to foreign language instruction, facilitated by extensive online learning systems, in shaping the foreign language capabilities essential for economics undergraduates entering the professional sphere. Preparing future economists to excel in a rapidly changing global environment is paramount. This requires undergraduates to develop advanced foreign language skills and strong metacompetencies, making this topic critically relevant. The article investigates theoretical foundations of subject-specific massive open online education and project-based learning methods and techniques, as well as their relationship and contribution to the development of professional foreign language competence, intercultural communication skills and knowledge of professional terminology. The work contrasts traditional foreign language teaching methods with the active, project-based learning approach, considering the benefits and drawbacks of each. The author posits that project-based learning facilitates deeper language comprehension and equips students with the necessary skills for thriving in their chosen professions.

Key words: **project-based learning, massive open online courses, MOOCs, professional foreign language competence, economics students, intercultural communication, language skills, professional terminology**

А.Д. Зубков*, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, ст. преп., Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСАХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В настоящем исследовании оценивается воздействие инновационного подхода к проектному обучению, внедряемого через масштабные онлайн-платформы, на формирование профессиональной иноязычной компетенции у студентов-экономистов. Актуальность рассматриваемого вопроса связана с необходимостью подготовки специалистов, способных эффективно работать в международной среде, что, в свою очередь, требует высокого уровня владения иностранным языком и развитых межкультурных навыков. В статье осуществляется исследование теоретических основ массовых открытых онлайн-курсов и методов проектного обучения, а также их связи с развитием языковых компетенций, межкультурной коммуникации и профессиональной терминологии. Анализируются как положительные, так и отрицательные стороны традиционных методов обучения, а также проектного подхода в контексте изучения иностранных языков. Автор делает вывод о том, что проектное обучение способствует более углубленному изучению языка и формированию необходимых навыков для успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **проектное обучение, массовые открытые онлайн-курсы, профессиональная иноязычная компетенция, студенты-экономисты, межкультурная коммуникация, языковые навыки, профессиональная терминология**

In the era of accelerated globalisation and close interstate economic cooperation, the intensity of international cooperation is growing. Within this framework, foreign language proficiency gains paramount significance for economics students, evolving into an indispensable element of their professional identity [1; 2]. Mastering communication in foreign languages effectively opens up new-fangled occupation scenarios: from contribution to global projects to establishing and maintaining commercial relations with external partners. The relevance of the study is determined by the pressure on higher education institutions to quickly revise their course offerings to satisfy the demands of the contemporary employment landscape. This sets the task of forming a high degree of foreign language proficiency as a priority and topical goal in the training of future economists [3; 4]. One of the effective methods of solving this problem is the application of project-based learning in the context of massive open online courses (MOOCs). Project-based learning fosters active participation among students in their language education and provides opportunities for them to apply their knowledge in real-world scenarios, greatly enhancing their comprehension of the subject matter. MOOCs, as a new educational model, offer students limitless opportunities, allowing them to learn in a comfortable mode and access to quality learning materials. The aim of the current paper is to thoroughly recognize the objectives of project-based teaching and learning in the framework of subject-specific MOOCs and its contribution to the effective formation of professional target foreign language competence of tertiary undergraduate students mainly majoring in international economics. The objectives of the study include analysing the theoretical foundations of project-based learning, studying the relationship between project-based learning and foreign language competence, as well as identifying the advantages of this approach for the training of future specialists in the economic sphere. The object of this research is on how project-based tertiary teaching and learning techniques influences and sustains the strong development of professional target foreign language knowledge, skills and abilities among undergraduate tertiary students majoring in international economics, encompassing aspects such as language proficiency, intercultural communication, and specialized terminology. The subject of the research subject-specific massive open online courses. This investigation employed a range of methods: theoretical analysis was used to define project-based learning and its function within education, comparative analysis served to evaluate the relative strengths and weaknesses of project-based learning against traditional approaches, statistical data was categorized to determine the influence of project-based learning on students' communicative skill development. The scientific novelty of this research is that it proposes a unique perspective on utilizing project-based teaching and learning techniques as an effective path to gradually develop professional foreign language skills among students majoring in international economics. The theoretical importance of this work is evident in its enhancement of foreign language teaching methodologies through the incorporation of project-based learning into the educational framework. Additionally, the practical significance of this study is found in its potential application within educational institutions to elevate the standards of language instruction.

MOOC is a new innovative distance learning platform that provides students with access to educational resources via the Internet. The key advantage of MOOCs is open access: registration and completion of courses are available to everyone, regardless of education and location [5]. Courses in this format are characterised by a variety of materials (video lectures, texts, assignments, tests), the possibility of interaction with teachers and other participants, and flexible learning schedules. The accessibility and democracy of courses in this format allow future graduates from any part of the world to receive quality training in various disciplines and to develop skills of academic autonomy – especially important characteristics in the dynamic modern free economy [6]. For economics students, MOOCs offer a flexible opportunity to study always topical international economic topics and develop practical skills.

Active learning is exemplified by project-based learning, where students are immersed in realistic projects designed to solve real-world problems [7]. Its foundation lies in collaborative learning, critical thinking, and the continual practical use of knowledge [8]. Project-based learning typically unfolds in several important phases, including recognizing a pertinent issue, planning, implementing, and assessing the outcomes. This pedagogical approach emphasizes profound content engagement and the cultivation of crucial skills for preparing successful future professionals. By combining project-based learning strategies with a student-centered focus, the approach underscores the importance of addressing the individual needs and passions of aspiring economists [9]. Project-based teaching methods enable undergraduates to actively learn from their professors, acquiring academic knowledge while simultaneously strengthening their cross-cultural communication skills, refining their collaborative teamwork abilities, and expanding their capacity for critical information analysis. Project-based learning methods in MOOCs are an effective way to develop professional foreign language competence of future economists who study English as a foreign language [10].

In the professional realm, language proficiency encompasses a range of skills essential for effective intercultural communication in a foreign language while executing professional responsibilities. The primary components of language proficiency include linguistic abilities, intercultural understanding, and familiarity with specialized terminology [11]. Second language skills encompass proficiency in a target foreign language, including massive aspects such as grammar rules, specific vocabulary, and phonetics, allowing undergraduate students majoring in economics to engage in communication process with strong confidence and effectiveness. Intercultural competence among students is characterized by their skill in recognizing and valuing cultural distinctions while collaborating with business partners from different linguistic and cultural environments. This is an essential skill for facilitating effective international business interactions [12]. Professional terminology includes knowledge of specialised vocabulary, terms and phraseology typical for economic discourse.

A comparison of traditionally used teaching methods and the project approach in learning foreign languages and cultures demonstrates that both philosophies have their strengths and weaknesses. The grammar-translation method usually emphasises the transmission of information through lecture format, grammar exercises and mechanical practice, which may contribute to the formation of the durable theoretical basis of the target foreign language learnt. On the other hand, such a method does not provide sufficient practice in using the learnt language in real life situations significant for students. Students may successfully learn grammatical rules and professional vocabulary, but they may find it difficult to apply these basics in the workplace. In contrast, project-based learning emphasises the active engagement of students in the cognitive process through the completion of projects with practical value. This method promotes more conscious use of the tools of the language learnt and its application in the context of professional tasks. Nevertheless, project-based learning has its own stumbling blocks: it requires significant organisational and time resources and can be difficult to organise in large groups of non-language learners.

During the course of subject-based MOOCs in English, students carry out a variety of projects that contribute to the improvement of their soft skills and professional foreign language competence. The main types of MOOC projects can be grouped into several categories. The first category is philological (linguistic) projects that aim at practical language acquisition. These projects may include learning tasks that help students develop conversational skills and abilities, as well as in-depth investigations of linguistic phenomena and singularities such as idioms, neologisms, folklore, etc. Within the framework of project work, students can deepen their linguistic knowledge, for example, by compiling lexicological dictionaries or studying the origin of professional terms. Another type of project involves socio-cultural research, which introduces students to the traditions and daily life of countries where the target language is spoken, as well as their foreign cultures. This includes exploring historical, geographical, financial, and political dimensions. This in turn builds intercultural competence and a deeper understanding of the linguistic context. Simulated interaction forms a third set of project-based exercises. In these activities, students are tasked with embodying a spectrum of public figures: politicians, journalists, and others. This gives an opportunity not only to get into professional communication contexts in practice, but also to simulate real-life situations. One of the popular methods is stage interpretation of literary works, which fosters students' creative abilities and enhances their expressive communication skills. At a more advanced level, there are information projects that require students to conduct in-depth analyses and organize information based on specific topics. These tasks demand a high level of critical thinking and strong organizational skills. Such projects can be either research-oriented or practice-focused, offering tertiary students the chance to promote their analytical skills necessary for independent work in the domain

of economics. Subject-specific MOOCs demonstrate that engaging in realistic problem simulations and collaborative projects in tertiary education and quasi-professional settings not only deepens students' understanding of foreign languages and cultures but also directly enhances their personal and professional trajectories. This development of intercultural competence is especially vital in today's increasingly interdependent but often unstable world.

Project-based learning for students majoring in economics is an effective means to form and improve their professional skills in a target foreign language acquired, and the current methodology presented in the study is considered as an effective tool for developing both their theoretical and practical abilities in this difficult sphere. Methodically sound implementation and maintaining of project-centered activities encourage and activates undergraduate economics students in process of practical foreign language learning through solving real-world economic cases, which contributes to gradual improvement of target language skills in practice and the formation of deep cross-cultural competence. Project-oriented learning acts as an effective means to improve not only linguistic skills but also essential intercultural abilities in students. This approach fundamentally alters the instruction of professional discourse in foreign languages, infusing the learning experience with additional social significance. Collaborative project-based learning, enriched by MOOC integration, provides undergraduate students with a distinctive pathway to leverage their foreign language abilities in professional, real-world situations. This synergy not only elevates their self-confidence and communication prowess but also fosters a deeper command of specialized vocabulary and strengthens their critical reasoning skills–both of which are indispensable for success in an interconnected global environment.

As for the conclusion the analysis of the results points to the dual usefulness of this study: its theoretical and practical relevance is particularly relevant in the context of higher education. The research conducted in the article has largely achieved the stated aims and objectives. The recommendations that have been formulated can be used in the context of undergraduate foreign language programmes as well as for the implementation of digital educational technologies by tertiary educators and curriculum designers. Future studies could thoroughly explore the expansion and tertiary application of innovative MOOC-based formats that blend together project-based teaching and learning techniques with the distinct features of many occupational arenas and cultural settings. It is also forward-looking and equally important to analyse the degree of effectiveness of various methods of assessing project-based learning outcomes and their impact on the development of foreign language competence skills. In addition, investigating the relationship between project-based learning and a number of contemporary approaches, including gamification and blended learning, can provide new perspectives for improving the quality of the educational process. Therefore, this area needs further research and detailed analysis to optimise educational practices in the context of globalisation.

Библиографический список

1. Рябова Т.В. Метод проектов как средство формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2020; № 10: 89–101.
2. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2008; № 1: 16–21.
3. Матвиенко Е.Н., Стучинская Е.А., Кобелева Е.П. Метод проектов как способ реализации контекстного обучения иностранному языку студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; № 6: 218–222.
4. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic. *Education Sciences*. 2023; Vol. 13: 1010.
5. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92–100.
6. Кононыхина О.В. Мотивация студентов при дистанционном обучении. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2021; № 2-1 (53): 107–111.
7. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н., Комкова А.С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 6-1: 6.
8. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023; Vol. 636: 431–439.
10. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
11. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.
12. Zubkov A. MOOCs in Competence Approach to EFL Training of Transport Professionals. *Transportation Research Procedia*. 2022; Vol. 63: 1804–1809.

References

1. Ryabova T.V. Metod proektov kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2020; № 10: 89-101.
2. Sokol I.A. Proekt kak metod realizacii kommunikativnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2008; № 1: 16-21.
3. Matvienko E.N., Stuchinskaya E.A., Kobeleva E.P. Metod proektov kak sposob realizacii kontekstnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № 6: 218-222.
4. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic. *Education Sciences*. 2023; Vol. 13: 1010.
5. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92-100.
6. Kononyhina O.V. Motivaciya studentov pri distancionnom obuchenii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 2-1 (53): 107-111.
7. Kobeleva E.P., Matvienko E.N., Komkova A.S. Formirovanie `ekzistencial'nyh navykov studentov v processe inoyazychnoj podgotovki v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 6-1: 6.
8. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023; Vol. 636: 431-439.
10. Agavelyan R.O., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Dushinina E.V. Ispol'zovanie mnemotehnik v processe professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 38-50.
11. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.
12. Zubkov A. MOOCs in Competence Approach to EFL Training of Transport Professionals. *Transportation Research Procedia*. 2022; Vol. 63: 1804-1809.

Статья поступила в редакцию 28.01.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-80-83

***Antifeeva E.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***Surzhikov V.F.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vyacheslavs@bk.ru*

PHYSICAL MODELING OF COMMUNICATION SYSTEMS WITH QUADRATURE PHASE SHIFT KEYING. The article proposes research tasks for students of polytechnic universities, in which high-frequency signals with quadrature phase modulation (QPSK) are studied, and physical and mathematical models are developed using the basic MATLAB product. The functional scheme of a digital communication system with QPSK modulation with four phase shifts is considered as the main model. The different level of complexity of the research task makes it possible to consider and graphically represent high-frequency signals with QPSK modulation both without interference and against the background of additive white Gaussian noise. The Fourier transforms are chosen as a mathematical model of the spectral characteristics of signals, which is due to the consistency of curricula in mathematical analysis and physics at polytechnic universities. Prospects of such an approach to modeling a wide range of physical processes and phenomena are determined. The proposed approach will be useful in the development of research and computational-graphical problems in physics.

Key words: **physics modeling, QPSK modulation, signal modeling, additive white Gaussian noise, bit error probability, fast Fourier transform**

***Е.Л. Антифеева**, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***В.Ф. Суржиков**, канд. тех. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: darya_petrova@inbox.ru*

ФИЗИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМ СВЯЗИ С КВАДРАТУРНОЙ ФАЗОВОЙ МАНИПУЛЯЦИЕЙ

В статье предложены исследовательские задачи для обучающихся политехнических вузов, в которых рассматриваются высокочастотные сигналы с квадратурной фазовой модуляцией, а физическая и математическая модели разрабатываются с использованием базового продукта MATLAB. В качестве основной модели рассматривается функциональная схема цифровой системы связи с квадратурной фазовой модуляцией с четырьмя фазовыми сдвигами. Различный уровень сложности исследовательских задач позволяет рассматривать и представлять графически высокочастотные сигналы с квадратурной фазовой модуляцией как без помех, так и на фоне аддитивного белого гауссовского шума. Математической моделью спектральных характеристик сигналов были выбраны преобразования Фурье, что обусловлено согласованностью учебных программ по математическому анализу и физике в политехнических вузах. Определена перспективность такого подхода к моделированию широкого диапазона физических процессов и явлений. Предложенный подход будет полезен при разработке исследовательских и расчетно-графических задач по физике.

Ключевые слова: **физическое моделирование, QPSK модуляция, моделирование сигналов, аддитивный белый гауссовский шум, вероятность битовой ошибки, быстрое преобразование Фурье**

Одной из характерных черт современного политехнического образования является его мобильность и гибкость в вопросах, связанных с подготовкой специалистов в области радиотехники. Постоянное совершенствование самих радиотехнических систем требует от молодых специалистов (не только будущих разработчиков систем, но и техников) умения проведения анализа помехоустойчивости и помехозащищенности передаваемого сигнала. Стоит отметить, что обучение решению таких задач будущих специалистов в области проектирования систем цифровой связи необходимо начинать. В связи с этим формирование умений решения таких практических задач должно проводиться не только в рамках специальных дисциплин, но и дисциплин базового цикла.

Одним из инструментов, позволяющих проводить оценку помехозащищенности и помехоустойчивости, является физическое моделирование. В связи с этим формирование у будущих специалистов в области радиотехнических систем умений построения физической модели явления и дополнения этой модели математической (уравнение или графическая зависимость) является актуальной задачей, решение которой должно носить комплексный обобщенный характер [1; 2].

Современные программные продукты, такие как уже давно известные и широко применяемые не только в учебном процессе, но и в среде разработчиков различных цифровых продуктов MATLAB и Simulink, позволяют решать задачи обеспечения помехоустойчивости сигналов с квадратурной фазовой манипуляцией (QPSK). Как показал опыт решения подобных задач, разработка программ на базе MATLAB позволяет производить оценку помехоустойчивости различных систем на достаточно высоком уровне [3].

Целью исследования была разработка программы на базе MATLAB, позволяющей производить оценку помехоустойчивости сигналов, модулированных QPSK, которая может применяться в рамках исследовательских и расчетно-графических работ при обучении физике в политехническом вузе.

Объектом исследования стали процессы моделирования функциональных схем цифровой системы связи с QPSK модуляцией и четырьмя фазовыми сдвигами.

Основные задачи, которые решались при разработке программы, можно условно распределить на несколько этапов:

1. Разработка физической модели явления и функциональной схемы на основе фазоманипулированного сигнала.
2. Непосредственная разработка программы на базе MATLAB.
3. Качественная и количественная оценка помехоустойчивости сигнала.

Стоит отметить основную особенность разработанной программы, которая заключается в методе оценки помехоустойчивости рассматриваемых сигналов и анализе его энергетической эффективности.

В качестве материалов и методов исследования были определены материалы конференций, посвященные данной проблематике и отражающие те проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели вузов при разработке практических заданий по физике. А также анализ научной литературы, который показал, что при решении широкого спектра исследовательских задач наиболее простым для понимания обучающимися и логичным будет применение физического моделирования процессов как модели научного исследования, отражающего все его основные этапы и позволяющего решать не только исследовательские, но и методические задачи [4; 5].

Научная новизна предлагаемого исследования заключается в преимуществах, которые дает разработанная структурная схема системы связи с QPSK манипуляцией в части применяемых в ней модулятора и демодулятора. Непосредственно для содержания исследовательской задачи и разработки физической модели была выбрана функциональная схема цифровой системы связи с QPSK модуляцией и четырьмя фазовыми сдвигами, которая позволяет иметь на один информационный символ два бита информации. За основу математической модели были взяты преобразования Фурье, что обусловлено согласованностью учебных программ по высшей математике (в частности, математического анализа) и курса физики в политехническом вузе.

Теоретическая значимость исследования заключается в потенциале данного подхода к определению содержания заданий исследовательских и расчетно-графических работ, когда задание может усложняться и, таким образом, быть ориентированным на уровень подготовленности обучающихся, а весь процесс выполнения задания будет отражать основные этапы научного исследования.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения в учебном процессе предлагаемого подхода к моделированию систем цифровых сигналов, а также для дополнительного расчета эффективности сигналов при оценке помехоустойчивости при обучении будущих специалистов в области проектирования систем цифровой связи. Сам алгоритм решения задач, одним из этапов которого будет моделирование процесса на базе MATLAB, предложенный в настоящей работе, может быть использован для решения широкого круга не только расчетных, но и конструкторских задач.

За основу предмета модели были взяты системы высокочастотной связи с фазоманипулированным QPSK сигналом. Широчайший спектр применимости связи с QPSK (от обычных систем кабельного телевидения до сложнейших навигационных систем) подчас требует при разработке самих этих систем обеспечения в первую очередь высочайшей помехоустойчивости сигнала, передача которого происходит на высокой несущей частоте. Например, для глобальных навигационных систем используется диапазон от 1559 до 1610 МГц. QPSK манипуляция определяет четыре фазы несущей частоты. Такая конструкция обеспечивает высокую помехоустойчивость и высокий коэффициент использования частоты. Особо стоит отметить простоту конструкции такой системы связи [6].

Одной из задач, предложенных обучающимся, может стать разработка физической модели и основанной на ней структурной схемы системы связи с QPSK манипуляцией (рис. 1). Основными частями схемы канала связи с квадратурной фазовой манипуляцией будут передающая и приемная части, а также канал передачи [7].

Отличие разработанной схемы в представленных модуляторе и демодуляторе. Передающее устройство цифровой системы связи с QPSK модуляцией (ПДУ) будет включать в себя: аналогово-цифровой преобразователь, последовательно-параллельный кодер, устройство задержки, преобразователи уровней, генератор несущей частоты и фазовращатель на 90°. В схеме применяются перемножители, суммирующее устройство, усилитель мощности, а также передающая антенна.

На последовательно-параллельный кодер двоичный сигнал, состоящий из 0 и 1, поступает от источника данных или от источника аналоговых сигналов после аналогово-цифрового преобразователя, на выходе которого сигнал разделяется на нечетные и четные биты. Сопоставив физическую и соответствующую ей математическую модель модулированный сигнал QPSK получается путем сложения сигнала как с синфазного, так и с квадратурного плеча и определяется выражением:

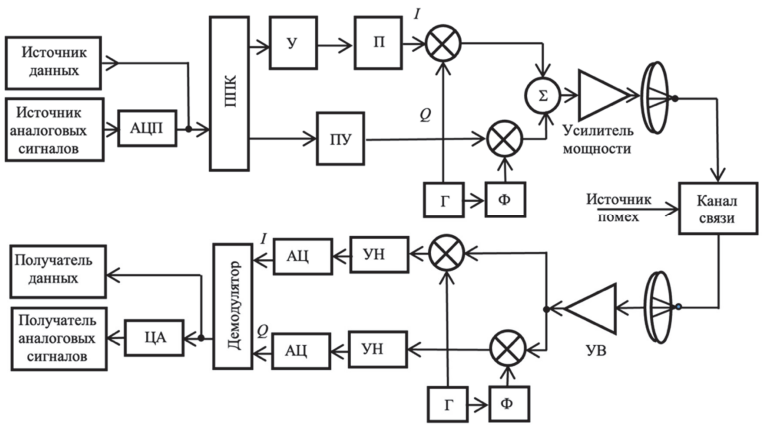


Рис. 1. Структурная схема системы связи с QPSK манипуляцией

$$s(t) = A\cos\theta_n\cos(2\pi ft) - A\sin\theta_n\sin(2\pi ft),$$

где фаза сигнала равна:

$$\theta_n = (2n-1)\frac{\pi}{4}, n = 1,2,3,4,$$

A, φ_0 – постоянные величины, f – несущая частота СВЧ сигнала.

Сигнальное созвездие сигнала с QPSK модуляцией состоит из 4 точек, расположенных на единичной окружности, и имеет значения фазового угла, равные $\pi/4$, $3\pi/4$, $5\pi/4$, $7\pi/4$ (рис. 2). Два последовательно идущих бита информации кодируются одновременно синфазным $I(t)$ и квадратурным $Q(t)$ компонентами.

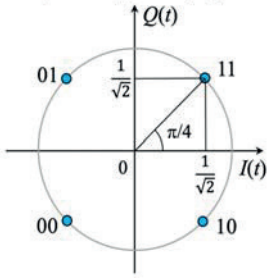


Рис. 2. Векторная диаграмма QPSK сигнала

Для решения задачи обучающимся информационный сигнал будет представлен в виде множества возможных значений бинарного кода {–1,1}. Тогда модулирующий цифровой и высокочастотный QPSK манипулированный сигналы можно будет смоделировать в среде MATLAB. Результаты моделирования приведены на рисунке 3.

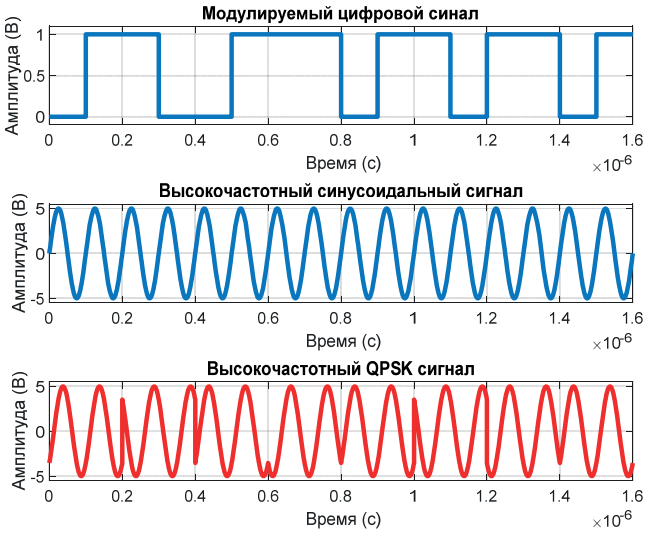


Рис. 3. Высокочастотный сигнал с QPSK модуляцией

Информационный модулируемый цифровой сигнал представляет последовательность битов {0,1,1,0,0,1,1,1,1,0,1,1,0,1,1,0,1}. Ему сопоставляется высокочастотный синусоидальный сигнал несущей частоты, равной 10 МГц. Результирующим будет высокочастотный сигнал (ВЧС) с QPSK модуляцией. Символьная скорость передачи информации которого определяется как:

$$Sr = \frac{Br}{2} = \frac{1}{2T},$$

где T – длительность одного передаваемого символа информации.

Для случая, когда один символ в QPSK модуляции будет передавать одновременно 2 бита информации $T = 0{,}1$ мкс, а $Sr = 0{,}5{\cdot}10^6$ бит/с.

Следующим допущением разрабатываемой модели будет предположение, что в канале связи помеха действует на передаваемый сигнал аддитивным способом, причем спектральная плотность мощности помехи не будет зависеть от частоты, т. е.

$$x(t) = s(t) + n(t).$$

В этом случае аддитивный белый гауссовский шум можно рассматривать как флуктуирующие помехи:

$$\langle n(t)\rangle = 0;\ \langle n(t_1)n(t_2)\rangle = \frac{N_0}{2}\delta(t_2 - t_1),$$

где N_0 – спектральная плотность аддитивного белого гауссовского шума.

Еще одной задачей может стать разработка физической модели цифрового канала ВЧС с QPSK модулированным сигналом. Данная задача также может решаться на базе MATLAB. Предполагая, что мощность помехи не высока, то мощность входного информационного сигнала ({0101101101101101}) будет равна цифровому ВЧС сигналу с квадратурной фазовой манипуляцией на выходе из приемника (рис. 4).

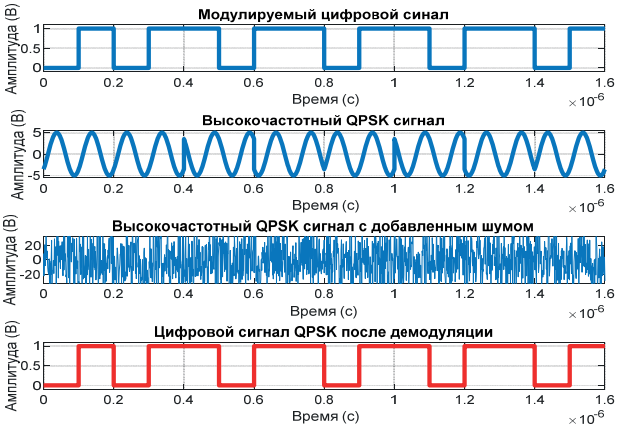


Рис. 4. Модуляция и демодуляция СВЧ сигнала с BPSK модуляцией

Также в рамках исследования дополнительно может быть рассчитан входной спектр мощности высокочастотного сигнала QPSK на фоне аддитивного гауссовского белого шума и при его отсутствии (рис. 5). В сравнении с амплитудными, энергетическая эффективность фазовых манипуляций принципиально выше ввиду разности среднего уровня мощности боковых полос. Ширина спектра мощности QPSK сигнала $\Delta F = 2$МГц.

В результате анализа обучающиеся должны прийти к выводу, что воздействие аддитивного гауссовского белого шума существенно искажает спектр мощности ВЧС с QPSK модуляцией. Боковые лепестки этого сигнала соизмеримы с главным лепестком, что может привести к искажению информационного сигнала на выходе приемного устройства. При использовании полосового фильтра на входе ПРМУ с полосой пропускания ΔF можно добиться минимума появления ошибок в принятом информационном сигнале.

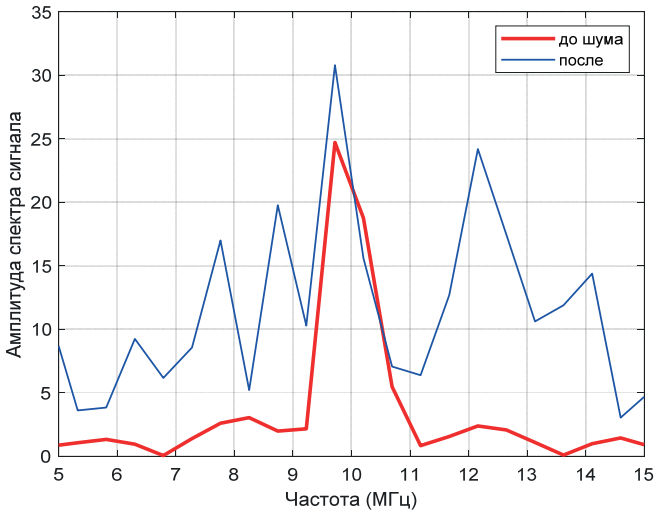


Рис. 5. Спектр мощности QPSK сигнала на входе ПРМУ

Дополнительно обучающимися может быть проведен расчет помехоустойчивости P_b канала связи высокочастотного сигнала с QPSK модуляцией:

$$P_b = Q\left(\sqrt{\frac{E_b}{N_0}}\right) = \frac{1}{2}\mathrm{erfc}\left(\sqrt{\frac{E_b}{N_0}}\right).$$

где Q(x) – гауссов интеграл ошибок.

Дополнительными заданиями может стать определение зависимости вероятностей битовых ошибок от соотношения сигнал-шум для различных модулированных сигналов. Обучающимся может быть предложено провести расчеты для моделированных манипуляций для количества битов равного 200 000 (рис. 6).

Зависимость вероятности битовых ошибок от соотношения сигнал/шум для квадратурной фазовой манипуляции будет совпадать с бинарной манипуляцией, что свидетельствует о ее преимуществах с точки зрения помехоустойчивости.

Хорошая (по сравнению с амплитудно-манипулированным сигналом OOK, бинарным частотно-манипулированным BFSK и бинарным амплитудно-манипулированным BASK) помехоустойчивость рассматриваемого в работе сигнала с фазовой модуляцией QPSK определяется, в том числе, и пропускной способностью. Проведенное сравнение полос пропускания покажет,

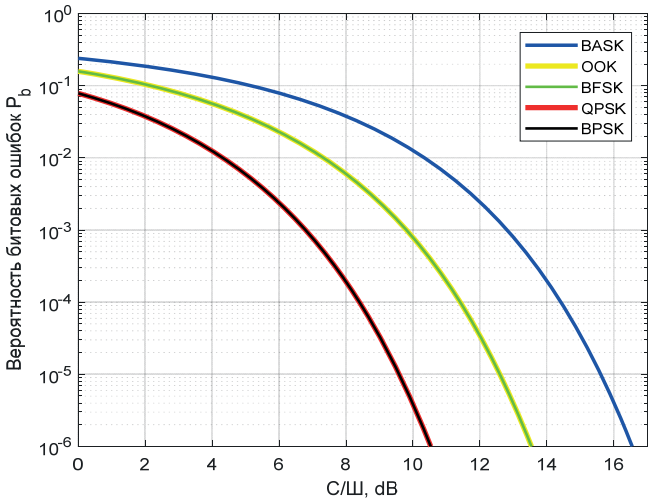


Рис. 6. Зависимость вероятности битовых ошибок от отношения сигнал/шум для фазовой BPSK и амплитудных манипуляций OOK и BASK

что сигнал с QPSK манипуляцией имеет в два раза меньшую полосу пропускания.

Таким образом, рассмотренные задания, основой которых станет физическое и математическое моделирование, позволяют варьировать не только объем решаемой задачи, но и уровень сложности. С учетом уровня подготовленности обучающихся задача может усложняться за счет увеличения определяемых параметров.

Отдельно стоит отметить прикладное значение решаемых задач, учитывая высокую помехоустойчивость высокочастотных сигналов с QPSK манипуляцией BPSK, которые нашли широкое применение.

В заключение отметим, что решение любых образовательных задач всегда должно быть направлено на возможность практического применения приобретенных обучающимися знаний и сформированных у них умений, определяющих компетентность будущего специалиста. Без видимости возможности практического применения полученных знаний обучение становится малоэффективным. Говоря о практической направленности решаемых исследовательских задач, стоит отметить, что сам процесс решения, вернее все его этапы, должны отражать этапы научного исследования: от постановки задачи, выдвижения гипотезы, построения физической модели, разработки соответствующей ей математической модели до экспериментальной проверки результатов. Только в этом случае можно утверждать, что решение задачи будет способствовать формированию определенных профессиональных (исследовательских) компетенций, а также профессиональной культуры будущих специалистов. При разработке содержания исследовательских задач, требующих построения физической модели, важно предусмотреть возможность построения нескольких моделей с последующей аргументацией и выбором одной модели, наиболее полно отражающей явление, а также определение границ ее применимости [8].

Выбрав в качестве объекта функциональные схемы цифровой системы связи с QPSK модуляцией, можно показать практическое значение физического и математического моделирования, а также провести не только качественный, но и количественный анализ разработанной модели, включая экспериментальную проверку. Стоит отметить, что такой подход к моделированию систем связи может быть использован также для разработки моделей передачи информации не только в цифровых наземных системах, но для передачи различной навигационной информации.

Главные требования, которые должны предъявляться к содержанию исследовательской задачи, – это возможность ее развития и усложнения, возможность экспериментального подтверждения результатов исследования и обязательная практическая направленность.

Предложенный подход может быть использован при решении широкого спектра задач. В зависимости от специализации объектом моделирования могут быть как термодинамические процессы, так и различные квантовые явления.

К основным выводам, сделанным при анализе результатов исследования и определившим перспективность применения рассмотренного подхода можно отнести:

1. Само содержание задачи, требующей разработки физической и математической модели явления, отражающей профессиональный интерес будущих специалистов, способствует формированию у обучающихся профессиональных (в том числе исследовательских) компетенций.

2. Разработанная программа для оценки помехоустойчивости позволяет дополнительно оценить эффективность ВЧС с фазовой манипуляцией, а расчеты помехоустойчивости, проведенные в рамках исследования, показали преимущества сигналов с QPSK модуляцией по сравнению другими видами цифровых сигналов.

3. Данный подход, который был применен к разработке программ для моделирования систем и оценки параметров передачи цифровых сигналов, может применяться для решения широкого спектра различных физических, в том числе исследовательских задач.

Библиографический список

1. Антифеева Е.Л. Решение задач как совокупность физического и математического моделирования явлений. *Казанский педагогический журнал*. 2022; № 3 (152): 99–105.
2. Кунтурова Н.Б., Алешичев С.Е. Математическое моделирование при решении прикладных задач в процессе подготовки военных специалистов. *Известия Тульского государственного университета. Педагогика.* 2024; № 2: 19–27.
3. Дьяконов В.П. *Matlab и Simulink для радиоинженеров*. Москва: Профобразование, 2019.
4. Шеболдаева А.А., Касаткина Т.И. Анализ возможностей математического моделирования прикладных физических задач методом конечных элементов. *Вызовы глобализации и развитие цифрового общества в условиях новой реальности:* тезисы докладов XI Международной научно-практической конференции. Москва, 2023: 193–198.
5. Писанко А.А. Оценка потенциальной помехоустойчивости стробоскопического преобразования периодических импульсных сигналов методом численного моделирования. *Тезисы докладов региональной конференции молодых ученых и исследователей Волгоградской области*. Волгоград, 2023: 34–38.
6. Суржиков В.Ф. Физическое моделирование текстовой информации цифровых каналов СВЧ-связи с частотно-манипулированным сигналом в среде MATLAB. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 105–110.
7. Суржиков В.Ф., Компанийцев А.В. Физическое исследование помехоустойчивости фазоманипулированных сигналов в каналах СВЧ-связи. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 137–141.
8. Антифеева Е.Л. Формирование исследовательских компетенций обучающихся посредством решения экспериментальных задач по физике. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4(89): 170–171.

References

1. Antifeeva E.L. Reshenie zadach kak sovokupnost' fizicheskogo i matematicheskogo modelirovaniya yavlenij. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 3 (152): 99-105.
2. Kunturova N.B., Aleshichev S.E. Matematicheskoe modelirovanie pri reshenii prikladnyh zadach v processe podgotovki voennyh specialistov. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika.* 2024; № 2: 19-27.
3. D'yakonov V.P. *Matlab i Simulink dlya radioinzhenerov*. Moskva: Profobrazovanie, 2019.
4. Sheboldaeva A.A., Kasatkina T.I. Analiz vozmozhnostej matematicheskogo modelirovaniya prikladnyh fizicheskih zadach metodom konechnyh `elementov. *Vyzovy globalizacii i razvitie cifrovogo obschestva v usloviyah novoj real'nosti:* tezisy dokladov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2023: 193-198.
5. Pisanko A.A. Ocenka potencial'noj pomehoustojchivosti stroboskopicheskogo preobrazovaniya periodicheskih impul'snyh signalov metodom chislennogo modelirovaniya. *Tezisy dokladov regional'noj konferencii molodyh uchenyh i issledovatelej Volgogradskoj oblasti*. Volgograd, 2023: 34-38.
6. Surzhikov V.F. Fizicheskoe modelirovanie tekstovoj informacii cifrovyh kanalov SVCh-svyazi s chastotno-manipulirovannym signalom v srede MATLAB. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 105-110.
7. Surzhikov V.F., Kompanijcev A.V. Fizicheskoe issledovanie pomehoustojchivosti fazomanipulirovannyh signalov v kanalah SVCh-svyazi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 137-141.
8. Antifeeva E.L. Formirovanie issledovatel'skih kompetencij obuchayuschihsya posredstvom resheniya `eksperimental'nyh zadach po fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4(89): 170-171.

Статья поступила в редакцию 17.02.25

УДК 371.2:378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-84-87

Telenkov E.A., *postgraduate, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University; Director, Secondary General Education School No. 5 (Kirovsk, Russia), E-mail: etelenkov@gmail.com*

SOCIAL PARTNERSHIP AS A CATALYST FOR THE MANAGEMENT OF INNOVATIVE PROJECTS IN EDUCATION. In conditions of rapid economic and technological transformations, the modern education system has to transform rapidly to meet the requirements of the innovation economy. This article studies the role of social partnership as a key catalyst in the management of innovation projects in the educational sphere. The paper considers the model of interaction between educational institutions and business, which ensures the integration of the practical experience of enterprises with the theoretical knowledge of educational institutions, which contributes to the modernization of educational programs and improving the quality of specialist training. The study reveals the significance of social partnership as an effective tool for managing innovative educational projects, and formulates recommendations for expanding cooperation, integrating digital technologies and creating interregional educational clusters, which opens up prospects for sustainable development of the educational system. The article describes methodological approaches, including analysis of regulatory and legal documents, comparative analysis of domestic and foreign experience, case studies of the "PhosAgro – Schools" project, and empirical research based on surveys and interviewing of participants in the educational process. The presented results demonstrate an increase in the practical orientation of education, improvement of students' academic performance and strengthening of partnerships between educational institutions and enterprises.

Key words: **social partnership, innovative projects, education management, integration of business and school, educational technologies, practice-oriented learning, "PhosAgro – School", digitalization, educational clusters, modernization of education**

Е.А. Теленков*, соискатель, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Кировска», г. Кировск, E-mail: etelenkov@gmail.com*

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК КАТАЛИЗАТОР ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЕКТАМИ В ОБРАЗОВАНИИ

В условиях стремительных экономических и технологических преобразований современная система образования вынуждена оперативно трансформироваться для удовлетворения требований инновационной экономики. Данная статья посвящена исследованию роли социального партнерства как ключевого катализатора в управлении инновационными проектами в образовательной сфере. В работе рассматривается модель взаимодействия образовательных учреждений и бизнеса, обеспечивающая интеграцию практического опыта предприятий с теоретическими знаниями учебных заведений, что способствует модернизации учебных программ и повышению качества подготовки специалистов. В процессе исследования выявляется значимость социального партнерства как эффективного инструмента для управления инновационными образовательными проектами, а также формулируются рекомендации по расширению сотрудничества, интеграции цифровых технологий и созданию межрегиональных образовательных кластеров, что открывает перспективы для устойчивого развития образовательной системы. В статье описаны методологические подходы, включающие анализ нормативно-правовых документов, сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта, кейс-стади проекта «ФосАгро – школы» и эмпирические исследования, основанные на опросах и интервьюировании участников образовательного процесса. Представленные результаты демонстрируют повышение практической направленности обучения, улучшение академической успеваемости учащихся и укрепление партнерских связей между образовательными учреждениями и предприятиями.

Ключевые слова: **социальное партнерство, инновационные проекты, управление образованием, интеграция бизнеса и школы, образовательные технологии, практико-ориентированное обучение, «ФосАгро-школа», цифровизация, образовательные кластеры, модернизация системы образования**

Актуальность темы обосновывается процессами модернизации образовательных программ, формулируется проблема разрыва между теорией и практикой, определяется научная новизна комплексного подхода. В статье выявляются механизмы, посредством которых социальное партнерство способствует эффективной реализации инновационных проектов, и выдвигается гипотеза о том, что активное взаимодействие между школами, вузами, промышленными предприятиями и государственными структурами оптимизирует процесс подготовки кадров для современного рынка труда [1–3].

В отличие от традиционных исследований, рассматривающих данное взаимодействие фрагментарно, в данной работе представлена целостная модель партнерства с детальной оценкой его компонентов [4]. Новым аспектом исследования является изучение влияния социального партнерства на развитие цифровых образовательных технологий и интеграцию практико-ориентированного обучения в структуру учебных программ.

Современная система образования находится на пороге кардинальных преобразований, обусловленных влиянием глобализации, стремительным развитием информационных технологий и постоянными экономическими изменениями. Традиционные модели обучения, ориентированные преимущественно на теоретическое изложение материала, всё чаще оказываются недостаточными для удовлетворения требований рынка труда, где работодатели предъявляют высокие требования к практическим навыкам специалистов [5]. В условиях, когда инновационные технологии проникают во все сферы жизни, особенно важной становится задача интеграции практического опыта бизнеса с теоретическими знаниями, что достигается посредством механизмов социального партнерства [6] в процессе глобальной трансформации, обусловленной цифровизацией, развитием технологий и изменением требований к подготовке специалистов. В условиях ускоренного технологического развития растёт потребность в новых моделях образования, обеспечивающих баланс между академической теорией и практическими навыками. Социальное партнерство как механизм модернизации образования становится ключевым фактором, влияющим на формирование кадрового потенциала. Взаимодействие образовательных учреждений и бизнеса позволяет адаптировать учебные программы под запросы рынка труда, что критически важно в эпоху инновационной экономики.

Социальное партнерство представляет собой форму сотрудничества, при которой образовательные учреждения, предприятия и государственные структуры объединяют усилия для модернизации учебных программ, внедрения передовых технологий и подготовки высококвалифицированных кадров. Данная модель взаимодействия позволяет адаптировать образовательный процесс к динамике современного рынка труда, формируя у учащихся практические компетенции, необходимые для успешной профессиональной адаптации.

Социальные программы, реализуемые бизнес-структурами, приобрели узнаваемый характер. Исследователи выявили, что энергетические, добывающие, обрабатывающие и иные компании финансируют научно-образовательные проекты, наставничество и работу со студенческими командами [6; 7].

Настоящее исследование посвящено анализу модели социального партнерства, реализуемой в рамках проектов «ФосАгро – школы» и «ФосАгро – классы», поддерживаемых крупным промышленным предприятием. Эти инициативы направлены на углублённое изучение естественно-научных дисциплин, развитие STEM-образования и формирование кадрового резерва для химической и горнодобывающей промышленности. В условиях растущего спроса на квалифицированных специалистов и ограниченности традиционных образовательных подходов инновационные проекты, основанные на тесном сотрудничестве между образовательными учреждениями и бизнесом, приобретают стратегическое значение [3; 4].

Цель исследования заключается в выявлении и анализе механизмов, посредством которых социальное партнерство способствует управлению инновационными проектами в образовательной сфере. Основное внимание уделяется оценке влияния партнерских отношений на качество подготовки специалистов, практикоориентированность учебных программ и адаптацию содержания образования к требованиям современной экономики. Объектом изучения является непосредственно само социальное партнерство в образование. В рамках данного исследования выделяются три ключевые задачи. Во-первых, это анализ механизмов социального партнерства, способствующих управлению инновационными проектами в образовательной сфере, с акцентом на их влияние на качество подготовки специалистов и адаптацию образовательных программ к требованиям современной экономики. Во-вторых, изучение роли социального партнерства в развитии цифровых образовательных технологий и интеграции практико-ориентированного обучения в структуру учебных программ, что позволяет обеспечить баланс между теоретическими знаниями и практическими навыками. В-третьих, исследование моделей взаимодействия образовательных учреждений и бизнеса, включая проекты «ФосАгро – школы» и «ФосАгро – классы», с целью оценки их вклада в формирование кадрового резерва для высокотехнологичных отраслей и совершенствование STEM-образования.

Научная новизна исследования заключается в системном анализе социального партнерства как катализатора управления инновационными проектами в

образовательной сфере. В отличие от традиционных исследований, рассматривающих данное взаимодействие фрагментарно, в данной работе представлена целостная модель партнерства с детальной оценкой его компонентов. Новым аспектом исследования является изучение влияния социального партнерства на развитие цифровых образовательных технологий и интеграцию практико-ориентированного обучения в структуру учебных программ.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что оно подчеркивает важность взаимодействия между практическим опытом бизнеса и теоретическими знаниями. Практическая значимость исследования заключается в том, что через социальное партнерство создаются условия для подготовки специалистов, обладающих высокой конкурентоспособностью. Это взаимодействие позволяет совершенствовать образовательные программы, что, в свою очередь, способствует более эффективному удовлетворению потребностей современного рынка труда [1; 4].

Для достижения поставленных целей в исследовании применяется комплексный междисциплинарный подход, включающий анализ нормативно-правовых документов, сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта, кейс-стади конкретных проектов, а также эмпирическое исследование, основанное на опросах и интервьюировании участников образовательного процесса [1; 6]. Метод научного исследования предоставляет возможность глубоко изучить влияние социального партнерства на образовательную среду. Такой подход помогает выявить существующие проблемы, а также разработать практические рекомендации, которые будут способствовать дальнейшему развитию и совершенствованию модели сотрудничества.

Современные исследования в области социального партнерства в образовании демонстрируют, что активное взаимодействие между образовательными учреждениями и бизнесом способствует обновлению содержания учебных программ, интеграции теоретических знаний с практическим опытом и формированию компетенций, необходимых для успешной профессиональной адаптации (Н.Н. Авдеева; Е.В. Беляева; Н.С. Игнатьев). Акцентируя внимание на том, что синтез ресурсов, знаний и опыта, возникающий в результате партнерства, позволяет образовательным учреждениям оперативно адаптироваться к требованиям рынка труда. В частности, это подчеркивает, что постоянное обновление учебных программ с учетом технологических инноваций является залогом формирования практико-ориентированных навыков, что повышает конкурентоспособность учащихся. Кооперационные и проектные модели взаимодействия между школами и предприятиями создают синергетический эффект в образовательном процессе.

Дополнительно исследования свидетельствуют о том, что создание системных механизмов взаимодействия, таких как совместные образовательные центры, координационные комитеты и междисциплинарные рабочие группы, существенно повышает эффективность партнерства и способствует обмену опытом между педагогами и представителями бизнеса (Т.П. Валькова и И.А. Смирнова; И.В. Губанова и А.Л. Дмитриев). Эти механизмы обеспечивают устойчивость сотрудничества, позволяя оперативно реагировать на изменения в образовательной среде.

Современные тенденции в цифровизации образования занимают важное место в литературе. Внедрение онлайн-курсов, виртуальных лабораторий и систем дистанционного обучения расширяет доступ к образовательным ресурсам, способствует постоянному обновлению методических материалов и улучшению практических навыков учащихся (И.А. Зимняя; Д.Ю. Смирнов; Е.С. Иванова). Последние исследования подчёркивают необходимость интеграции экологической устойчивости в образовательные программы для формирования у учащихся экологической грамотности наряду с профессиональными компетенциями.

Таким образом, современные модели социального партнерства в образовании, ориентированные на интеграцию теоретических знаний и практического опыта, представляют собой эффективный механизм для модернизации образовательного процесса и подготовки кадров, способных удовлетворить требования современного рынка труда (Н.Н. Авдеева; Е.В. Беляева; Н.С. Игнатьев; Т.П. Валькова и И.А. Смирнова; И.В. Губанова и А.Л. Дмитриев; И.А. Зимняя; Д.Ю. Смирнов; Е.С. Иванова).

Для всестороннего анализа модели социального партнерства как катализатора управления инновационными проектами в образовании в данном исследовании применён комплексный междисциплинарный подход, сочетающий теоретический анализ и эмпирические методы.

Исследование расширяет теоретические представления о социальном партнерстве как механизме, способствующем модернизации системы образования. В работе уточняются и дополняются концепции взаимодействия бизнеса и образовательных учреждений, анализируются модели интеграции образовательных процессов с практическими компонентами. На основе анализа современных исследований предлагается новая концептуальная модель партнерства, учитывающая влияние цифровых технологий и глобальных тенденций в сфере образования.

Исследование состоит из следующих этапов:

1. Контент-анализ нормативно-правовых документов и публикаций.

На первом этапе проведён детальный анализ нормативно-правовых актов, учебно-методических пособий и современных публикаций, посвящённых вопросам социального партнерства и инновационных образовательных технологий. Этот анализ позволил выявить основные тенденции, проблемы и преимущества интеграции бизнес-ресурсов в образовательный процесс, а также определить проблемные зоны традиционных моделей обучения [4; 5].

2. Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта.

Второй этап включал сравнительный анализ моделей реализации социальных партнерств в сфере образования в России и за рубежом. Изучались успешные кейсы, представленные в международной литературе, а также анализировались особенности внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Результаты показали, что зарубежные образовательные системы активно интегрируют элементы практико-ориентированного обучения, что обеспечивает высокую адаптивность учебных программ, в то время как отечественная практика сталкивается с организационными и бюрократическими барьерами [6; 8].

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью его использования при разработке и внедрении образовательных стратегий. Выявленные механизмы социального партнерства могут быть применены образовательными учреждениями при модернизации учебных программ, а также для повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Представленные в работе рекомендации могут использоваться для создания эффективных моделей взаимодействия школ, вузов и предприятий, а также для развития региональных образовательных кластеров.

Исследование состоит из следующих этапов:

1. Кейс-стади проекта «ФосАгро – школы».

На третьем этапе особое внимание было уделено кейс-стади проекта «ФосАгро – школы», являющегося ярким примером успешного социального партнерства. В рамках данного этапа проведены полуструктурированные интервью с педагогами, представителями предприятия «ФосАгро» и учащимися, а также выполнен анализ внутренней документации проекта. Этот этап позволил получить детальное представление об организационной структуре, механизмах взаимодействия, внедрении цифровых технологий и достигнутых результатах, а также выявить сильные и слабые стороны реализуемой модели [3; 4].

2. Эмпирическое исследование: анкетирование и интервьюирование.

На заключительном этапе проведено эмпирическое исследование, включающее опросы и интервьюирование участников образовательного процесса – школьников, учителей, руководителей образовательных учреждений и представителей предприятия. Цель данного этапа заключалась в сборе количественных и качественных данных о влиянии проектов «ФосАгро – школы» и «ФосАгро – классы» на академическую успеваемость, практические навыки и профориентацию учащихся. Полученные данные были обработаны с использованием статистических методов (расчёт средних значений, процентных соотношений, корреляционного анализа) и качественного анализа, что позволило получить объективные результаты [9].

Таким образом, применение комплексного междисциплинарного подхода позволяет получить всестороннее представление о влиянии социального партнерства на образовательную среду и сформулировать обоснованные рекомендации для дальнейшего развития модели.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены использованием комплексного научного подхода, включающего методы сравнительного анализа, контент-анализа, кейс-стади, анкетирования и экспертного интервью. В работе применяются статистические методы обработки данных, что позволяет подтвердить репрезентативность выборки и объективность полученных результатов. Также исследование опирается на анализ современных нормативных документов и эмпирических данных, что способствует его научной обоснованности.

Ниже рассмотрены полученные нами результаты исследования

1. Адаптация образовательных программ и профориентация.

Анализ данных, полученных в ходе кейс-стади проекта «ФосАгро – школы» и эмпирического исследования, свидетельствует о том, что активное участие представителей бизнеса в разработке учебных программ способствует их регулярному обновлению и адаптации к требованиям современного рынка труда. В рамках проекта совместное планирование позволило внедрить специализированные дисциплины и учебные модули, ориентированные на практическое применение теоретических знаний, что способствовало формированию устойчивой профориентации у учащихся. Результаты опросов показали, что более 80 % участников отмечают значительный положительный эффект для выбора профессионального направления [3; 6].

2. Организационные достижения и механизмы взаимодействия.

Анализ организационной структуры проекта «ФосАгро – школы» выявил, что создание междисциплинарных рабочих групп и координационных комитетов является ключевым условием успешной реализации модели. Организационные меры, включающие проведение регулярных семинаров, мастер-классов и практических занятий с использованием современного оборудования, а также внедрение цифровых платформ для дистанционного обучения, способствуют оперативному обмену информацией и методическими материалами. Статистический анализ данных показал, что уровень удовлетворённости участников проектом составил около 85 % [3; 4].

3. Повышение практической направленности обучения.

Эмпирические данные, полученные посредством опросов и интервьюирования, свидетельствуют о том, что реализация проектов «ФосАгро – школы» и «ФосАгро – классы» приводит к значительному повышению практических на-

выков учащихся. Лабораторные работы и практические занятия способствуют улучшению академических показателей, а рост мотивации к изучению естественно-научных дисциплин положительно влияет на успеваемость. По результатам исследования средний балл успеваемости учащихся вырос на 15–20%, а уровень практических навыков – на 25%. Более 80% выпускников специализированных классов продолжают обучение в технических вузах и успешно трудоустраиваются, что свидетельствует о формировании высококвалифицированного кадрового резерва [9].

4. Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта.

Сравнительный анализ показал, что в зарубежных странах практико-ориентированное обучение является неотъемлемой частью образовательной системы, что обеспечивает высокую адаптивность учебных программ к требованиям рынка труда. В отечественной практике, несмотря на наличие организационных и бюрократических барьеров, успешные проекты, подобные «ФосАгро – школы», демонстрируют потенциал для дальнейшей оптимизации, особенно при внедрении цифровых технологий и создании координационных центров [6; 8].

5. Внедрение цифровых технологий и новые направления развития.

Интеграция цифровых технологий является одним из ключевых направлений развития модели социального партнерства. В рамках проекта были разработаны онлайн-курсы, виртуальные лаборатории и платформы для дистанционного обучения, что позволило расширить доступ к образовательным ресурсам для учащихся из отдалённых регионов и обеспечить оперативное обновление методических материалов. Кроме того, исследование выявило перспективное направление – интеграцию экологической устойчивости в модель социального партнерства. Включение модулей экологического образования, сотрудничество с экологическими некоммерческими организациями и научными институтами, а также организация практических занятий по оценке воздействия на окружающую среду способствуют формированию экологических компетенций у учащихся наряду с профессиональными навыками [8; 11].

Таким образом, результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что социальное партнерство способствует модернизации образовательного процесса, повышению практической направленности обучения и формированию кадрового резерва для высокотехнологичных отраслей.

Собранные результаты указывают на тесную взаимосвязь образовательных новаций с социальными целями бизнеса и подтверждают востребованность такой деятельности у заинтересованных сообществ [12]. Часть компаний внедряет обновленные учебные форматы для персонала, ориентируясь на укрепление собственных позиций на рынке. Например, менеджмент применяет проектную подачу материала и формирование специализированных программ обучения разного рода сотрудников, адаптируя их к демографическим сдвигам и современным запросам производства [13]. В публикациях указывается, что «обучение – процесс приобретения знаний через опыт, ведущий к изменениям в поведении; это не только получение новых сведений, но и использование их путем преобразования среды» [14]. Такой подход способствует аккумулированию корпоративного знания и стимулирует вовлеченность персонала. Практические примеры использования внутрикорпоративных инструментов (различные виды тренингов, коучинг, имитационное обучение) свидетельствуют о росте эффективности кадровой политики и повышении общей результативности. «Неслучайно исследования показывают связь психологического самочувствия сотрудников с их вовлеченностью в процессы обучения и социальной активности» [15].

Анализ полученных данных позволяет выделить 4 ключевых фактора, способствующих успешной реализации модели социального партнерства:

1. Эффективное информационное взаимодействие между участниками партнерства обеспечивает своевременное реагирование на изменения в образовательной среде и корректировку учебных программ [3].

2. Интеграция цифровых технологий посредством онлайн-платформ и виртуальных лабораторий существенно расширяет возможности дистанционного обучения и обмена образовательными ресурсами, что особенно актуально для регионов с ограниченными материальными ресурсами [14].

3. Системный подход, выражающийся в создании координационных комитетов и междисциплинарных рабочих групп, способствует формированию устойчивой партнерской среды и объединению усилий всех участников образовательного процесса [3; 6].

4. Финансовая поддержка со стороны предприятия «ФосАгро» и привлечение дополнительных инвестиций посредством разработки совместных финансовых моделей позволяют обеспечить необходимую материально-техническую базу для реализации инновационных образовательных проектов [10; 13].

В то же время выявлены и проблемы, требующие дальнейшей оптимизации. Организационные барьеры, возникающие из-за различий в управленческих структурах образовательных учреждений и корпоративных партнеров, могут замедлять оперативное принятие решений. Для их преодоления рекомендуется создание единых региональных координационных центров, способных обеспечить эффективную коммуникацию между участниками. Ограниченность бюджетных средств также может препятствовать масштабированию проектов, поэтому разработка совместных финансовых моделей с участием государственных и частных инвесторов представляется перспективным решением. Кроме того, необходимо тщательное согласование приоритетов между образовательными учреждениями и бизнесом посредством разработки единых стандартов взаимодействия и формирования общих стратегических ориентиров [10; 12].

Новые направления развития, выявленные в ходе исследования, включают активное внедрение цифровых образовательных платформ, развитие системы наставничества, создание межрегиональных образовательных кластеров и интеграцию экологической устойчивости в образовательный процесс. Включение модулей экологического образования и организация практических занятий, направленных на оценку воздействия на окружающую среду, позволяют формировать у учащихся экологическую грамотность и готовить их к решению современных экологических вызовов [14; 16].

В ходе исследования установлено, что социальное партнерство является важным механизмом управления инновационными проектами в образовании. Основные результаты свидетельствуют о значительном повышении практической направленности обучения, адаптации образовательных программ к требованиям рынка труда, а также о формировании устойчивых партнерских связей между образовательными учреждениями и предприятиями. Прогнозируется дальнейшее развитие модели социального партнерства через внедрение цифровых образовательных технологий, развитие межрегиональных образовательных кластеров и интеграцию экологических аспектов в образовательный процесс. Целевая аудитория исследования включает представителей образовательного сообщества, государственных структур и бизнеса, заинтересованных в повышении эффективности подготовки кадров.

Основные выводы исследования следующие:

1. Совместное планирование учебных программ с активным участием представителей бизнеса позволяет существенно обновлять содержание курсов, делая их более актуальными для современных условий рынка труда [3; 6].

2. Организационная структура партнерства, основанная на создании междисциплинарных рабочих групп и координационных комитетов, обеспечивает эффективное взаимодействие и оперативное реагирование на изменения в образовательном процессе [3; 4].

3. Практико-ориентированное обучение, реализуемое в рамках проектов «ФосАгро – школы» и «ФосАгро – классы», способствует значительному повышению практических навыков учащихся, улучшению академической успеваемости и формированию устойчивой профориентации [8; 9].

4. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс расширяет возможности дистанционного обучения и обмена образовательными ресурсами, что является важным условием для внедрения инноваций [10; 14].

5. Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта показывает, что успешная реализация партнерских проектов возможна при условии устранения бюрократических барьеров и привлечения дополнительных финансовых ресурсов [6; 14].

6. Новые направления, такие как интеграция экологической устойчивости, позволяют формировать у учащихся экологическую грамотность и готовить специалистов, способных отвечать на современные вызовы в области охраны окружающей среды [14; 17].

На основании полученных результатов рекомендуется дальнейшее развитие модели социального партнерства посредством:

– активного внедрения цифровых образовательных платформ для организации дистанционного обучения и обмена методическими материалами;

– создания региональных координационных центров, способных обеспечить эффективное информационное взаимодействие между участниками партнерства;

– развития системы наставничества с привлечением экспертов из бизнеса для проведения мастер-классов и практических занятий;

– привлечения дополнительных инвестиций посредством разработки совместных финансовых моделей с участием государственных и частных инвесторов;

– интеграции экологических модулей в учебные программы для формирования у учащихся экологической грамотности.

Таким образом, социальное партнерство является ключевым инструментом для управления инновационными проектами в образовательной сфере, способствуя устойчивой модернизации образовательного процесса и подготовке специалистов, удовлетворяющих требования современного рынка труда.

Библиографический список

1. Ковалев Г.Н., Дементьева О.М. *Социальное партнёрство в образовании.* Москва: МПГУ, 2022.
2. Третьяк Н.А. и др. *Социальное партнерство в образовательных организациях: опыт и перспективы.* Новосибирск: НГУ, 2022.
3. Игнатьев Н.С. *Инновационные подходы в образовательном партнерстве*. Казань: КГУ, 2021.
4. Авво Б.В. *Модели социального партнерства в профильном обучении*. Санкт-Петербург: Каро, 2020.
5. Авдеева Н.Н. *Социальное партнерство в образовании: теория и практика*. Москва: Педагогическое общество России, 2021.
6. Беляева Е.В. *Социальное партнерство в образовании: вызовы и перспективы*. Санкт-Петербург: Просвещение, 2020.

7. Щербаченко П.С., Крюкова И.В. Роль социальных программ в реализации корпоративной социальной ответственности. *Вестник ГУУ.* 2020; № 9.
8. Иванова Е.С. *Влияние цифровых технологий на социальное партнерство*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2023; № 3: 35–65.
9. Сидоров А.П. *Инновационные проекты в образовательных учреждениях: опыт реализации*. Москва: Образовательная платформа, 2022.
10. Шелгунов Н.В., Иванова Е.С., Смирнов Д.Ю. *Цифровизация образовательных процессов и социальное партнерство*. Москва: РГГУ, Вопросы образования, 2023; № 4: 85–108.
11. Смирнов Д.Ю. *Перспективы развития партнерских отношений в образовании*. Москва: Образовательные технологии, 2024; № 5: 75–105.
12. Молчанов И.Н., Холдеев К.А. Социально ответственный бизнес: поддержка образовательных проектов. *Россия: тенденции и перспективы развития*. 2017; № 12-2.
13. Сайгина Е.В., Горобец А.А. Особенности корпоративного обучения персонала разного социального возраста на современном предприятии. *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. 2023; № 1.
14. Чжу Ц. Роль инноваций в стратегии корпоративной социальной ответственности международной компании: уроки из опыта SINOPEC. *Экономика и социум*. 2023; № 6-1 (109).
15. Степун Ф. Современные модели партнерства в образовании. *Образование будущего*. Москва, 2020; № 2: 50–72.
16. Каменская А.О. Инновационное развитие как сфера ответственности бизнеса. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2018; № 4.
17. Чжу Ц. Роль инноваций в стратегии корпоративной социальной ответственности международной компании: уроки из опыта SINOPEC. *Экономика и социум*. 2023; № 6-1 (109).
18. Ковалева Г.Н. *Анализ эффективности социального партнерства в школах*. Москва: МПГУ, 2023.

References

1. Kovalev G.N., Dement'eva O.M. *Social'noe partnerstvo v obrazovanii*. Moskva: MPGU, 2022.
2. Tret'yak N.A. i dr. *Social'noe partnerstvo v obrazovatel'nyh organizaciyah: opyt i perspektivy*. Novosibirsk: NGU, 2022.
3. Ignat'ev N.S. *Innovacionnye podhody v obrazovatel'nom partnerstve*. Kazan': KGU, 2021.
4. Avvo B.V. *Modeli social'nogo partnerstva v profil'nom obuchenii*. Sankt-Peterburg: Karo, 2020.
5. Avdeeva N.N. *Social'noe partnerstvo v obrazovanii: teoriya i praktika*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2021.
6. Belyaeva E.V. *Social'noe partnerstvo v obrazovanii: vyzovy i perspektivy*. Sankt-Peterburg: Prosveschenie, 2020.
7. Scherbachenko P.S., Kryukova I.V. Rol' social'nyh programm v realizacii korporativnoj social'noj otvetstvennosti. *Vestnik GUU*. 2020; № 9.
8. Ivanova E.S. *Vliyanie cifrovyh tehnologij na social'noe partnerstvo*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2023; № 3: 35-65.
9. Sidorov A.P. *Innovacionnye proekty v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: opyt realizacii*. Moskva: Obrazovatel'naya platforma, 2022.
10. Shelgunov N.V., Ivanova E.S., Smirnov D.Yu. *Cifrovizaciya obrazovatel'nyh processov i social'noe partnerstvo*. Moskva: RGGU, Voprosy obrazovaniya, 2023; № 4: 85-108.
11. Smirnov D.Yu. *Perspektivy razvitiya partnerskih otnoshenij v obrazovanii*. Moskva: Obrazovatel'nye tehnologii, 2024; № 5: 75-105.
12. Molchanov I.N., Holdeev K.A. Social'no otvetstvennyj biznes: podderzhka obrazovatel'nyh proektov. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya*. 2017; № 12-2.
13. Sajgina E.V., Gorobec A.A. Osobennosti korporativnogo obucheniya personala raznogo social'nogo vozrasta na sovremennom predpriyatii. *Vestnik PNIPU. Social'no-`ekonomicheskie nauki*. 2023; № 1.
14. Chzhu C. Rol' innovacij v strategii korporativnoj social'noj otvetstvennosti mezhdunarodnoj kompanii: uroki iz opyta SINOPEC. *`Ekonomika i socium*. 2023; № 6-1 (109).
15. Stepun F. Sovremennye modeli partnerstva v obrazovanii. *Obrazovanie buduschego*. Moskva, 2020; № 2: 50-72.
16. Kamenskaya A.O. Innovacionnoe razvitie kak sfera otvetstvennosti biznesa. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2018; № 4.
17. Chzhu C. Rol' innovacij v strategii korporativnoj social'noj otvetstvennosti mezhdunarodnoj kompanii: uroki iz opyta SINOPEC. *`Ekonomika i socium*. 2023; № 6-1 (109).
18. Kovaleva G.N. *Analiz `effektivnosti social'nogo partnerstva v shkolah*. Moskva: MPGU, 2023.

Статья поступила в редакцию 26.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-87-89

Terentyeva E.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Russian State University of Social Technologies (Moscow, Russia), E-mail: terenteva@rgust.ru*
Argunov G.O., *MA student, Russian State University of Social Technologies (Moscow, Russia), E-mail: arg.gordei@gmail.com*

FUNCTIONS AND SERVICES OF A TELEGRAM CHANNEL AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article discusses the key advantages of the Telegram messenger as a platform that promotes accessibility, flexibility and interactivity of learning in the context of the growing digitalization of educational processes. The paper analyzes the main functionality of a telegram channel as an effective tool for developing the educational environment in Russia, including the possibilities of creating and distributing educational content, organizing interaction between participants in the educational process, conducting surveys and implementing chatbots to solve educational problems. The potential of using Telegram as a learning tool and as a platform for the formation of professional competencies and modeling practices of real professional scenarios of future journalists is shown. The relevance of the topic lies in the growing pace of Internet development, the rapid increase in the number of online users and the increasing need for convenient and affordable educational solutions. The study identified the most popular areas of application of the Telegram messenger in the practice of training future journalists and identified the prospects for its use.

Key words: **educational environment, education, telegram channel, Telegram messenger, Russian information, and educational environment**

Е.В. Терентьева, *д-р филол. наук, проф., Российский государственный университет социальных технологий, г. Москва, E-mail: terenteva@mggeu.ru*
Г.О. Аргунов, *магистрант, Российский государственный университет социальных технологий, г. Москва, E-mail: arg.gordei@gmail.com*

ФУНКЦИИ И СЕРВИСЫ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛА КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются ключевые преимущества мессенджера «Телеграм» как платформы, способствующей доступности, гибкости и интерактивности обучения в условиях растущей цифровизации образовательных процессов. В работе проведен анализ основных функциональных возможностей телеграм-канала как эффективного инструмента развития образовательной среды в России, в том числе возможностей создания и распространения учебного контента, организации взаимодействия участников образовательного процесса, проведения опросов и внедрения чат-ботов для решения образовательных задач. Показан потенциал использования мессенджера «Телеграм» как средства обучения и площадки формирования профессиональных компетенций и моделирования практик реальных профессиональных сценариев будущих журналистов. Актуальность темы заключается в растущих темпах развития Интернета, стремительном увеличении числа пользователей Сети и возрастающей потребности в удобных и доступных образовательных решениях. В ходе исследования были выявлены наиболее популярные сферы применения мессенджера «Телеграм» в практике подготовки будущих журналистов, и определены перспективы его использования.

Ключевые слова: **образовательная среда, образование, телеграм-канал, мессенджер «Телеграм», российская информационно-образовательная среда**

Сегодня Интернет является неотъемлемой частью повседневной жизни. По данным на сентябрь 2024 года, число пользователей Интернета в России более 110 миллионов человек, что составляет 74% от общей численности населения страны. Вместе с ростом цифровизации и расширением зон покрытия мобильного Интернета стремительно увеличивается и объем потребляемого мобильного трафика. За год этот показатель увеличился на 11%.

Как отмечают исследователи, в России мессенджеры «Телеграм», «Ватсап», «ВКонтакте» входят в число самых популярных приложений для общения и потребления новостного контента [1; 2]. Особенно заметно выросла популярность телеграм-канала как инструмента взаимного продвижения проектов, что говорит о «тесной коммуникации авторов и высоком доверии к контенту» [3, с. 30].

Исследование аудитории телеграм-канала показывает, что она на 57% состоит из мужчин и на 43% из женщин, при этом подавляющее большинство пользователей (77%) находятся в возрасте от 18 до 34 лет. Согласно отчету Mediascope за январь 2024 года, «по итогам четвертого квартала 2023 Telegram остается на 4 месте среди российских интернет-ресурсов по объему дневной ау-

дитории. 47% населения заходят в Telegram в среднем раз в день, 68% – хотя бы раз в месяц» [4].

Актуальность исследования заключается в необходимости теоретического осмыслении места мессенджера «Телеграм» среди средств коммуникации в информационно-образовательной среде современной России. Как универсальная платформа, он предоставляет широкий спектр возможностей для обмена информацией, организации образовательных процессов и создания интерактивных образовательных ресурсов [5; 6]. Популярность площадки растет, а ее аудитория становится более разнообразной, о чем свидетельствует динамичный рост числа пользователей в России. Таким образом, изучение функций и сервисов телеграм-канала как элементов, способствующих развитию российской информационно-образовательной среды, является актуальным и востребованным.

Цель настоящего исследования состоит в изучении функций и сервисов телеграм-канала, способствующих развитию российской информационно-образовательной среды и повышающих качество профессиональной подготовки журналистов.

Научная новизна исследования заключается в определении его специфических функций как инструмента развития российской информационно-образовательной среды в сфере подготовки журналистов-практиков, поскольку именно этот ресурс сегодня становится и средством обучения, и способом формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, реальной площадкой отработки практик различных профессиональных сценариев.

Теоретическая значимость исследования: результаты анализа позволяют расширить научные представления о цифровой трансформации образования, в обосновании роли этого интернет-ресурса, совмещающего в себе функции мессенджера и социальной сети, в современных образовательных процессах.

На основе полученных данных возможна разработка рекомендаций для преподавателей, образовательных учреждений и авторов образовательного контента по эффективному использованию мессенджера «Телеграм», что определяет практическую ценность проведенного исследования. Выявление лучших практик и стратегий управления каналом позволит оптимизировать процессы обучения, привлечь активных пользователей и сделать информационно-образовательную среду более доступной и интерактивной.

Для достижения обозначенных целей был определен комплекс задач: выявление основных сервисов мессенджера «Телеграм», отвечающих потребностям образовательной среды, анализ их ключевых функций, способствующих развитию образовательных процессов, применение практических примеров использования телеграм-канала в образовательной деятельности, оценка его эффективности как инструмента взаимодействия участников образовательной среды.

2. Преимущества использования мессенджера «Телеграм» в образовательной деятельности

«Телеграм» все шире включается в информационно-образовательное пространство России: сервис позволяет не только отправлять сообщения, фотографии, видео и документы, но и организовывать опросы, создавать чаты и каналы, включая варианты с отключенным комментатором или полностью закрытые каналы без функции обратной связи.

В мессенджере «Телеграм» термин «каналы» относится к характерным чатам, созданным для трансляции информации неограниченному количеству подписчиков. Этот формат можно охарактеризовать как сочетание блога и новостной ленты. Еще одним типом интерактивного инструмента являются чат-боты. Они представляют собой автоматизированную систему взаимодействия с пользователями с помощью текстовых или голосовых сообщений.

Благодаря широкому набору инструментов для взаимодействия с аудиторией мессенджер «Телеграм» может использоваться как перспективная платформа в образовательных целях, например, как площадка для образовательных блогов [7] и мобильного обучения [8].

Использование «Телеграм» в образовательной среде может быть реализовано с использованием следующих сценариев:

– использование сервисов для взаимодействия с учебной дисциплиной или со студентами отдельно;
– организация площадки для освоения образовательного контента;
– выполнение заданий, связанных с домашним заданием;
– проведение промежуточного или итогового контроля знаний.

Данный мессенджер имеет широкий потенциал для использования как в учебной среде во время занятий, так и во внеурочное время. На основе имеющегося опыта можно предложить несколько способов его использования на практических занятиях.

На занятиях преподаватель может**:**

– использовать визуальный контент в качестве иллюстративного материала, создавать видеокейсы для обсуждения офлайн и онлайн;

– проводить текущий контроль знаний обучающихся в формате тестирования.

«Телеграм» дает возможность оперативно взаимодействовать с обучающимися в рамках практической подготовки, контролировать выполнение домашних заданий, подготовку к текущей и промежуточной аттестации. Кроме того, сервис позволяет организовать индивидуальную внеаудиторную работу студентов в процессе выполнения творческих заданий, в ходе подготовки к олимпиадам, конкурсам. С помощью него можно разнообразить формы организации образовательного процесса [9], «Телеграм» удобно использовать при разработке совместных проектов для коммуникации, управления процессами, оперативного обсуждения текущих вопросов, отслеживания обратной связи, контроля сроков выполнения задач

Канал также позволяет работать с аудио- и видеоматериалами за счет возможности пересылки файлов.

«Телеграм» как инструмент образовательного пространства

1. Индивидуальный подход: платформа предоставляет возможность личного взаимодействия с каждым студентом. Это особенно полезно при подготовке к экзаменам, а также при проверке творческих письменных работ.

2. Общие беседы: наличие группового чата позволяет студентам задавать вопросы преподавателю, а ответы остаются доступными для всех участников. Это снижает вероятность повторения одних и тех же вопросов, так как вся история переписки сохраняется и доступна.

3. Чат-боты: преподаватель может настроить бот, который будет автоматически отвечать на типовые вопросы, такие как сроки, ссылки на учебные материалы и т. д.

4. Напоминания: чат-бот «Телеграм» может использоваться для напоминаний о сроках выполнения заданий. Кроме того, канал может быть использован как площадка социальных медиа, что является ценным при подготовке студентов-журналистов.

Таким образом, использование мессенджера «Телеграм» открывает перед преподавателями множество возможностей для упрощения образовательного процесса, способствует увеличению вовлеченности студентов и повышению эффективности обучения.

3. Недостатки внедрения мессенджера «Телеграм» в образовательную среду

Как и любая другая платформа, канал имеет свои ограничения, которые были выявлены в ходе тестирования его применения в образовательной деятельности.

Среди них выделяются следующие:

– необходимость освоения интерфейса и функционала

Прежде чем полностью интегрировать «Телеграм» в образовательный процесс, участникам (преимущественно тем, кто редко пользуется мессенджерами) необходимо разобраться в возможностях платформы и научиться пользоваться ей;

– увеличение нагрузки при проверке домашних заданий

Персонализированный формат отправки работ (голосовые или текстовые сообщения) может увеличить время, затрачиваемое на их проверку. Однако эту проблему можно частично решить, разработав эффективную систему структурирования и организации заданий [5];

– ограничения функции отложенной отправки

В «Телеграм» невозможно заранее планировать опросы, что снижает удобство организации деятельности обучающихся;

– трудности идентификации пользователей

Обучающиеся могут выбирать себе псевдонимы, не соответствующие их настоящим имени и фамилии, что затрудняет их идентификацию учителем.

Чтобы минимизировать эти недостатки, важно, чтобы преподаватель с самого начала объяснил цели и задачи использования ресурса в образовательном процессе или создал совместно с группой свод правил использования «Телеграм» в рамках образовательной деятельности. После этого необходимо следить за соблюдением этих правил, чтобы избежать возможных недоразумений и обеспечить эффективное взаимодействие.

Таким образом, несмотря на имеющиеся трудности, грамотная организация работы и внедрение правил использования ресурса позволят наиболее эффективно интегрировать «Телеграм» в образовательную деятельность.

4. Использование «Телеграм» в обучении журналистике

Использование канала в образовательном процессе особенно эффективно для развития практических навыков студентов-журналистов в контексте цифровых технологий и новых медиа. Перечислим некоторые из них.

– **Использование телеграм-ботов для решения рутинных задач:**
– сбор информации из внешних источников;
– запуск отложенной рассылки;
– публикация контента в заданное время;
– автоматическое уведомление о публикациях;
– расшифровка голосовых сообщений в текст;
– визуализация данных в виде диаграмм и графиков.
– **Создание автоматизированных сервисов для решения профессиональных задач:**
– запуск новостных ботов для доставки контента;
– настройка кросс-постинга с сайта или другой социальной площадки;
– анализ статистики посещений;
– настройка автоматического обновления контента;
– запуск перекрестного продвижения контента с партнерами;
– проведение опросов, получение обратной связи от читателей.
– **Практика мобильной журналистики:**
– создание фото- и видеоматериалов на месте событий;

– редактирование текстов, обработка фото- и видеоматериалов, добавление графиков;
– оперативная публикация новостных заметок, коротких репортажей и т. д.;
– взаимодействие с аудиторией в режиме онлайн, оперативное получение обратной связи.
– **Практика реальных сценариев:**
– поиск информации, актуальных тем, экспертов, героев;
– проверка информации;
– взаимодействие с аудиторией, создание сообществ;
– ведение соцсетей;
– адаптация контента под формат площадок;
– создание рекламных материалов и эксклюзивного контента.

Использование функций и сервисов мессенджера «Телеграм» в учебном процессе дает возможность сформировать профессиональные навыки журналиста-редактора телеграм-канала, креативного редактора телеграм-медиа.

5. Перспективы использования Telegram в образовательной деятельности

Полагаем, что благодаря своей многофункциональности и доступности «Телеграм» имеет все шансы стать одной из важнейших образовательных платформ будущего. Разрабатывая и внедряя новые функции и учитывая потребности образовательного сообщества, мы можем максимально использовать его потенциал в сфере образования и сделать процесс обучения более интерактивным и эффективным.

Проведенное исследование продемонстрировало широкие возможности использования мессенджера «Телеграм» в образовательной среде. Внедрение данной платформы целесообразно для обучающихся по направлению подготовки «Журналистика». В ходе исследования были определены функции телграм-канала как инструмента развития российской информационно-образовательной среды в сфере подготовки журналистов-практиков. Были показаны преимущества использования канала, поскольку сервис позволяет создавать реальные сценарии работы журналистов в ситуациях сбора информации, общения с героями, экспертами, создания и размещения контента.

Таким образом, «Телеграм» можно рассматривать как эффективный инструмент формирования практических навыков обучающихся, способствующий более продуктивному и мотивированному образовательному процессу.

Перспективность интернет-ресурса «Телеграм» состоит в том, что он может стать платформой для менее формального одноранговго обучения, где учащиеся будут иметь возможность самостоятельно организовывать группы для изучения интересующих их тем.

Представленные материалы могут быть полезны преподавателям-практикам при разработке таких курсов, как «Социальные меди», «Жанры и форматы современных электронных СМИ», «Новостная журналистика в интернет-СМИ», «Информационные технологии в медиа».

Библиографический список

1. Иванов А.Д. Чат-бот в Telegram и ВКонтакте как новый канал распространения новостей. *Вестник ВУиТ*. 2016; № 3: 126–132.
2. Коноплев Д.И. Telegram как новая среда коммуникации в СМИ и соцсетях. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2017; № 3 (25): 198–200.
3. Епишкин И.И. Telegram-каналы: причины запуска проектов и инструменты продвижения. *Медиальманах факультета журналистики МГУ*. 2017; № 3: 30–41.
4. Аудитория Telegram. *Отчет по данным Mediascope*. Available at: https://mediascope.net/
5. Белых О.А. Образовательный контент мессенджера Telegram как инструмент повышения результативности образовательного процесса. *Педагогический ИМИДЖ*. 2021; 3 (52): 284–292.
6. Гатулин Р.Р., Колупаева Д.А. Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе. *Санкт-Петербургский образовательный вестник*, 2017: 31–33.
7. Глебович Т.А., Новикова А.Д. Образовательный блогинг в Telegram-каналах: концепции и формы репрезентации контента. *Известия Уральского федерального университета*. 2020; Выпуск 26, № 3 (199): 57–70.
8. Маликова В.Н., Перевощикова Е.Н. Использование программы Telegram как средства мобильного обучения. *Инновационные тенденции развития системы образования*: материалы VI Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017: 75–78.
9. Ряписова А.Г. Инновационные формы организации учебного процесса: *Вестник педагогических инноваций*. 2017; № 1: 5–14.

References

1. Ivanov A.D. Chat-bot v Telegram i VKontakte kak novyj kanal rasprostraneniya novostej. *Vestnik VUiT*. 2016; № 3: 126-132.
2. Konoplev D.I. Telegram kak novaya sreda kommunikacii v SMI i socsetyah. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2017; № 3 (25): 198-200.
3. Epishkin I.I. Telegram-kanaly: prichiny zapuska proektov i instrumenty prodvizheniya. *Mediaal'manah fakul'teta zhurnalistiki MGU*. 2017; № 3: 30-41.
4. Auditoriya Telegram. *Otchet po dannym Mediascope*. Available at: https://mediascope.net/
5. Belyh O.A. Obrazovatel'nyj kontent messendzhera Telegram kak instrument povysheniya rezul'tativnosti obrazovatel'nogo processa. *Pedagogicheskij IMIDZh*. 2021; 3 (52): 284-292.
6. Gatulin R.R., Kolupaeva D.A. Ispol'zovanie messendzhera Telegram dlya realizacii tehnologii `elektronnogo obucheniya v vuze. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik*, 2017: 31-33.
7. Glebovich T.A., Novikova A.D. Obrazovatel'nyj bloging v Telegram-kanalah: koncepcii i formy reprezentacii kontenta. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. 2020; Vypusk 26, № 3 (199): 57-70.
8. Malikova V.N., Perevoschikova E.N. Ispol'zovanie programmy Telegram kak sredstva mobil'nogo obucheniya. *Innovacionnye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2017: 75-78.
9. Ryapisova A.G. Innovacionnye formy organizacii uchebnogo processa: *Vestnik pedagogicheskih innovacij*. 2017; № 1: 5-14.

Статья поступила в редакцию 31.01.25

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-89-92

***Usmanova T.A.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: turgunai1@mail.ru*

AUTHENTIC FOREIGN-LANGUAGE INFORMATION TECHNOLOGY MEANS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO IT STUDENTS. The article reveals the use of authentic foreign-language tools applied in the process of teaching a foreign language to students of a technical specialty. To carry out a qualitative analysis of the designated topic, a key goal is set, which is to develop and substantiate a methodology for using authentic foreign information technologies to teach foreign languages to students in order to improve their professional competencies and language proficiency in their professional activities. To achieve this goal, it is necessary to solve the following research tasks: to analyze the current state of teaching a foreign language to students of IT specialties; to determine the role of authentic information technologies in the development of professionally oriented language skills; to develop methodological recommendations for the inclusion of software, help systems and other authentic foreign language resources in the educational process; to assess the possibilities of further implementation of information technologies in teaching a foreign language. The key conclusion of the study is that the application of foreign language teaching methods through the use of authentic software, utilities and tools effectively prepares students of IT specialties for future professional activities. This approach combines language learning with the development of technical skills, contributing to the formation of specialists capable of competing internationally in the field of information technology.

Key words: **foreign language teaching, authentic teaching materials, foreign-language information technologies, English language, non-linguistic university**

***Т.А. Усманова**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: turgunai1@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрывается применение аутентичных иноязычных средств информационных технологий при обучении иностранному языку студентов технических специальностей. Для осуществления качественного анализа обозначенной темы была поставлена ключевая цель, состоящая в разработке и обосновании методики использования аутентичных иноязычных цифровых технологий для обучения иностранным языкам для того, чтобы повысить уровень

профессиональных компетенций студентов и владения языком в профессиональной деятельности. Для достижения указанной цели необходимо было решить следующие исследовательские задачи: провести анализ текущего состояния преподавания иностранного языка будущим специалистам в области информационных технологий; оценить степень влияния аутентичных цифровых средства на формирование профессионально ориентированных языковых навыков; предложить методические рекомендации и указания по внедрению аутентичных иноязычных ресурсов (программного обеспечения, справочных систем и др.) в учебный процесс; определить перспективы и возможности последующего включения информационных технологий в обучение иностранному языку. Ключевым выводом исследования стало то, что применение методики обучения иностранному языку через использование аутентичных программных средств, утилит и инструментов эффективно готовит студентов к будущей профессиональной деятельности. Обозначенный подход объединяет изучение языка с развитием технических навыков, способствуя формированию специалистов в области информационных технологий, способных конкурировать на международном уровне.

Ключевые слова: **обучение иностранному языку, аутентичные учебные материалы, иноязычные информационные технологии, английские язык, неязыковой вуз**

Современное образование в области информационных технологий (далее – ИТ) требует интеграции не только профессиональных дисциплин, но и языковой подготовки, учитывая глобальную природу отрасли. Иностранный язык является основным средством профессиональной коммуникации в сфере ИТ, так как подавляющее большинство документации, справочных систем, форумов, видеоруководств, программных интерфейсов и обучающих материалов представлено именно на английском языке.

Традиционные методы изучения иностранного языка не всегда способны обеспечить студентам достаточный уровень владения профессиональной терминологией и навыками работы с англоязычными информационными ресурсами. В связи с этим появляется необходимость внедрения аутентичных иноязычных средств информационных технологий в процесс обучения. Подобный подход предполагает использование в образовательном процессе реальных англоязычных программных продуктов, утилит, инструментов разработки, а также их справочных систем, технических документов, видеоматериалов и форумов поддержки.

Несмотря на это, изучение иностранного языка в вузах, готовящих специалистов в области ИТ, зачастую оторвано от профессиональной среды. Традиционные методы преподавания не всегда учитывают специфику будущей профессии студентов, что приводит к недостаточному уровню владения профессиональной терминологией и навыками работы с англоязычными информационными ресурсами. В данной статье предлагается методика, предполагающая интеграцию аутентичных англоязычных программных средств, справочных систем, FAQ, форумов и видеоматериалов в образовательный процесс при обучении иностранному языку студентов ИТ-специальностей.

Актуальность исследования связана с тем, что современные информационные технологии стремительно развиваются, и знание иностранного языка, особенно английского, становится неотъемлемой частью профессиональных компетенций будущих ИТ-специалистов. Большинство программных средств, утилит, инструментов и документации разработаны именно на английском языке, что требует от специалистов не только владения техническими навыками, но и способности эффективно работать с иноязычными материалами. В связи с этим использование аутентичных иноязычных информационных технологий при обучении иностранному языку становится ключевым фактором повышения его эффективности.

Применение реальных инструментов ИТ-сферы, таких как справочные системы, FAQ, видеоинструкции и техническая документация, способствует развитию у студентов профессионально ориентированных языковых навыков. В результате у обучающихся формируются не только общие компетенции владения иностранным языком, но и специфические профессиональные знания, позволяющие быстрее адаптироваться к современным требованиям ИТ-индустрии.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена следующими факторами:

– глобализацией ИТ-рынка: большинство международных компаний предъявляют к соискателям требование свободного владения английским языком;

– англоязычным доминированием в сфере ИТ. Практически все инструменты, языки программирования, документация и форумы используют английский язык в качестве основного;

– разрывом между теоретической языковой подготовкой и практическими потребностями ИТ-специалистов: традиционные методики преподавания не всегда ориентированы на профессиональную деятельность студентов.

Кроме того, следует отметить, что многие студенты ИТ-специальностей испытывают трудности при работе с англоязычными интерфейсами, документацией и обучающими ресурсами, что снижает их конкурентоспособность на рынке труда. Данная проблема объясняется отсутствием методической базы для интеграции аутентичных цифровых ресурсов в обучение – несмотря на обилие англоязычного контента в сфере ИТ, его систематическое использование в образовательном процессе остается ограниченным.

Рассматриваемое исследование представляется актуальным, так как предлагает решение указанных выше проблем за счет интеграции в учебный процесс реальных профессиональных инструментов и ресурсов, что позволит студентам не только изучать язык, но и параллельно осваивать необходимые профессиональные компетенции.

Целью исследования является разработка и обоснование методических подходов к использованию аутентичных иноязычных информационных технологий при обучении иностранному языку студентов ИТ-специальностей с целью повышения их профессиональных компетенций и уровня владения языком в профессиональной сфере.

Для достижения указанной цели представляется необходимым решить следующие задачи исследования:

1. Провести анализ актуального состояния преподавания иностранного языка студентам ИТ-специальностей.

1. Выявить значимость аутентичных информационных технологий в формировании профессионально-ориентированных языковых компетенций.

2. Разработать методические рекомендации по внедрению в образовательный процесс программных средств, справочных систем и других аутентичных иноязычных ресурсов.

3. Оценить перспективы дальнейшего развития интеграции информационных технологий в образовательный процесс.

Научная новизна исследования: в исследовании впервые комплексно рассматривается использование аутентичных информационных технологий в обучении иностранному языку студентов ИТ-специальностей. Предлагается методическая система, направленная на интеграцию профессиональной и языковой подготовки, а также обоснована необходимость активного использования оригинальных англоязычных технических материалов для повышения эффективности образовательного процесса.

Теоретическая значимость исследования основана на ее результатах, которые способствуют развитию методологии преподавания иностранного языка в технических вузах. Определены ключевые принципы формирования профессионально ориентированных языковых компетенций через работу с аутентичными информационными ресурсами.

Практическую значимость исследования составляют предлагаемые методические рекомендации, которые могут быть использованы преподавателями вузов, ведущими обучение студентов ИТ-специальностей иностранному языку. Включение в образовательный процесс реальных инструментов и материалов ИТ-сферы повышает мотивацию студентов, улучшает их профессиональные навыки и ускоряет процесс адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Современная индустрия информационных технологий является одной из наиболее динамично развивающихся областей, требующих постоянного профессионального роста и освоения новых инструментов. В условиях глобализации иностранный язык становится неотъемлемым элементом подготовки будущих ИТ-специалистов.

Однако, несмотря на очевидную необходимость владения иностранным языком, его преподавание студентам технических направлений в вузах зачастую сталкивается с рядом методологических и организационных сложностей. В большинстве вузов иностранный язык для ИТ-специальностей преподается в рамках обязательного курса в первые два года обучения. При этом программа обучения, как правило, включает следующие блоки:

1) общие основы языка (грамматика, лексика, разговорная практика);

2) чтение и анализ текстов по специальности (научные статьи, технические описания);

3) навыки деловой переписки (составление резюме, электронные письма, отчеты) [1, с. 141].

Однако данный подход часто не соответствует реальным требованиям ИТ-индустрии, где студенты должны не только читать и переводить технические тексты, но и уметь работать с документацией, смотреть обучающие видео на английском языке, взаимодействовать в англоязычных профессиональных сообществах и разрабатывать программные продукты с использованием международных стандартов.

В процессе преподавания иностранных языков наличествуют следующие проблемные аспекты:

– разрыв между учебными материалами и реальной профессиональной средой: учебные пособия часто не обновляются в соответствии с современными трендами в ИТ. В реальной работе программисты, тестировщики, аналитики сталкиваются с лексикой, которая отсутствует в учебниках;

– недостаточное внимание к профессиональной коммуникации: студенты не получают достаточной практики устного общения на профессиональные темы. Навыки письменного общения в деловой и технической среде (оформление отчетов, баг-репортов, обсуждение задач) остаются на низком уровне;

– ограниченное использование аутентичных материалов: преподаватели чаще используют адаптированные тексты вместо реальных англоязычных источ-

ников. В недостаточной мере применяются современные образовательные онлайн-ресурсы, такие как документация Microsoft, Google, Amazon Web Services, Stack Overflow, GitHub;

– отсутствие междисциплинарного подхода: курсы иностранного языка редко интегрируются с профильными дисциплинами (например, программированием или кибербезопасностью). Отдельные вузы внедряют билингвальное обучение (например, лекции по базам данных на английском), однако такие случаи единичны.

Представляется, что одним из наиболее эффективных способов улучшения языковой подготовки и решения обозначенных выше проблем является включение в учебный процесс использования аутентичных англоязычных материалов. В рамках данного исследования преподавателям предлагается активнее внедрять в процесс обучения следующие источники и материалы:

– официальную документацию (например, по языкам программирования Python, JavaScript, Java, C++);

– образовательные курсы (например, Udemy, Coursera, MIT OpenCourseWare);

– англоязычные подкасты и вебинары ведущих разработчиков;

– онлайн-форумы для решения технических вопросов.

Таким образом, формирование профессионально ориентированных языковых компетенций (далее – ПОЯК) требует интеграции в образовательный процесс не только традиционных языковых дисциплин, но и реальных цифровых инструментов.

Использование аутентичных информационных технологий позволяет развивать все компоненты ПОЯК в условиях, приближенных к подлинной профессиональной деятельности.

Тема использования аутентичных иноязычных средств информационных технологий при обучении иностранному языку студентов ИТ-специальностей привлекает внимание ряда исследователей. Так, Гриднева Е.Ю. в статье «Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1» анализирует применение аутентичных литературных и других источников в обучении иностранному языку на начальном уровне. Она отмечает, что «использование таких материалов способствует повышению мотивации студентов и улучшению их языковых навыков» [2, с. 3]. Хотя исследование не фокусируется исключительно на ИТ-специальностях, однако выводы могут быть применимы и в исследуемой нами области.

Рябцева Н.К. в работе «Новые коммуникативные тенденции в современной культуре и инновации в области преподавания иностранного языка» обсуждает внедрение инновационных методов обучения, включая использование информационных технологий. Она подчеркивает важность интеграции современных ИТ-ресурсов в процесс обучения иностранным языкам для повышения эффективности обучения [3, с. 360].

Другие авторы (Трапезникова Г.А., Хабибуллина Ф.Я.) в работе, посвященной применению технологии эффективного процесса изучения языков, рассматривают преимущества использования информационных технологий в обучении иностранным языкам. Они отмечают, что такие технологии способствуют «интенсификации самостоятельной деятельности студентов и повышению их мотивации» [4, с. 36].

Шарова Н.А. в труде, описывающем проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе, анализирует, какие компетенции могут быть развиты у обучающихся в процессе изучения дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» [5, с. 212]. Теоретик подчеркивает необходимость профессиональной ориентации обучения иностранным языкам, особенно в языковых вузах.

Таким образом, указанные и ряд прочих проведенных исследований подтверждают гипотезу о том, что студенты, использующие аутентичные цифровые ресурсы, демонстрируют более высокий уровень владения иностранным языком в профессиональной среде. Преимущества рассматриваемого подхода включают:

– повышение мотивации: работа с реальными материалами делает обучение более практичным и значимым;

– развитие когнитивных навыков: студенты учатся анализировать информацию, структурировать знания, критически оценивать текст;

– более глубокое понимание профессиональной терминологии: изучение языка происходит в естественном контексте;

– подготовку к реальной профессиональной деятельности: выпускники становятся более конкурентоспособными на рынке труда.

Перечисленные положительные аспекты подчеркивают важность интеграции аутентичных иноязычных материалов и информационных технологий в процесс обучения иностранным языкам, указывая на их положительное воздействие на мотивацию и эффективность обучения студентов, включая студентов ИТ-специальностей.

Актуальной в настоящее время задачей является внедрение методики обучения иностранному языку с использованием аутентичных иноязычных программных средств, утилит и инструментов. Данный подход позволяет будущим специалистам овладевать профессиональной терминологией, осваивать реальные рабочие процессы и адаптироваться к международному ИТ-сообществу.

Для успешного внедрения предлагаемой методики необходимо обеспечить наличие у применяемых цифровых ресурсов следующих свойств:

1) аутентичность – работа исключительно с реальными материалами, используемыми профессионалами в ИТ-индустрии;

2) профессиональная направленность – обучение языку через решение профильных задач;

3) контекстное обучение – освоение терминологии и выражений через практическую работу с англоязычными программами;

4) интерактивность – активное взаимодействие студентов с инструментами, включая выполнение практических заданий и участие в онлайн-сообществах;

5) автономность – стимулирование самостоятельной работы с англоязычными ресурсами.

При этом на подготовительном этапе внедрения рассматриваемой методики следует реализовать следующие мероприятия:

1) определить уровень владения иностранным языком у студентов;

2) подготовить список программных средств, утилит и инструментов, которые будут использоваться в процессе обучения;

3) разработать систему заданий и упражнений, направленных на освоение терминологии и взаимодействие с аутентичными ресурсами.

В качестве примеров рекомендуемых ресурсов можно обозначить среды разработки (Visual Studio Code, PyCharm), системы контроля версий (Git, GitHub), справочные системы (Microsoft Docs, Google Developer, Python Documentation), онлайн-ресурсы (Stack Overflow, W3Schools), видеоинструкции (Coursera, Udemy) [6, с. 7].

В основном этапе студенты начинают работать с иностранным языком в контексте профессиональной деятельности. Для наглядного восприятия рассматриваемой стадии представим деятельность студентов в виде табл. 1.

Таблица 1

Основной этап внедрения методики обучения иностранному языку посредством иноязычных программных средств, утилит и инструментов

Наименование вида деятельности	*Перечень действий*
Использование справочных систем и документации	– Чтение и анализ технической документации (например, Python Documentation). – Выполнение заданий на поиск нужной информации в англоязычных базах знаний. – Подготовка краткого перевода и объяснения ключевых терминов
Работа с программными средствами и утилитами	– Выполнение лабораторных работ в англоязычных средах разработки. – Анализ интерфейса программ и меню, изучение профессиональной терминологии. – Написание комментариев к коду на английском языке
Интерактивные задания с профессиональными форумами и сообществами	– Поиск ответов на технические вопросы на Stack Overflow. – Написание вопросов и комментариев на англоязычных форумах. – Анализ дискуссий и их переводы на русский язык
Просмотр видеоинструкций и работа с FAQ	– Просмотр обучающих видео и составление конспектов. – Анализ вопросов и ответов на официальных страницах продуктов (например, – Практическое выполнение Microsoft Docs FAQ).действий, описанных в видеоуроках

Контроль и оценка результатов выступают заключительным этапом внедрения предлагаемой методики. Для оценки успешности последней предлагается использовать следующие методы:

1) тестирование на знание профессиональной терминологии;

2) практические задания с реальными программными инструментами;

3) самостоятельные проекты, основанные на использовании англоязычных ресурсов;

4) анкетирование студентов для выявления уровня их удовлетворенности и эффективности методики [7, с. 328].

Для оценки эффективности методики можно использовать критерии уровня понимания англоязычных технических текстов, улучшения навыков профессионального общения и повышения мотивации студентов.

Кроме того, для адаптации предлагаемой методики представляется необходимым проанализировать ее преимущества и перспективы. К положительным аспектам методики обучения можно отнести следующие:

– повышение уровня владения иностранным языком – студенты осваивают не просто общий язык, а специализированную профессиональную лексику;

– развитие навыков самостоятельного обучения – использование справочных систем и FAQ формирует способность искать и анализировать информацию;

– практическая направленность – обучение строится на реальных задачах, которые студенты будут выполнять в профессиональной деятельности [8, с. 51];

– адаптация к международному ИТ-рынку – выпускники будут готовы работать в международных компаниях и взаимодействовать с зарубежными коллегами.

Кроме того, предлагаемая методика может быть адаптирована и расширена за счет следующих дополнительных приемов:

1) включение в образовательный процесс специализированных курсов по техническому английскому языку;

2) интеграция автоматизированных языковых тренажеров и искусственного интеллекта;

3) разработка учебных кейсов на основе реальных проектов международных ИТ-компаний.

Современные требования к подготовке ИТ-специалистов диктуют необходимость пересмотра традиционных методов преподавания иностранного языка. В частности, владение английским языком в сфере информационных технологий выходит за рамки обычного общения и требует интеграции профессиональной лексики, работы с аутентичными материалами и развития навыков деловой коммуникации.

Анализ актуального состояния преподавания иностранного языка студентам ИТ-специальностей показал, что основными проблемами остаются устаревшие учебные материалы, отсутствие междисциплинарного подхода и недостаток реальной языковой практики.

Использование аутентичных иноязычных ресурсов в образовательном процессе способствует развитию профессионально ориентированных языковых компетенций студентов ИТ-специальностей. Интеграция программных средств, справочных систем и технических сообществ в процесс обучения повышает его практическую значимость и делает выпускников более конкурентоспособными на рынке труда.

Результаты исследования подтверждают эффективность интеграции аутентичных цифровых средств в учебный процесс при преподавании иностранного языка студентам ИТ-профилей. Рассмотренная в данной работе методика позволяет не только повысить уровень владения иностранным языком, но и способствует развитию профессиональных компетенций, необходимых для успешной работы в сфере информационных технологий.

В ходе исследования были решены следующие задачи: проведен анализ актуального состояния обучения иностранному языку в ИТ-сфере, выявлена значимость использования аутентичных материалов, разработаны методические рекомендации и обоснована их эффективность.

Анализ использования аутентичных информационных технологий в формировании профессионально ориентированных языковых компетенций показал их высокую эффективность. Интеграция реальных ИТ-ресурсов в образовательный процесс способствует развитию у студентов ИТ-специальностей ключевых языковых навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Внедрение методики обучения иностранному языку на основе использования аутентичных иноязычных цифровых средств является эффективным способом подготовки студентов ИТ-специальностей к профессиональной деятельности. Данный подход сочетает изучение языка с освоением технических навыков, что позволяет студентам стать конкурентоспособными специалистами в международной ИТ-индустрии. Также представляется возможным масштабировать и применять предложенную методику в различных направлениях ИТ-образования.

Таким образом, предложенный подход способствует обеспечению комплексного развития будущих специалистов, сочетая изучение языка с освоением профессиональных инструментов и технологий.

Новизну исследовательской работы определяет предложение интеграционного подхода к преподаванию иностранного языка через использование реальных инструментов ИТ-сферы. Теоретическая значимость итогов исследования способствует развитию методологии преподавания иностранного языка в технических вузах, а практическая применимость разработанных рекомендаций может быть реализована в образовательных учреждениях.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой специализированных обучающих платформ, использующих искусственный интеллект и адаптивные технологии для персонализированного обучения студентов ИТ-специальностей на основе аутентичных иноязычных материалов.

Кроме того, перспективными для дальнейших исследований могут стать следующие направления:

– разработка адаптированных образовательных программ с использованием англоязычных ИТ-ресурсов;

– оценка влияния билингвального подхода на успеваемость студентов;

– создание цифровых платформ для интеграции языковых курсов в технические дисциплины.

Таким образом, использование аутентичных иноязычных программных средств, утилит и инструментов в обучении студентов ИТ-специальностей является важным шагом к повышению их профессиональных компетенций. Работа с реальными англоязычными ресурсами позволяет студентам не только совершенствовать свои языковые навыки, но и адаптироваться к международной профессиональной среде.

Внедрение таких технологий в образовательный процесс требует пересмотра методики преподавания, повышения квалификации преподавателей и создания новых учебных материалов. Однако в долгосрочной перспективе это приведет к значительному повышению качества подготовки будущих ИТ-специалистов и их конкурентоспособности на мировом рынке труда.

Библиографический список

1. Бажутина М.М., Цепилова А.В. Концепция примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки. *Высшее образование в России*. 2022; № 7: 137–150.
2. Гриднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1. *СНВ*. 2017; № 4 (21): 1–5.
3. Рябцева Н.К. Тенденция к визуализации в современном информационном пространстве, проблемы образования и инновационные технологии в преподавании иностранных языков. *Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: Периодический сборник научных статей*. Электронное научное издание. Москва: 2020; Выпуск 7: 345–368.
4. Вечканова Э.Ю., Вовк Н.А., Доминенко Н.В., Хлыбова Н.А. Актуальные проблемы развития навыков говорения в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку русскоязычных студентов. *Наука. Образование. Современность* / Science. Education. The present. 2024; № 1: 30–37.
5. Смирнова Н.Б., Шарова С.Н. Виртуальная экскурсия как один из методов интерактивного изучения иностранного языка. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 67-2: 211–214.
6. Тринитатская О.Г., Захарова Л.Г., Терещенко О.Ю. Современные информационные технологии как средство развития профессиональной компетентности педагогических кадров в системе непрерывного образования. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021; № 1: 1–10.
7. Бузина Ю.Н., Бернацкая М.В. Применение информационных технологий в процессе реализации иноязычного образования в неязыковых вузах. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-2: 322–329.
8. Арипова М.А. Использование информационных технологий в процессе изучения иностранного языка. *Евразийский союз ученых*. 2020; № 1-7 (70): 50–51.

References

1. Bazhutina M.M., Cepilova A.V. Koncepciya primernyh programm po discipline «Inostrannyj yazyk» dlya neyazykovyh special'nostej i napravlenij podgotovki. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; № 7: 137-150.
2. Gridneva N.A. Ispol'zovanie autentichnyh materialov v obuchenii inostrannomu yazyku na urovne A1. *SNV*. 2017; № 4 (21): 1-5.
3. Ryabceva N.K. Tendenciya k vizualizacii v sovremennom informacionnom prostranstve, problemy obrazovaniya i innovacionnye tehnologii v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Lingvistika i metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Periodicheskiĭ sbornik nauchnyh stateĭ*. `Elektronnoe nauchnoe izdanie. Moskva: 2020; Vypusk 7: 345-368.
4. Vechkanova `E.Yu., Vovk N.A., Dominenko N.V., Hlybova N.A. Aktual'nye problemy razvitiya navykov govoreniya v processe professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku russkoyazychnyh studentov. *Nauka. Obrazovanie. Sovremennost'* / Science. Education. The present. 2024; № 1: 30-37.
5. Smirnova N.B., Sharova S.N. Virtual'naya `ekskursiya kak odin iz metodov interaktivnogo izucheniya inostrannogo yazyka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-2: 211-214.
6. Trinitatskaya O.G., Zaharova L.G., Tereschenko O.Yu. Sovremennye informacionnye tehnologii kak sredstvo razvitiya professional'noj kompetentnosti pedagogicheskih kadrov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; № 1: 1-10.
7. Buzina Yu.N., Bernackaya M.V. Primenenie informacionnyh tehnologij v processe realizacii inoyazychnogo obrazovaniya v neyazykovyh vuzah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-2: 322-329.
8. Aripova M.A. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2020; № 1-7 (70): 50-51.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 372.881 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-93-95

Fatykhov A.R., *postgraduate, Moscow Finance and Law Academy (Moscow, Russia), E-mail: amirfatykhov10@gmail.com*

THE INFLUENCE OF VOCABULARY ON EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING. In the modern world, the need for intercultural communication is increasingly growing. Language is the primary means of communication between people in different countries. There is a necessity for further development of various methods and approaches in foreign language teaching that will yield effective results. The aim of this study is to explore the significance of vocabulary development as a key component that contributes to the successful acquisition of a foreign language. The research analyzes the influence of targeted activities related to the use of a foreign language in the context of real-life situations on the process of learners acquiring new words and expressions, and assesses how vocabulary development impacts students' language skills and their confidence in using the language to achieve specific communication goals. It has been determined that vocabulary-oriented teaching within the context of targeted tasks fosters students' confidence in their language skills and readiness for communication, while understanding cultural contexts enriches the learning process, as knowledge of cultural norms and traditions deepens the interpretation and use of language. The results of the study can be used to revise existing curricula and foreign language teaching programs, as well as to develop textbooks, workbooks, and interactive online courses that purposefully introduce students to the culture and traditions of other countries.

Key words: **teaching, foreign language, dictionaries, methods, grammar, vocabulary, teacher, student, culture, word, phrases, idioms, communication**

А.Р. Фатыхов*, аспирант, Московский финансово-юридический университет (МФЮА), г. Москва, E-mail: amirfatykhov10@gmail.com*

ВЛИЯНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА НА ЭФФЕКТИВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном мире все больше возникает потребность в межкультурном общении. Поэтому необходимо дальнейшее развитие различных методов и подходов в преподавании иностранного языка, которые будут давать эффективные результаты. Цель данного исследования заключается в изучении влияния развития словарного запаса на эффективность освоения иностранного языка. В исследовании проанализировано влияние деятельности, связанной с использованием иностранного языка в контексте реальных жизненных ситуаций, на процесс усвоения новых слов и выражений учащимися, и проведена оценка, как развитие словарного запаса влияет на языковые навыки учащихся и их уверенность в использовании языка для достижения конкретных коммуникационных целей. Определено, что обучение, ориентированное на словарный запас, способствует развитию уверенности студентов в языковых знаниях и готовности к коммуникации, а понимание культурных контекстов обогащает процесс обучения, поскольку знание культурных норм и традиций углубляет интерпретацию и использование языка. Результаты исследования могут использоваться для пересмотра действующих учебных планов и программ преподавания иностранных языков, для разработки учебников, рабочих тетрадей, интерактивных онлайн-курсов.

Ключевые слова: **обучение, иностранный язык, словари, методы, грамматика, лексика, преподаватель, учащийся, культура, слово, фразы, идиомы, общение**

Актуальность связана с тем, что в условиях глобализации происходит активная интеграция различных культур и языков. Знание иностранного языка становится необходимостью для взаимодействия в международной среде. Поиск оптимального, современного подхода в процессе изучения иностранного языка – важная задача в области педагогики.

Цель данного исследования заключается в изучении влияния развития словарного запаса на эффективность освоения иностранного языка.

Исходя из поставленной цели, в работе рассматриваются следующие задачи:

1. Проанализировать влияние действий, связанных с использованием иностранного языка в реальных жизненных ситуациях, на процесс усвоения новых слов и выражений учащимися.
2. Оценить, как развитие словарного запаса влияет на языковые навыки учащихся и их уверенность в использовании языка.

Объектом данного исследования являются особенности подхода к обучению иностранным языкам, ориентированного на развитие словарного запаса учащихся.

Предметом исследования является взаимосвязь между объемом словарного запаса и уровнем языковой компетенции, который отражает способности учащихся в понимании различных контекстов при использовании иностранного языка.

Научная новизна заключается в том, что исследование подчеркивает связь между словарным запасом и культурным контекстом. Оно может предложить новые методы изучения языка, которые учитывают не только лексические, но и культурно-социологические аспекты, позволяя открыть новые грани взаимодействия между языком и культурой.

Теоретическая значимость результатов исследования:

– исследование может помочь усовершенствовать методы и подходы в преподавании иностранных языков, а также позволит понять, насколько изучение словарного запаса является эффективным и учитывает различие культурных особенностей студентов;

– результаты исследования могут быть использованы для разработки программ поликультурного образования, благодаря которым учащиеся смогут не только освоить иностранный язык, но и понимать культурные особенности других стран.

Практическая значимость результатов исследования: результаты исследования можно применить для доработки и усовершенствования действующих учебных планов и программ преподавания иностранных языков, для разработки учебников, рабочих тетрадей, интерактивных онлайн-курсов.

Быстрое развитие технологий оказывает значительное влияние на повседневную жизнь общества, влечет за собой изменения в ожиданиях и надеждах людей. В частности, средства коммуникации стали более доступными, а использование интернета и онлайн-обучения значительно упростилось. Стремление удовлетворить потребность в знании языков приводит к возрастанию значения, придаваемого обучению, и создает необходимость в создании более эффективных методов преподавания. Эффективное обучение иностранным языкам имеет значение не только для личностного роста учащихся, но и для общества в целом [1].

Многие традиционные методы, основанные на лингвистической структуре, такие как грамматические модели, словарный запас или концепции, ориентированные на обучение отдельным аспектам языка, больше не соответствуют современным требованиям [2]. Это свидетельствует о необходимости разработать более целостные и интегрированные подходы к обучению иностранным языкам.

Язык также служит инструментом мышления и используется обществом для эффективного взаимодействия. Важнейшая функция языка заключается в его способности опосредовать человеческий опыт и объединять людей, создавая условия для взаимопонимания и социального взаимодействия [3].

Чем шире словарный запас человека, изучающего иностранный язык, тем легче ему становится выражать свои мысли на этом языке. Обогащение словарного запаса способствует развитию как навыков понимания, так и умений адекватного самовыражения в изучаемом языке [4].

Навык понимания относится к рецептивным аспектам владения языком, таким как аудирование и чтение, в то время как навык самовыражения соотносится с продуктивными аспектами, к которым относятся письмо и устная речь. Любая значимая структура, составляющая предложение, называется словом. Превращение группы звуков в слово зависит от того, является ли это значимым целым. После определения слова необходимо также определить термины «словарный запас» [4].

При обучении лексике иностранного языка необходимо комплексное преподавание форм и контекстов употребления каждого слова [4]. То есть значение, форма и употребление слова должны преподаваться во время обучения лексике. Под формой подразумеваются как письменные, так и устные формы слова: написание и произношение. Нужно учитывать функции слова, а также словосочетания и грамматические структуры, с которыми оно используется [5].

Применение незнакомых слов во время общения может привести к разрыву коммуникации или временным паузам в разговоре. Для того чтобы общение было эффективным и гармоничным, необходимо, чтобы словарный запас обеих сторон при общении находился на сопоставимом уровне. Изучение языка и увеличение словарного запаса помогает получению понимания структуры языка, что, в свою очередь, способствует усвоению его синтаксиса. Эту позицию можно обосновать следующим образом: учащийся, пополняя свой словарный запас, осваивает значения слов, с которыми он сталкивается, и это облегчает изучение групп слов и их правильное размещение в предложениях. Данная практика способствует более легкому освоению синтаксических структур иностранного языка.

Еще одним важным преимуществом обучения словарному запасу в процессе преподавания иностранного языка является то, что учащиеся, осваивающие

иностранный язык, получают возможность глубже понять культуру общества, говорящего на этом языке.

Когда речь заходит о культурных элементах языка, первым на ум приходят идиомы, устойчивые выражения и пословицы, которые составляют важную часть общего словарного запаса. Преподавание этих лингвистических конструкций имеет первостепенное значение для передачи культурных ценностей и обучения переносному значению слов. Устойчивые выражения можно охарактеризовать как лексические единицы, которые используются в межличностных коммуникациях и имеют установленный смысл в конкретном обществе. Такие выражения не только обогащают язык, но и служат важным индикатором культурной идентичности и социального контекста [6].

Существуют разнообразные методы обучения лексике. Эти методы варьируются в зависимости от поставленных целей. При введении новых слов важно предоставить контекст, который показывает изучающим язык, где и как эти слова используются. Это достигается через чтение и прослушивание отрывков из разных литературных источников. Учащиеся, изучая новые слова, опираются на примеры их реального использования, что соответствует принципу применения материалов, основанных на жизненных ситуациях [7].

Скотт Торнбери утверждает, что для полноценного усвоения слова недостаточно ограничиваться только его значением. Необходимо также учитывать несколько ключевых аспектов:

– значение слова и его смысловые оттенки;
– грамматический тип;
– жанровые специфики;
– написание слова, включая правописание и возможные орфографические особенности;
– произношение, включая интонацию;
– словосочетания, с которыми это слово используется;
– различия в употреблении в письменной и устной речи, включая стилистические аспекты;
– частоту использования слова, его актуальность и распространенность в речи [8].

Однако нужно понимать, что учащемуся потребуется время, чтобы овладеть всеми этими аспектами и навыками [8]. В контексте изучения иностранного языка знание слов превосходит простое понимание их значений.

Язык – это живая структура, в которой со временем появляются новые слова для удовлетворения потребностей или заимствуются из иностранных языков, но в то же время сокращается использование некоторых слов и слов, от которых отказываются с течением времени [9]. Следует отметить, что словарный запас языка формируется на основе различных категорий лексических единиц. Он включает как уже существующие слова, которые обогащаются новыми значениями, так и неологизмы, возникающие в ответ на потребности общения. Кроме того, значимую роль в его развитии играют заимствованные слова из других языков, что свидетельствует о динамичной природе языка и его способности к адаптации и трансформации. При этом некоторые слова исчезают со временем, что делает словарный запас динамичным и разнообразным. Следовательно, словарный запас представляет собой не только богатое собрание лексических единиц, но и историческую основу языка. С течением времени в него интегрируются заимствованные слова, вызванные политическими, социальными и технологическими взаимодействиями, что подчеркивает его эволюционный характер. При обучении словарному запасу важно преподавать не только само слово, но и связанные с ним метафоры, ассоциации и идиомы, которые употребляются в данном языке. Такой подход способствует более глубокому пониманию лексических единиц и их контекстуального использования [10].

При изучении иностранного языка также важно учитывать наличие повторений, идиом и синонимов, которые обогащают и придают выразительность языковому общению. Эти элементы не только усиливают смысл высказываний, но и расширяют лексический запас, способствуя более глубокому овладению языком.

Одним из важнейших аспектов изучения словарного запаса является необходимость преподавания слов иностранного языка в контексте грамматических структур и культурных особенностей, а не в виде изолированных единиц. Скотт Торнбери определил словосочетания следующим образом: «Когда вы видите одно из них, ваши глаза и уши ищут другое, что прямо пропорционально частоте» [6]. Коллокации – словосочетания, функционирующие как целостные единицы – являются важным элементом в преподавании словарного запаса, поскольку они включают слова, которые часто употребляются вместе. Таким образом, изучение коллокаций обогащает лексический запас учащихся и способствует их успешному усвоению иностранного языка.

Еще одним важным аспектом, который следует учитывать при обучении словарному запасу, является акцент на словах и выражениях, наиболее часто используемых в современной жизни. Слова, часто используемые в повседневной жизни, должны быть активно включены в учебные материалы и программы. Студентам необходимо использовать слова и словосочетания во внеклассной среде, что будет способствовать лучшему освоению иностранного языка.

При изучении иностранного языка необходимо использовать различные учебные материалы с незнакомыми словами. Студенты могут определить значение иностранных слов из контекста. Однако если в этом процессе возникают трудности, рекомендуется воспользоваться словарем для уточнения значений новых слов, которые могут встретиться в ходе чтения или аудирования. Такой подход способствует более тщательному усвоению языка и повышает уровень понимания текста. Словари должны давать пример предложения и правильного произношения этих слов, а также его значения [5].

Однако имеются значительные трудности с использованием словарей, подготовленных для учащихся, изучающих иностранный язык. Особенно это касается базовых словарей, и в этих словарях должны сочетаться все развивающиеся технологии. Словари следует адаптировать для использования на мобильных устройствах в виде приложений. Выбор качественного двуязычного или многоязычного словаря в процессе изучения иностранного языка может значительно облегчить обучение, способствуя расширению словарного запаса учащегося. Многие современные словари предоставляют примеры использования слов в контексте. Это может значительно помочь учащимся понять, как правильно применять новые слова в предложениях и в реальной жизни. Словари часто включают аудиопроизношение слов, что позволяет учащимся тренировать свои навыки произношения и улучшать фонетическую грамотность [12]. Многие словари имеют тематические разделы, позволяющие учащимся быстро находить слова, относящиеся к определённой теме, что полезно для подготовки к разговорам, переводу текста или написанию каких-либо работ на иностранном языке [13].

В исследовании проанализировано влияние целевой деятельности, связанной с использованием иностранного языка в контексте реальных жизненных ситуаций, на процесс усвоения новых слов и выражений учащимися, и проведена оценка, как развитие словарного запаса влияет на языковые навыки учащихся и их уверенность в использовании языка для достижения конкретных коммуникационных целей.

Определено, что обогащение словарного запаса в ходе изучения языка способствует развитию всех языковых навыков, при этом следует соблюдать целенаправленность в обучении. А акцент на целевой деятельности делает обучение более мотивирующим, поскольку ученики видят четкую связь между изучаемым языком и его использованием в дальнейшем. Обучение, ориентированное на словарный запас в контексте целевых задач, способствует развитию уверенности студентов в их языковых навыках и готовности к коммуникации.

Понимание культурных контекстов обогащает процесс обучения, поскольку знание культурных норм и традиций углубляет интерпретацию и использование языка. Таким образом, по мере того как учащийся знакомится с культурой носителей языка, эффективность его обучения значительно возрастает.

Для повышения эффективности обучения необходимо интегрировать знания из различных областей, включая культуру, социолингвистику и психологию. Осознание того, что изучение языка открывает ключ к пониманию различных культур, подчеркивает необходимость целенаправленного подхода в его преподавании. Это, в свою очередь, способствует формированию межкультурной осведомленности, что является актуальной тенденцией в современном образовании.

Результаты проведенного исследования могут быть применены для обновления существующих учебных планов и программ преподавания иностранных языков, а также для создания учебников, рабочих тетрадей и интерактивных онлайн-курсов

Целевой аудиторией является широкий круг читателей, включая студентов, изучающих иностранные языки, преподавателей, лингвистов и методистов, а также разработчиков курсов и образовательных материалов.

В дальнейшем исследование может быть продолжено и направлено на интеграцию новых технологий, таких как искусственный интеллект и адаптивное обучение. Стоит уделить особое внимание тому, как различные методы обучения и инструменты могут способствовать увеличению словарного запаса и улучшению навыков общения. Возможным направлением исследований станет разработка специализированных приложений и платформ, которые помогут студентам не только запоминать слова, но и эффективно использовать их в контексте. Также важно будет изучение культурных аспектов и влияние их на восприятие иностранного языка, ведь понимание культурной среды является ключом к полноценному владению языком.

Библиографический список

1. Семёнова Е.И. Словарный запас как фактор успешного общения на иностранном языке: теория и практика. *Научные исследования в области образования.* 2022; № 10 (1): 50–59.
2. Пассов Е.И. *Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам.* Воронеж, 1975.
3. Гоголева Н.С. Влияние словарного запаса на эффективность усвоения иностранного языка у студентов. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* Серия: Лингвистика и зарубежные языки. 2021; № 21 (2): 45–57.
4. Широкова А.М. Система распознавания речи как инструмент создания аудио- и видеоматериалов, и текстов для обучения РКИ. *Вестник ИрГТУ.* 2014; № 10 (93).
5. Бангуоглу Т. *Грамматика турецкого языка.* Турецкое лингвистическое общество, 2011.

6. Торнбери С. *Как преподавать словарный запас.* Эссекс: Pearson Education Limited, 2002: 12–23.
7. Хармер Дж. *Практика преподавания английского языка.* Харлоу: Longman, 2001: 7–9.
8. Демирель О. *Искусство преподавания.* Анкара: Pegem A Yayıncılık, 2004.
9. Каратаи Х. Обучение лексике. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2007; № 27 (1): 141–143.
10. Кузнецов И.А. Эффективные методы увеличения словарного запаса при обучении иностранным языкам. *Научные записки: Образование и наука*. 2022; № 4: 65–75.
11. Пономарёв А.П., Кузнецова В.Н. Стратегии запоминания новых слов и их влияние на словарный запас студентов. *Вестник педагогики и психологии.* 2023; № 1: 11–20.
12. Макарова Е.А., Петров В.Н. Роль активного словаря в изучении иностранного языка: эмпирическое исследование. *Языковая система: теория и практика.* 2020; № 5: 89–97.
13. Нортон Б. *Идентичность и изучение языка*. Лондон: Longman, 2000: 21–23.
14. Беляева Т.А. Словарный запас и его влияние на читательскую компетенцию в иностранном языке. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 62: 112–118.

References

1. Semenova E.I. Slovarnyj zapas kak faktor uspeshnogo obscheniya na inostrannom yazyke: teoriya i praktika. *Nauchnye issledovaniya v oblasti obrazovaniya.* 2022; № 10 (1): 50-59.
2. Passov E.I. *Uchebnoe posobie po metodike obucheniya inostrannym yazykam.* Voronezh, 1975.
3. Gogoleva N.S. Vliyanie slovarnogo zapasa na `effektivnost' usvoeniya inostrannogo yazyka u studentov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i zarubezhnye yazyki. 2021; № 21 (2): 45-57.
4. Shirokova A.M. Sistema raspoznavaniya rechi kak instrument sozdaniya audio- i videomaterialov, i tekstov dlya obucheniya RKI. *Vestnik IrGTU.* 2014; № 10 (93).
5. Banguoglu T. *Grammatika tureckogo yazyka.* Tureckoe lingvisticheskoe obschestvo, 2011.
6. Tornberi S. *Kak prepodavat' slovarnyj zapas.* `Esseks: Pearson Education Limited, 2002: 12-23.
7. Harmer Dzh. *Praktika prepodavaniya anglijskogo yazyka*. Harlou: Longman, 2001: 7-9.
8. Demirel' O. *Iskusstvo prepodavaniya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.
9. Karatai H. Obuchenie leksike. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2007; № 27 (1): 141-143.
10. Kuznecov I.A. `Effektivnye metody uvelicheniya slovarnogo zapasa pri obuchenii inostrannym yazykam. *Nauchnye zapiski: Obrazovanie i nauka.* 2022; № 4: 65-75.
11. Ponomarev A.P., Kuznecova V.N. Strategii zapominaniya novyh slov i ih vliyanie na slovarnyj zapas studentov. *Vestnik pedagogiki i psihologii.* 2023; № 1: 11-20.
12. Makarova E.A., Petrov V.N. Rol' aktivnogo slovarya v izuchenii inostrannogo yazyka: `empiricheskoe issledovanie. *Yazykovaya sistema: teoriya i praktika.* 2020; № 5: 89-97.
13. Norton B. *Identichnost' i izuchenie yazyka*. London: Longman, 2000: 21-23.
14. Belyaeva T.A. Slovarnyj zapas i ego vliyanie na chitatel'skuyu kompetenciyu v inostrannom yazyke. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 62: 112-118.

Статья поступила в редакцию 11.12.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-95-97

***Fedosenko E.V.,** Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Baltic Humanitarian Institute (Saint Petersburg, Russia), E-mail: efedosenko@yandex.ru*

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE WORK OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN UZBEKISTAN. The article studies ways and problems of implementing artificial intelligence (AI) in the practice of teaching Russian as a foreign language (RFL) in Uzbekistan. Based on an analysis of existing scientific literature, best practices, and specific methodological tasks, the most promising areas of AI application in RFL teaching are identified. The method of surveying Uzbek teachers reveals three clusters of attitudes towards the use of ChatGPT: "Resistance/Lack of Awareness," "Interest/Learning," and "Active Use/Experience." It is found that the dominant group (44%) are teachers demonstrating a lack of awareness or negative attitude, while noting a significant interest in learning AI (34% of teachers), which determines prospects for its further implementation in teaching RFL. The work develops methodological recommendations aimed at the effective and safe use of AI in the work of an RFL teacher.

Key words: **artificial intelligence, teaching Russian as a foreign language, RFL, automation, personalization of learning, methodological recommendations**

***Е.В. Федосенко**, канд. психол. наук, доц., Балтийский гуманитарный институт, г. Санкт-Петербург, E-mail: efedosenko@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УЗБЕКИСТАНЕ

Статья посвящена исследованию использования учителям школ искусственного интеллекта (ИИ) в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в Узбекистане. На основе анализа существующей научной литературы определены наиболее перспективные области применения ИИ в преподавании РКИ. Метод анкетирования узбекских учителей позволил выявить три кластера отношения к использованию ChatGPT: «Сопротивление/Неосведомленность», «Интерес/Обучение» и «Активное использование/Опыт». Установлено, что доминирующей группой (44%) являются учителя, демонстрирующие неосведомленность или негативное отношение, при этом констатируется наличие значительного интереса к изучению ИИ (34% учителей), что определяет перспективность его дальнейшего внедрения в практику преподавания РКИ. Разработаны методические рекомендации, направленные на эффективное и безопасное использование ИИ в работе учителя РКИ.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, преподавание русского языка как иностранного, РКИ, автоматизация, персонализация обучения, методические рекомендации**

Искусственный интеллект (ИИ) все активнее внедряется в различные сферы нашей жизни, образование же вызывает особые опасения и повышенный интерес. В частности, большие языковые модели (Chat GPT) открывают новые возможности для упрощения ежедневных формальных задач, личностно ориентированного подхода е обучению и повышению эффективности работы учителей школ. Данная статья посвящена исследованию анализа и возможностей использования ИИ в работе учителя русского языка, определению цели и задач, анализу актуальности, научной новизны, теоретической и практической значимости данного направления.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Первый из них – это прогрессирующая роль ИИ в образовании – инструменты на базе ИИ активно развиваются и усовершенствуются, предоставляя новые возможности для улучшения образовательного процесса [1; 2; 3]. Второй фактор определяет специфику конкретного региона – высокая потребность повышения уровня владения русским языком, особенно в сельской местности и отдаленных от центра районах, русский язык в Республике продолжает играть важную роль в образовательной и экономической сферах [4]. В Узбекистане, по данным анализа языковой ситуации, проведенной специалистами Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена и местными специалистами, русский язык в национальных школах (а их большинство в республике), начиная с 2022 года, стал преподаваться по методике РКИ. Последние два года учителя русского языка национальных школ проходят интенсивные курсы повышения квалификации по методике преподавания РКИ, чтобы успешно преподавать по новой линейке учебников РКИ и повышать уровень владения русским языком с акцентом на продуктивную коммуникацию. Использование ИИ может помочь учителю автоматизировать рутинные задачи и освободить время для более творческой деятельности, а также самому повысить свой уровень русского языка. Недостаточная изученность использования ИИ в преподавании РКИ в контексте Узбекистана обусловливает, на наш взгляд, необходимость проведения данного исследования.

Целью исследования было выявление отношения к ИИ учителей РКИ и обоснование использования ИИ в работе учителя на примере Республики Узбекистан (в частности города Самарканд и Самаркандской области) для повышения эффективности образовательного процесса, а также разработки методических рекомендаций по внедрению ИИ в практику преподавания.

Основные задачи исследования:

1. Проанализировать существующую научную литературу и передовой опыт использования ИИ в образовании, в том числе в преподавании языков.

2. Выявить отношение к использованию ИИ (в частности, ChatGPT) у узбекских учителей русского языка.

3. Разработать методические рекомендации по использованию ИИ в работе учителя РКИ.

Научная новизна настоящего исследования обусловлена как актуальностью рассматриваемой темы – применение искусственного интеллекта в образовании, так и эмпирически установленным отношением педагогического сообщества Узбекистана (в частности, преподавателей русского языка как иностранного) к внедрению технологий искусственного интеллекта, включая такие большие языковые модели, как ChatGPT, в образовательную практику. В отличие от существующих исследований, акцентирующих внимание на глобальных тенденциях и общих представлениях об искусственном интеллекте в образовательной сфере, о преподавании иностранных языков, филологии, представленная работа предлагает специфичные эмпирические данные о восприятии и отношении к искусственному интеллекту конкретной профессиональной группы в определенном социокультурном контексте.

Теоретическая значимость: результаты исследования расширяют теоретические представления об использовании ИИ в образовании, в частности в преподавании РКИ в национальных школах, где русский язык считается неродным или иностранным (документально в Узбекистане не принят статус русского языка как иностранного, но это не относится к методике преподавания).

Практическая значимость: результаты исследования могут быть необходимы для разработки программ повышения квалификации учителей русского языка, направленных на формирование навыков использования ИИ в своей работе. Методические рекомендации по использованию ИИ в работе учителя русского языка могут быть непосредственно использованы в преподавании РКИ.

Материалом и методами исследования стал теоретический анализ научных источников, метод анкетирование респондентов. Поиск научно-исследовательских работ проводился в наукометрических базах и сервисах Mendeley, Российском индексе научного цитирования (РИНЦ) и КиберЛенинке. Были проанализированы научные статьи за последний десятилетний период российских, зарубежных и узбекских авторов. Ключевые слова, применяемые для поиска источников, следующие: искусственный интеллект в языковом обучении, ИИ в образовании Узбекистана, ИИ для учителя русского языка, РКИ.

Анализ существующей научной литературы и передового опыта использования ИИ в образовании (в том числе языковом) свидетельствует о растущем интересе к применению ИИ в образовании [5]. Исследования показывают, что ИИ может быть эффективным инструментом для автоматизации рутинных задач: ИИ-системы могут автоматически оценивать письменные работы [6], генерировать тестовые задания, лингвистические упражнения [6; 7], а также вести учет успеваемости учеников. ИИ-алгоритмы дают возможности персонализации обучения, могут анализировать данные об успеваемости, предпочтениях и потребностях учащихся, чтобы адаптировать учебные материалы и задания к индивидуальному уровню знаний [7]. Разработки учебных материалов – это одна из наиболее применяемых учителями возможностей ИИ: создание интерактивных учебников, видеоматериалов, упражнений и игр для обучения иностранным языкам и РКИ [7]. Предоставление учащимся обратной связи по их работе, выявление ошибок и рекомендации по их исправлению – это тоже возможности ИИ-системы [5].

На основе анализа научной литературы и с учетом специфики преподавания РКИ можно говорить о том, что наиболее перспективными областями использования ИИ являются автоматизация формализованных ежедневных задач учителя: проверка письменных заданий (сочинения, эссе, диктанты) с использованием систем оценки; создание тестовых заданий, лингвистических упражнений, творческих заданий с учетом грамматических правил и лексических единиц; автоматическое ведение учета успеваемости учащихся и формирование отчетов. Помощь учителю в личностно ориентированном обучении – адаптация учебных материалов к индивидуальному уровню знаний и потребностям учащихся, предоставление обратной связи и рекомендаций каждому учащемуся. Значительную помощь, как показывает наш опыт использования Chat GPT, ИИ может оказать в разработке учебных материалов: интерактивных учебников, пособий и творческих современных заданий с использованием мультимедийных элементов (видео, аудио); создание языковых игр и приложений для изучения лексики и грамматики; разработка материалов для тренировки разговорной речи (диалоги, ролевые игры). Оценка произношения учащегося с использованием систем распознавания речи; автоматическая оценка письменных работ с учетом грамматики, лексики и стиля; использование ИИ-систем для проведения онлайн-тестирования и экзаменов – это все значительная помощь учителю в оценивании [8].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о развитии ИИ в различных сферах науки и образования Республики Узбекистан (по данным КиберЛенинки опубликовано более 100 статей на русском языке), наиболее исследуемой, согласно количеству научных публикаций, является медицина и медицинское образование [4]. Опубликовано небольшое количество эпизодических исследований в системе высшего образования, которые свидетельствуют об активном использовании студентами ChatGPT в своей учебной деятельности, а также использование ИИ в системе «Умная школа» в экспериментальных школах Узбекистана, в частности Ферганы, Ташкента [9].

С целью изучения текущего состояния использования искусственного интеллекта (ИИ) в практике преподавания русского языка был проведен опрос среди школьных русистов. В онлайн-анкетировании, организованном посредством профессионального телеграм-канала, принадлежащего автору и его коллегам из Узбекистана, приняли участие 257 учителей русского языка как иностранного, преподающих в национальных школах, и русского языка как родного, работающих в русскоязычных школах Самарканда и Самаркандской области.

Респонденты проходили или в настоящее время проходят обучение на курсах повышения квалификации по программе «Методика обучения русскому языку как иностранному», разработанной и преподаваемой автором данной статьи (в рамках международного проекта «Класс.Зур!») и ее коллегами из Узбекистана. В модуле «Цифровые технологии в преподавании РКИ» была представлена информация исключительно о генеративных моделях «Кандинский» и «Шедеврум», а также о возможностях их применения в педагогической практике. В ходе исследования преподавателям был предложен вопрос: «Уважаемый коллега! Используете ли Вы в своей работе ChatGPT?» с возможностью выбора нескольких вариантов ответа. Для проведения анализа описательной статистики из общей выборки были отобраны данные 200 учителей РКИ. Выборка распределилась следующим образом (см. табл. 1).

Для систематизации результатов ответы учителей были сгруппированы в три кластера (рис. 1):

Кластер 1: «Сопротивление/Неосведомленность» (44%).

Он включает в себя следующие ответы: «Нет, не использую, отношусь отрицательно»; (11%); «Я не знаю, что это такое» (22%); «Я знаю, что это, пробовал(а), но пользы не вижу» (11%). Анализ ответов показал, что преподаватели, выбравшие указанные варианты, демонстрируют либо отсутствие осведомленности о ChatGPT, либо непонимание потенциальной ценности данного инструмента, а также выражают негативное отношение к его применению. Данная позиция может быть обусловлена следующими факторами: неоднозначное общественное мнение относительно целесообразности использования инструментов искусственного интеллекта в образовательной сфере, недостаточное материально-техническое обеспечение образовательных учреждений, сомнения относительно достоверности и надежности генерируемой ИИ информации, а также недостаточный уровень цифровой грамотности самих педагогов и трудности, связанные с корректной формулировкой поисковых запросов к ИИ.

Кластер 2: «Интерес/Обучение» (34%).

Сюда вошли такие ответы, как «Я изучаю ИИ, чтобы идти в ногу со временем и лучше понимать моих учеников» (15%); «В будущем планирую изучить этот вопрос, чтобы использовать ИИ» (19%). Данный кластер представляет собой мнение учителей, интересующихся ИИ и желающих повышать свой уровень цифровой компетентности. Это может быть связано с осознанием необходимости

Таблица 1

Распределение ответов для вопроса
«Используете ли Вы в своей работе ChatGPT?» (N=200, α = 0,05)

Вариант ответа	Количество учителей	% соотношение	Рейтинг ответов
Нет, не использую, отношусь отрицательно	22	11	7
Я не знаю, что это такое	**44**	**22**	**1**
Я знаю что это, пробовал(а), но не вижу пользы	22	11	7
Я активно использую ИИ в личных и профессиональных целях.	**44**	**22**	**1**
Я изучаю ИИ, чтобы идти в ногу со временем и лучше понимать моих учеников	30	15	4
Я использую ИИ для изучения и преподавания русского языка	*22*	*11*	*7*
В будущем планирую изучить этот вопрос, чтобы использовать ИИ	**38**	**19**	**3**
Мои ученики учат меня пользоваться ИИ	14	7	8

В данном исследовании при групповой выборке N = 200 ширина интервалов вероятности находится в приемлемом соотношении.

перехода к современным технологиям, которым в Узбекистане уделяется очень большое внимание и желанием лучше понимать своих учащихся.

Кластер 3: «Активное использование/Опыт» (40%).

Данный кластер был сформирован на основе следующих ответов: «Я активно использую ИИ в личных и профессиональных целях» (22%); «Я использую ИИ для изучения и преподавания русского языка» (11%); «Мои ученики учат меня пользоваться ИИ» (7%). Установлено, что представители кластера демонстрируют активное использование ИИ в различных аспектах профессиональной деятельности. Заслуживает внимания факт, что некоторые преподаватели получают знания в области ИИ от своих учеников, что свидетельствует о наличии межпоколенческого обмена опытом.

Анализ результатов указывает на полярность мнений учителя русского языка относительно ChatGPT. Одна часть учителей активно использует и проявляет интерес к обучению, что свидетельствует о потенциале дальнейшего развития образовательных технологий в образовательном процессе. Однако существенная часть учителей остается в кластере «Сопротивление/Неосведомленность», что приводит к необходимости целенаправленных мер по повышению информированности, преодолению стереотипов и предоставлению методической и практической поддержки.

Методические рекомендации по использованию ИИ в работе учителя РКИ

Для эффективного и безопасного использования ИИ в работе учителя РКИ рекомендуется:

1. Обучение и повышение квалификации. Учителя должны пройти обучение и получить навыки работы с ИИ-системами, используемыми в преподавании РКИ. Необходимо понимать принципы работы этих систем, их возможности и ограничения.

2. Критическое отношение к результатам. Необходимо помнить, что ИИ-системы не всегда совершены. Учителя должны критически оценивать результаты работы ИИ, проверять правильность полученных ответов и корректировать ошибки.

3. Сочетание ИИ с традиционными методами и интеграция с учебным процессом. ИИ-системы должны использоваться как дополнение к традиционным методам обучения, а не как их замена. *Важно сохранить роль учителя как наставника, мотиватора и эксперта. ИИ*-системы должны быть интегрированы в учебный процесс таким образом, чтобы они поддерживали достижение учебных целей и повышали мотивацию учащихся [2].

4. Разработка учебных материалов: учителя должны активно участвовать в разработке и адаптации учебных материалов, использующих ИИ, учитывая особенности учащихся и цели обучения.

5. Учет этических аспектов. Необходимо учитывать этические аспекты использования ИИ, такие как конфиденциальность данных, объективность оценок. Нельзя использовать сгенерированные ИИ материалы (планы уроков, презентации, тесты и т. д.) без тщательной проверки, адаптации и указания источника (если это допустимо правилами использования ИИ). Преподаватель должен вносить свой профессиональный вклад и обеспечивать соответствие материалов конкретным потребностям учеников и образовательной программе. Главный принцип ИИ – это помощник, а не автор. Соблюдение авторских прав и честность – основа этичного использования [2; 3].

Основные выводы, которые были сделаны в результате исследования, на основе анализа поставленных задач:

1. Результаты исследования демонстрируют большие возможности использования ИИ в преподавании РКИ при обязательном учете рисков, этической стороны и высокой профессиональной компетентности учителя – от знания языка, своего предмета до достаточного уровня владения цифровыми инструментами, а также указывает на то, что прямое перенесение научно-методических материалов, разработанных в других странах, может быть неэффективным и даже контрпродуктивным, что еще раз подчеркивает значимость локального контекста.

2. Анализ анкетирования преподавателей РКИ выявил три кластера отношения к ChatGPT: «Сопротивление/Неосведомленность», «Интерес/Обучение» и «Активное использование/Опыт». Доминирующей группой являются преподаватели, демонстрирующие неосведомленность или негативное отношение к инструменту. При этом констатируется наличие значительного интереса к изучению ИИ, что определяет перспективность его дальнейшего внедрения в практику преподавания РКИ. Подчеркивается важность учета межпоколенческого обмена опытом как катализатора распространения знаний об ИИ в учительском сообществе.

3. Результаты исследования могут быть использованы для разработки и внедрения программ повышения квалификации и семинаров для учителей русского языка в области изучения ИИ, а также создания методических материалов с практическими примерами использования ChatGPT в преподавании РКИ с учетом различных уровней подготовки учителей.

Исследование возможностей использования ИИ в работе учителя русского языка как иностранного представляется актуальным и перспективным направлением, способным повысить эффективность образовательного процесса и улучшить качество обучения.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на оценку эффективности различных ИИ-инструментов в преподавании РКИ, разработку новых методических подходов и решение этических вопросов, связанных с использованием ИИ в образовании.

Библиографический список

1. Gao C.A., Howard F.M., Markov N.S., Dyer E.C., Ramesh S., Luo Y., Pearson A.T. *Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers*. Preprint. bioRxiv, 2022.
2. Al-Zahrani A.M., Alasmari T.M. Exploring the impact of artificial intelligence on higher education: Navigating the ethical, social, and educational implications. *Humanit Soc Sci Commun*. 2024; № 11 (1).
3. Chen C.H., Chen S.Y. Using artificial intelligence to generate personalized English language learning materials. *Educational Technology & Society.* 2021; № 24 (1): 122–134.
4. Гулямов С.С., Шермухамедов А.Т., Хайитматов У.Т. Развитие и внедрение искусственного интеллекта в Узбекистане. *Россия: тенденции и перспективы развития.* 2022; № 17-2.
5. Hwang G.J., Chen B.C., Li X. The effectiveness of artificial intelligence-assisted language learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology &Society*. 2022; № 25 (1): 23–38.
6. Derwing T.M., Munro M.J. Second language pronunciation and fluency: A review. *Language Teaching*. 2015; № 48 (4): 461–486.
7. O'Brien T. Machine translation and language learning: A review of the literature. *Language Learning & Technology*. 2018; № 22 (3): 1–23.
8. Rosell-Aguilar F. Autonomous language learning with chatbots: A review of the literature. *Computer Assisted Language Learning*. 2018; № 31 (4): 309–335.
9. Югай Е. Цифровая культура и общество: проблемы их взаимоотношений в условиях глобализации. *ОИИ.* 2021; № 7/S.

References

1. Gao C.A., Howard F.M., Markov N.S., Dyer E.C., Ramesh S., Luo Y., Pearson A.T. *Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers*. Preprint. bioRxiv, 2022.
2. Al-Zahrani A.M., Alasmari T.M. Exploring the impact of artificial intelligence on higher education: Navigating the ethical, social, and educational implications. *Humanit Soc Sci Commun*. 2024; № 11 (1).
3. Chen C.H., Chen S.Y. Using artificial intelligence to generate personalized English language learning materials. *Educational Technology & Society.* 2021; № 24 (1): 122-134.
4. Gulyamov S.S., Shermuhamedov A.T., Hajitmatov U.T. Razvitie i vnedrenie iskusstvennogo intellekta v Uzbekistane. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya.* 2022; № 17-2.
5. Hwang G.J., Chen B.C., Li X. The effectiveness of artificial intelligence-assisted language learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology &Society*. 2022; № 25 (1): 23-38.
6. Derwing T.M., Munro M.J. Second language pronunciation and fluency: A review. *Language Teaching*. 2015; № 48 (4): 461-486.
7. O'Brien T. Machine translation and language learning: A review of the literature. *Language Learning & Technology*. 2018; № 22 (3): 1-23.
8. Rosell-Aguilar F. Autonomous language learning with chatbots: A review of the literature. *Computer Assisted Language Learning*. 2018; № 31 (4): 309-335.
9. Yugaj E. Cifrovaya kul'tura i obschestvo: problemy ih vzaimootnoshenij v usloviyah globalizacii. *OII.* 2021; № 7/S.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-97-100

***Firsova I.V.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation, Department of the English Language and Professional Communication (Moscow, Russia), E-mail: Alia_galaxy@mail.ru*

METHODS OF EDUCATIONAL KINESIOLOGY AS A WAY OF INCREASING EFFECTIVENESS AT ENGLISH LESSONS AT A UNIVERSITY. The paper considers a possibility of using moving activities in order to increase academic achievements at English lessons in higher education. The author points definition and peculiarities of the term "language barrier" as a factor reducing the effectiveness of using foreign language by students. The article points psychological, physiological and methodological aspects of educational environment in the context of learning a foreign language. The author proves the interdependence of physical activities and

mental activities, considering moving as a way of decreasing foreign language using frustration and stress. The influence of moving activities on educational achievements also has psychological and social effect. The article represents results of researches confirming correlation between physical activities and mental abilities. The work analyzes some relevant practical methods, which can be used at English lessons in higher educational school.

Key words: **foreign language, moving activities, language barrier, psychophysiology of learners, educational methodology**

***И.В. Фирсова**, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Alia_galaxy@mail.ru*

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ КАК ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ

Данная работа рассматривает возможность применения двигательной активности с целью повышения успеваемости на занятиях по иностранному языку в высшей школе. Автор обозначает понятие и особенности «языкового барьера» как явления, снижающего эффективность использования иностранного языка у студентов. В исследовании рассматривается психологический и физиологический компоненты образовательной среды. Автор обосновывает взаимосвязь физической активности как фактора стимуляции мозговой деятельности и снижения фрустрации перед употреблением языка. В статье приводятся результаты исследований, подтверждающие влияние двигательной активности на академическую успеваемость учащихся. В данной работе рассматривается и предлагается ряд релевантных практических методик, адаптированных к применению в высших учебных заведениях на семинарах по иностранному языку.

Ключевые слова: **иностранный язык, двигательная активность, языковой барьер, психофизиология обучающихся, методология обучения**

Иностранный язык и его использование – необходимая компетенция, которой должен владеть выпускник высшего учебного заведения сегодня. Занятия иностранным языком в вузе направлены на освоение профессиональной терминологии в контексте профиля обучения и формирование коммуникативных навыков общения на иностранном языке в межкультурной среде. Владение иностранным языком существенно расширяет профессиональные возможности будущего специалиста, являясь одним из способов получения информации, ее освоения и управления. Однако иностранный язык как отражение культуры, мышления и способа восприятия мира другого народа представляет собой единую структуру, восприятие которой зачастую вызывает фрустрацию на начальных этапах освоения. Грамматическая, лексическая и фонетическая составляющие нового языка требуют активации сразу нескольких навыков одновременно, что периодически приводит к возникновению языкового барьера. В данном случае основной задачей педагога становится не только обучение, но и адаптация учеников к новой языковой среде. В вузе требования к обучающему возрастают. И, исходя из цели достижения успешного овладения материалом, педагогу важно использовать на занятии методы работы, позволяющие эффективно этого достичь. Повышение мотивации к обучению, комфортная психологическая обстановка на занятии, индивидуальный подход – необходимые элементы успешного обучения. Повышение эффективности образовательного процесса посредством создания психологически благоприятной образовательной среды выступает объектом исследования студентов высшего учебного заведения. Вопрос грамотной организации занятия, а именно – семинара по английскому языку, приобретает непосредственную актуальность. И здесь наиболее важным представляется методологическая составляющая с учетом уровня владения языком данной подгруппы и психологического фактора. Актуальность темы определяется необходимостью освоения новых методов, способствующих повышению успеваемости и эффективности образовательного процесса в вузе**.** Цель исследования – рассмотреть варианты использования организованной двигательной активности в рамках занятия иностранного языка. Задачами работы становятся определение необходимости использования методик смежных дисциплин, изучение соответствующих двигательных методик, игр и заданий, обоснование актуальности их применения на уроках иностранного языка в вузе, оформление выводов о факторах их эффективности, непосредственные варианты реализации подхода автора.

Новизна данного исследования заключается в том, что применение физической активности на семинарах в высшей школе в контексте снижения психологического напряжения недостаточно изучено. Область использования активных двигательных методик, комплексов упражнений и игр имеет обширный опыт применения преимущественно в дошкольных и школьных учебных заведениях.

Теоретическая значимость заключается в обосновании и систематизации двигательных методик, подлежащих применению на занятиях иностранным языком в вузе с целью снижения психологического барьера и повышения усвоения материала. Подобного рода методы могут в дальнейшем послужить основой для ряда образовательных подходов, ориентированных на эффективность обучения с учетом индивидуальных процессов учеников.

Практическая значимость определяется тем, что создание благоприятного психологического климата на занятии посредством применения подвижных игр или активностей будет способствовать не только непосредственному повышению успеваемости как теоретического фактора, но и повышения интереса студентов в целом, а значит, и мотивации к изучению предмета. Комфортная среда, в свою очередь, будет содействовать кооперации и взаимодействию, что актуализирует и качественно повышает уровень использования вариантов групповой и парной видов работы.

Взаимосвязь мозга человека и его деятельности, действий и высших психических функций находит свое отражение в работах отечественных ученых: А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Профессор психологии Джеймс Ашер еще в 1960-х годах предложил метод Total Physical Response как обучение посредством движений или использование двигательной реакции в ответ на вербальный сигнал. Двигательная реакция выступала частью игрового компонента и предполагала телесное или физическое закрепление нового лексического и фонетического материала. Этот метод позиционировался как «бесстрессовый», так как уровень фрустрации и напряжения отсутствовал [1].

В начале 1980 годов Пол Деннисон разработал целое направление обучения через движение – образовательную кинезиологию, или «гимнастику мозга». Это упражнения, направленные на активацию межполушарного взаимодействия, доразвитие и коррекцию тех или иных структур, находящихся в дефиците. Гимнастика мозга способствует повышению академических возможностей человека и гармонизации развития в целом [2].

Комплексный подход к языку как явлению культурного характера широко представлен в работах С.Г. Тер-Минасовой. Взаимосвязь мозга и языковой деятельности как сложноорганизованных систем изучается Т.В. Черниговской.

По словам известного отечественного психолога Л.С. Выготского, «если развитие родного языка начинается со свободного, спонтанного пользования речью, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного владения им и завершается свободной, спонтанной речью» [3].

Вопрос возникновения языкового барьера на начальных этапах изучения иностранного языка рассматривается многими авторами. И.А. Зимняя связывает возникновение языкового барьера со средой обучения [4], Стаканова Е.В. рассматривает фрустрацию перед возможной ошибкой как фактор возникновения барьера при использовании языка [5]. Крусян И.Э. в первую очередь рассматривает понятия личностной и ситуативной тревожности в контексте возникновения языкового барьера [6].

Влияние двигательной и физической активности на мозг и интеллектуальную деятельность изучалось и описано в книге зарубежного автора Сайен Бэйлок [7] и во многих работах отечественных исследователей, в том числе Пенязевой С.М., Бондарь Е.А., Хайруллина Р.Р., Сальниковой О.В., Прохоровой В.А. Исследования Степановой Е.В. и Александровой Е.А., которые рассматривают физическую активность как средство для снятия напряжения и стресса.

Язык – отражения культуры, традиций, истории того или иного народа, что находит воплощение в его фонетический, лексической, сематической и грамматической структуре. Изучение иностранного языка в данном случае является не только знакомством с его внешней составляющей, но и погружает в контекст и среду его функционирования и жизни. Это знакомство с другой картиной мира, которое должно осуществляться не только механически, но и в смысловом спектре использования языка. Декодирование одной языковой структуры в другую, процесс столкновения двух образов мира – родного языка и изучаемого – часто вызывает непонимание и фрустрацию его применения на начальных этапах изучения нового языка. Понятие «языковой барьер» используется для объяснения ситуации возникновения сложностей общения на неродном языке. Итак, термин «языковой барьер» при изучении иностранного языка – это невозможность использовать имеющиеся языковые знания в разговорном формате. Это явление психологическое, когда обучающийся, даже имея соответствующие знания, испытывает именно фрустрацию при необходимости произвольного использования иностранной речи [8].

С точки зрения И.А. Зимней, языковой барьер имеет непосредственное отношение к самооценке обучающегося, которая формируется в среде обучения. Когда у студента уже была ситуация использования речи на изучаемом языке, вызвавшая психологическое напряжение, она фиксируется на подсознательном уровне. С точки зрения автора, это явление неосознанное и происходит каждый раз, когда возникает необходимость применения иноязычной речи [4].

Пассивное знание языка и его применение на практике – это две разные вещи. Многие люди, изучающие второй язык, заявляют о существовании психологического блокирования (mental block). Elaine Horwitz видит возбуждение автономной нервной системы как причину возникновения беспокойства и психологического дискомфорта. Данное напряжение может носить субъективный характер

и в других областях деятельности люди могут быть вполне успешны и не испытывать подобных состояний [9].

И.Э. Крусян большое значение придает тревожности как личностной черте учащегося. Нахождение в состоянии тревожности и волнения аналогично стрессу. Эти факторы затрудняют процесс использования языкового материала: «При воздействии на психику стрессовой ситуации уровень тревожности значительно возрастает, но так как он уже достаточно высокий, то происходит эмоциональный сбой, что не дает учащемуся возможности быстро адаптироваться к ситуации. Степень усвоения информации при этом страдает, и это, в свою очередь, является причиной низкого уровня приобретения лексико-грамматических навыков и, соответственно, стойкого проявления языкового барьера» [6, с. 100].

По мнению Baran-Lucarz, аудирование – еще один фактор, осложняющий использование иноязычной речи. Автор доказывает, что небольшой лексический запас у студента усугубляет ситуацию фрустрацией потенциального непонимания собеседника, что, в свою очередь, приводит к затруднениям в применении произвольной речи [10].

Таким образом, факторы, влияющие на возникновение языкового барьера и стресса при изучении иностранного языка, можно разделить на внутренние: личностные, психологические и физиологические составляющие и внешние: образовательная среда, методы и методики преподавания, атмосфера на занятиях [11].

В данном исследовании мы рассмотрим внешние факторы в образовательном процессе, способные благотворно повлиять на процесс обучения и снизить языковую фрустрацию.

Языковой барьер и общая фрустрация перед применением иностранного языка являются факторами стресса. В случае стресса происходит блокирование любой активности и единственная цель, которую преследует живой организм, – сохранение энергии. Использование иностранного языка как фактор стресса на определенном этапе обучения, обусловленный как внутренними, так и внешними причинами, является одним из важных составляющих образовательного процесса, подлежащих воздействию.

Существует много методов коррекции психоэмоционального стресса, и задача состоит в том, чтобы выбрать те из них, которые подходили бы данному конкретному индивиду и были применимы в конкретной учебной ситуации [12, с. 94].

Когда человек находится в состоянии стресса, организм, как бы подготавливаясь к борьбе с вредоносными факторами, активизирует все свои силы. Мобилизация и напряженное состояние требуют выхода, и двигательная активность становится средством достижения этой цели. Двигательная активность ослабляет действие адреналина, восстанавливает химическое равновесие в организме. Помимо этой функции, физическая активность благоприятствует выработке таких химических веществ, как эндорфины и серотонин, которые способствуют поднятию настроения [13; 14, с. 17].

При интеллектуальной работе мозг потребляет большое количество кислорода. Двигательная активность любого рода вызывает учащение сердцебиения, что, соответственно, ведет к повышению уровня кислорода в клетках и активации работы мозга [15]. Активируется весь организм, улучшается взаимосвязь и прохождение нервных импульсов между нейронами. Также увеличивается количество нейротрофинов, белков, которые поддерживают жизнеспособность нейронов, в том числе и в тех областях мозга, которые отвечают за обучение, память и мышление. В совокупности эти составляющие оказывают положительное влияние на академическую деятельность, повышая успеваемость [16].

В работах В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.С. Лейтеса была доказана взаимосвязь манипуляций рук и движений в целом с высшими психическими функциями, в том числе и с развитием речи. Как оказалось, совершая какие-либо повторяющиеся движения, даже просто прогуливаясь, человеку легче думать [8].

Также выявлена положительная связь между физической активностью, физической подготовкой, когнитивными функциями и академическими достижениями. Физические упражнения способствуют развитию вовлеченности, мотивации и психологического благополучия [17]. Учеными Италии, Китая и Таиланда было проведено исследование, подтверждающее, что спорт имеет непосредственное влияние на академическую успеваемость студентов. В эксперименте, который проводили среди студентов колледжей Китая, участвовали 40 человек. Исследование рассматривало именно студентов, изучающих английский язык, и задача состояла в выявлении взаимосвязи физической активности с академической успеваемостью по предмету. Студентов разделили на две подгруппы. Учащиеся из первой группы проводили время как обычно, из второй – занимались на велотренажерах перед занятиями и во время них. По прошествии определенного времени студентам было предложено выполнить тестовые задания лексического характера, а именно – выбрать правильную группу переводных предложений. По итогам эксперимента студенты из второй группы, где было необходимо включать тренировки во время занятий и до них, выполнили задания гораздо лучше своих коллег из первой подгруппы [18].

Упражнения стимулируют образование новых мозговых клеток – нейрогенез. Опыты на мышах подтвердили взаимосвязь физической и умственной активности. У двигательно активных особей в гиппокампе происходил существенный рост клеток. Гиппокамп – это один из основных мозговых центров, участвующий в передаче новой информации и знаний на хранение в долговременную память. «Стресс истощает кратковременную память, а физические упражнения и двигательная активность заряжают энергией те участки мозга, которые поддерживают оперативную память, в результате обостряются умственные способности, улучшается настроение и снижается стресс» [7, с. 191,192, 196].

Семинарское занятие по иностранному языку в высшей школе представляет собой сложноорганизованную деятельность и нацелено на совершенствование навыков речи, письма, чтения и понимания иностранной речи на слух в контексте профессиональной направленности. В рамках осуществления данной цели существует множество методик, применяемых в соответствие с конкретной образовательной задачей. Однако встает вопрос применения и использования заданий, задействующих именно двигательную активность как фактор активации мозговой деятельности и снятия психоэмоционального напряжения в контексте темы и структуры семинара. Рассмотрим практические варианты применения активной, подвижной и игровой деятельности на парах.

Одной из первых и существенных методик необходимо отметить комплекс упражнений «Гимнастика мозга», разработанный П. Деннисоном [2, с. 84] Данный комплекс, как и другие методики образовательной кинезиологии, является примером подхода к обучению через движение, доразвития и совершенствования высших психических функций. Гимнастика мозга включает в себя 4 базовых упражнения, активирующих мозг, и еще 26 различных двигательных упражнений, каждое из которых имеет своей целью работу над конкретной психофизиологической составляющей. Данный комплекс занимает не более 5 минут и может быть использован в начале каждого занятия.

Физическая или двигательная активность на занятии возможна на базе уже используемых упражнений, большинство из которых можно адаптировать под двигательную активность.

Языковой барьер как явление фрустрации перед использованием иностранного языка находит свое отражение именно в контексте речевых заданий, соответственно, применение двигательного компонента в данном направлении будет наиболее актуально. Одним из примеров адаптации диалога на иностранном языке в паре, сидя за партой, может стать альтернатива диалога со сменой партнера по кругу. Студенты делятся на пары и становятся со своим собеседником друг напротив друга. Каждому из стоящих с одной стороны студентов выдается тема на базе пройденного материала для 2-минутного обсуждения (например: объясни понятие, перечисли категории или виды, согласись или опровергни утверждение). Изначально учащиеся беседуют с тем студентом, кто был напротив них, затем, через 2–3 минуты темы передаются партнеру, и происходит смещение на одного человека в сторону. Таким образом, тема переходит в другую пару, где один из участников уже отвечал по ней, теперь он сам выступает слушателем, задавая вопрос новому собеседнику. Далее по схеме происходит перемещение учащихся таким образом, что все имеют возможность рассмотреть все обозначенные темы.

Подобного рода активность очень интересна для студентов, она заставляет выйти из зоны комфорта, снимает напряжение за счет игрового компонента и психологически повышает мотивацию, позволяя пообщаться с одногруппниками. Здесь решается и академическая задача усвоения материала, и выполняется социальная функция вовлеченности и взаимодействия.

Обучение иностранному языку в вузе зачастую предполагает группы с неоднородным языковым уровнем, что, в свою очередь, требует вариативности в применении образовательных методов. Студентам с невысоким языковым уровнем может быть сложно выполнять коммуникативные задания в большом объеме, т. к. произвольная речь на начальных этапах изучения языка вызывает затруднения. В данном случае на первый план выходит отработка лексико-грамматических структур. Наличие заданного образца в значительной степени ускоряет процесс запоминания и использования того или иного языкового элемента. Вариантом применения двигательного компонента здесь может послужить игра поискового содержания, когда часть ребят получают карточки с вопросами, на которые им необходимо найти ответы, а другая часть – карточки с информацией, которая относится к разным вопросам. Учащимся необходимо задавать данные вопросы всем членам группы, перемещаясь по аудитории, чтобы найти то, что требуется в задании.

В данном примере в игровом и двигательном формате механически отрабатывается лексико-грамматическая сторона учебного материала, происходит смысловой поиск информации на иностранном языке.

Total Physical Response как метод изучения иностранного языка через движения, предложенный Д. Ашером, может иметь высокую степень эффективности применения в высшей школе в лексико-аудиальном направлении. Двигательная реакция в данном случае может быть адаптирована под любого рода задания [1].

Role play также является примером задействования двигательной активности в рамках подготовленной дискуссии. В данном случае творческий подход в виде эмоционального и физического факторов также будет выполнять функцию снятия фрустрации и повышения мотивации.

Проектная деятельность разного рода, когда задание выполняется по подгруппам, где каждый из учащихся отвечает за определенную часть работы, также предполагает взаимодействие и двигательную активность, связанную с перемещением по классу, работой с разными членами группы. Как правило, в данном методе возможна отработка не только говорения, но чтения, письма на иностранном языке и восприятия речи на слух.

Идея коллективного обучения, предложенная авторами А.Г. Ривиным и В.К. Дьяченко, а именно – ее конкретное применение в формате «мурманской

методики», позволяющее студентам обмениваться ролями (обучающий, обучающийся), предполагает задействование и смыслового, и двигательного компонентов. Освоение или отработка уже изученного материала происходит путем взаимодействия в парах. Все учащиеся получают карты с материалом. Одна из карточек содержит теоретический материал, подлежащий изучению, вторая карта имеет практические задания по данному материалу. Изначально каждый учащийся должен подготовить свой теоретический материал для обучения другого этой теме, затем выполнить практическую часть по своему материалу. Далее происходит взаимодействие с коллегами по группе, где в паре студенты презентуют друг другу свои темы, а затем выполняют задания по практической части. Таким образом, данный метод активирует познавательную активность, содержит двигательный компонент, способствует социальной вовлеченности и, безусловно, освоению академического материала.

Модель «Ротация станций» является еще одним из примеров использования двигательной активности для реализации отработки сразу четырех языковых навыков. Этот метод служит комплексным подходом к изучению языка, позволяя не только отработать сразу 4 компонента, двигаясь между станциями, но и сделать это интересным и увлекательным социальным опытом взаимодействия для студентов.

Двигательная активность как дополнительный компонент реализации того или иного задания выполняет сразу несколько функций, оказывая благотворное влияние на занятие в целом. Внедрение подвижных элементов на семинаре в высшей школе не требует использования специальных упражнений и подходов, это возможно сделать фактически адаптируя уже имеющиеся варианты работы.

Таким образом, семинарское занятие в вузе требует высокой концентрации внимания, работы памяти, мышления, использования речи. Методически верная организация занятия предполагает грамотное сочетание методов и методик, направленных на практическую отработку теоретических знаний. Эффективность образовательного процесса – результат вовлеченности, мотивации и совершенствования студентов, освоения ими учебной программы в комфортной и доступной для каждого среде обучения.

Двигательная активность физиологически способствует стимуляции мозговой деятельности. Подвижные виды заданий на семинарах выступают фактором переключения внимания с концентрации на потенциально возможных сложностях использования иностранного языка, на игровой компонент.

Применение заданий, требующих перемещения по аудитории, осуществления двигательной реакции, игровой деятельности в рамках конкретного формата упражнения, является вариантом реализации физической активности на семинаре. Использование подвижных игр и заданий позволяет студенту выйти из привычной зоны комфорта, делает необходимым и интересным участие в академической работе, оказывает положительное влияние на его мотивацию, психологическое состояние.

Гимнастика мозга также может быть использована в качестве начального элемента, запускающего активность высших психических функций. Являясь физиологическим активатором мозговой активности и развития компенсаторных и ресурсных функций индивида, данный комплекс упражнений обосновывает свою актуальность в высшей школе.

Таким образом, физическая активность оказывает непосредственное влияние на образовательный процесс. Двигательная активность на семинарских занятиях по иностранному языку в вузе выступает одним из факторов снятия эмоционального напряжения, языкового барьера и активации учебной деятельности.

Библиографический список

1. “The Total Physical Response Approach to Second Language Learning” by James J. Asher. *The Modern Language Journal*. 1969; Vol. 53, № 1: 3–17.
2. Деннисон П.Е., Деннисон Г.Е. *Гимнастика мозга*. Книга для учителей и родителей. Санкт-Петербург: ИГ Весь, 2023.
3. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Санкт-Петербург: Питер, 2019; Т. 2: 5–362.
4. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке. *Иностранные языки в школе*. 1970; № 1: 37–46.
5. Stakanova E.V. Breaking Down Barriers to Effective EFL Communication: A Look at Sense-making Techniques. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE).* 2018; № 6 (3): 29–34.
6. Крусян И.Э. Личностные детерминанты преодоления языкового барьера в изучении иностранного языка. *Известия РГПУ имени А.И. Герцена*. 2008; № 73-2: 95–101.
7. Бейлок С. *Мозг и тело. Как ощущения влияют на наши чувства и эмоции*. Перевод с английского С. Кировой. Москва: Манн, Иванов, Фербер, 2015.
8. Фирсова И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2013; № 1(9): 89–92.
9. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journa*l. 1986; № 70 (2): 125–132.
10. Baran-Łucarz M. Foreign Language Pronunciation and Listening Anxiety: A Preliminary Study. *Language in Cognition and Affect*. Berlin: Springer, Heidelberg, 2013: 255–274.
11. Каяво В.А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы её возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований. *Педагогическая статистика*. 2021: 41– 50.
12. Щербатых Ю.В. *Психология стресса и методы коррекции*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
13. Степанова Е.В. Физические нагрузки как средство повышения стрессоустойчивости. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2017; № 2-5: 69–71.
14. Александрова Е.А. *Как победить стресс*. Москва: Центрполиграф, 2005.
15. Пеняева С.М. Влияние физических нагрузок на умственную деятельность. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2019; № 2-1: 12–16.
16. *The Brain and Movement. How Physical Activity Affects the Brain*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/
17. Бондарь Е.А. Роль здоровьесберегающих технологий в работе со студентами вузов. *Дискурс*. 2017; № 2: 49–54.
18. Хайруллин Р.Р., Сальникова О.В., Прохоров В.А. Влияние физических упражнений на стрессоустойчивость студентов в образовательной деятельности. *Двигательная активность учащейся молодежи в современном образовательном пространстве*: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2015: 138–142.

References

1. “The Total Physical Response Approach to Second Language Learning” by James J. Asher. *The Modern Language Journal*. 1969; Vol. 53, № 1: 3-17.
2. Dennison P.E., Dennison G.E. *Gimnastika mozga*. Kniga dlya uchitelej i roditelej. Sankt-Peterburg: IG Ves’, 2023.
3. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech’*. Sankt-Peterburg: Piter, 2019; T. 2: 5-362.
4. Zimnyaya I.A. Individual’no-psihologicheskie faktory i uspeshnost’ naucheniya rechi na inostrannom yazyke. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1970; № 1: 37-46.
5. Stakanova E.V. Breaking Down Barriers to Effective EFL Communication: A Look at Sense-making Techniques. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE).* 2018; № 6 (3): 29-34.
6. Krusyan I.`E. Lichnostnye determinanty preodoleniya yazykovogo bar’era v izuchenii inostrannogo yazyka. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gercena*. 2008; № 73-2: 95-101.
7. Bejlok S. *Mozg i telo. Kak oschuscheniya vliyayut na nashi chuvstva i `emocii*. Perevod s anglijskogo S. Kirovoj. Moskva: Mann, Ivanov, Ferber, 2015.
8. Firsova I.V. Yazykovoj bar’er pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2013; № 1(9): 89-92.
9. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journa*l. 1986; № 70 (2): 125-132.
10. Baran-Łucarz M. Foreign Language Pronunciation and Listening Anxiety: A Preliminary Study. *Language in Cognition and Affect*. Berlin: Springer, Heidelberg, 2013: 255-274.
11. Kayavo V.A. Yazykovaya trevozhnost’ kak problema v obuchenii inostrannomu yazyku i faktory ee vozniknoveniya: analiz teoreticheskih i `empiricheskih issledovanij. *Pedagogicheskaya statistika*. 2021: 41- 50.
12. Scherbatyh Yu.V. *Psihologiya stressa i metody korrekcii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
13. Stepanova E.V. Fizicheskie nagruzki kak sredstvo povysheniya stressoustojchivosti. *Aktual’nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2017; № 2-5: 69-71.
14. Aleksandrova E.A. *Kak pobedit’ stress*. Moskva: Centrpoligraf, 2005.
15. Penyaeva S.M. Vliyanie fizicheskih nagruzok na umstvennuyu deyatel’nost’. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2019; № 2-1: 12-16.
16. *The Brain and Movement. How Physical Activity Affects the Brain*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/
17. Bondar’ E.A. Rol’ zdorov’esberegayuschih tehnologij v rabote so studentami vuzov. *Diskurs*. 2017; № 2: 49-54.
18. Hajrullin R.R., Sal’nikova O.V., Prohorov V.A. Vliyanie fizicheskih uprazhnenij na stressoustojchivost’ studentov v obrazovatel’noj deyatel’nosti. *Dvigatel’naya aktivnost’ uchaschejsya molodezhi v sovremennom obrazovatel’nom prostranstve*: materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii. Joshkar-Ola: Povolzhskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet, 2015: 138-142.

Статья поступила в редакцию 18.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-100-103

Khablieva S.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. Kosta Levanovich Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: svetlana-hablieva@yandex.ru*

MODEL FOR THE FORMATION OF DIGITAL SKILLS AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES. The article discusses the relevance of developing digital skills in the modern world, especially in education. The concepts of “digital literacy”, “digital skills” and “digital competencies” are analyzed, and their importance for successful work in various fields of activity is determined. Modern requirements for the training of teaching staff are studied and the main digital trends

in higher education are analyzed. Promising areas of research in the field of digital education are identified. Based on the research, a model for the formation of digital skills in students of pedagogical specialties has been developed. This model reflects the conceptual foundations, content and methodological approaches to the training of future professionals in this field. The model includes four main components: target, content, technological and criterion-resultative. Particular attention is paid to the stages of how to form digital skills. The content of the program for the step-by-step formation of digital skills is presented in the form of several training modules that reveal the key aspects of the process. The use of a tiered model in the learning process helps to transform the educational process into self-learning, which can subsequently develop into self-development. This contributes to the development of professionally significant qualities in students and promotes their personal growth in general. In the course of the study, the researcher identifies pedagogical conditions which are necessary to successfully form these skills, as well as the levels of their formation. The proposed model is aimed at comprehensively preparing students of pedagogical specialties to work in conditions of the modern digital economy.

Key words: **digital economy, digitalization, digital skills, digital literacy, digital competencies, DigComp**

***С.Р. Хаблиева**, канд. пед. наук, доц. ФБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: svetlana-hablieva@yandex.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В данной статье рассмотрена актуальность развития цифровых навыков в современном мире, особенно в образовании. Проанализированы понятия «цифровая грамотность», «цифровые навыки» и «цифровые компетенции», а также определена их значимость для успешной работы в различных сферах деятельности. Исследованы современные требования к подготовке педагогических кадров и проанализированы основные цифровые тренды в высшем образовании. Определены перспективные направления исследования в области цифрового образования. На основе проведенных исследований разработана модель формирования цифровых навыков у студентов педагогических специальностей. Эта модель отражает концептуальные основы, содержание и методические подходы к подготовке будущих профессионалов в этой сфере, включает четыре основных компонента: целевой, содержательный, технологический и критериально-результативный. Особое внимание уделено этапам формирования цифровых навыков. Содержание программы поэтапного формирования цифровых навыков представлено в виде нескольких модулей обучения, раскрывающих ключевые аспекты процесса. Использование в процессе обучения уровневой модели помогает преобразовать образовательный процесс в самообучение, которое впоследствии может перерасти в саморазвитие. Это способствует развитию у студентов профессионально значимых качеств и содействует их личностному росту в целом. В процессе исследования нами определены педагогические условия, необходимые для успешного формирования этих навыков, а также уровни их сформированности. Предлагаемая нами модель направлена на всестороннюю подготовку студентов педагогических специальностей к работе в условиях современной цифровой экономики.

Ключевые слова: **цифровая экономика, цифровизация, цифровые навыки, цифровая грамотность, цифровые компетенции, DigComp**

В современном обществе необходимым условием полноценного функционирования человека является высокая цифровая грамотность – совокупность установок, навыков и знаний, благодаря которым индивид без затруднений приспосабливается к жизни в современной цифровой социальной среде. Для повышения качества жизни населения, проведения социально-экономических изменений, формирования и трансформации экономики под воздействием информационных технологий необходимо осознанное и управляемое развитие цифровой грамотности.

Чтобы реализовать возможности, предоставляемые цифровизацией, необходимо понимать, как меняются рабочие места и наборы навыков, требуемых для этих мест. Каждый год на рынке труда происходят изменения в связи с динамичным развитием технологий. Однако «использование технологий для выполнения рутинных задач (телефония, просмотр видео, обмен текстами и т. п.) не уменьшает цифрового разрыва между людьми, которые умеют эффективно работать с информацией при помощи цифровых технологий, и тех, кто использует их только для замены традиционных способов работы» [1, с. 235].

В настоящее время во всех развитых, цивилизованных странах невозможно устроиться на работу, в том числе и педагогом, без достаточной степени цифровой грамотности, поскольку она представляет собой основу формирования профессиональных ИКТ-компетенций.

Цифровая грамотность педагога устанавливается посредствам оценивания информационной, компьютерной, коммуникативной и медиаграмотности, его отношения к современным цифровым технологиям.

На сегодняшний день важно, чтобы университет не только адаптировался к цифровой экономике, но и обеспечивал студентов навыками, необходимыми для успешной профессиональной деятельности в условиях изменчивости, неопределенности и высокой динамики [2, с. 129].

Цель исследования – разработка модели формирования цифровых навыков у студентов педагогических специальностей.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные требования к подготовке педагогических кадров.
2. Рассмотреть основные цифровые тренды высшего образования.
3. Выделить педагогические условия формирования цифровых навыков.
4. Определить уровни сформированности цифровых навыков.
5. Построить модель формирования цифровых навыков у студентов педагогических специальностей.

Обоснование научной новизны: разработанная в статье модель формирования цифровых навыков у студентов педагогических специальностей учитывает современные требования к подготовке педагогических кадров в условиях цифровой экономики. Эта модель базируется на анализе последних исследований и передовых практик в области цифрового образования, обеспечивая взаимосвязь теоретических знаний с практическими умениями. При подготовке студентов важно уделять внимание развитию критического мышления, медиаграмотности и информационной безопасности.

Теоретическая значимость: выявлены существующие подходы и проблемы в области развития цифровых навыков в современном мире, особенно в образовании, определены педагогические условия формирования цифровых навыков.

Практическая значимость: построенная в процессе исследования модель формирования цифровых навыков у студентов педагогических специальностей может быть использована при обучении студентов всех направлений, а также при повышении квалификации работников образования.

Одним из основных условий «успешной интеграции новейших технологий в учебный процесс является соответствующий уровень развития ИКТ-компетенций как преподавателя, так и студентов» [3, с. 162].

Для современного образования в высшем учебном заведении свойственны такие тенденции, как:

– индивидуализация обучения, выражающаяся в использовании индивидуального подхода при выборе траектории обучения студента и его сопровождении, а также в процессе постановке целей;

– ускорение и мобилизация образовательного процесса, предполагающая использование мобильных образовательных технологий, выработку у студентов смежных навыков и развитие модульного обучения;

– объединение онлайн- и офлайн-образовательных площадок;

– формирование у студентов общечеловеческих навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в любой сфере (Soft skills) [4; 5].

Цифровая грамотность, по мнению некоторых ученых, включает в себя работу с цифровыми данными, компьютером, медиаданными, коммуникацию, отношение к цифровым инновациям [6].

Уровень цифровой грамотности педагога выявляется посредством установления его отношения к инновационным цифровым технологиям и оценки степени его информационной и компьютерной грамотности.

С целью выстраивания траектории обучения для формирования цифровых навыков у будущих учителей нами проанализированы федеральные образовательные программы по информатике [7], которые являются основной непрерывного курса информатики со 2 по 11 класс. В РСО-Алания по информатике используются в основном в 5–6, 7–9, 10–11 классах УМК «Информатика» Л.Л. Босовой, А.Ю. Босовой и УМК «Информатика» К.Ю. Полякова, Е.А. Еремина [8]. Анализ учебников и программ показал, что после обучения в школе современные школьники должны иметь достаточно знаний по информатике для обладания базовым уровнем цифровой грамотности. Также следует отметить, что с каждым годом число выпускников школ, сдающих информатику в форме ЕГЭ, возрастает. При этом для того чтобы успешно сдать ЕГЭ по информатике, необходимо изучение этого предмета на профильном уровне. Однако для поступления на педагогические специальности нет вступительного испытания по информатике, соответственно, большинство абитуриентов изучали этот предмет в школе на базовом уровне.

Таким образом, основные цифровые тренды высшего образования [9; 10] и выявленные нами в процессе исследования подходы к развитию цифровых навыков позволили построить модель формирования цифровых навыков у студентов педагогических специальностей (рис. 1). Она отражает концептуальную основу, содержание и методические подходы к подготовке будущих профессионалов в данной области.

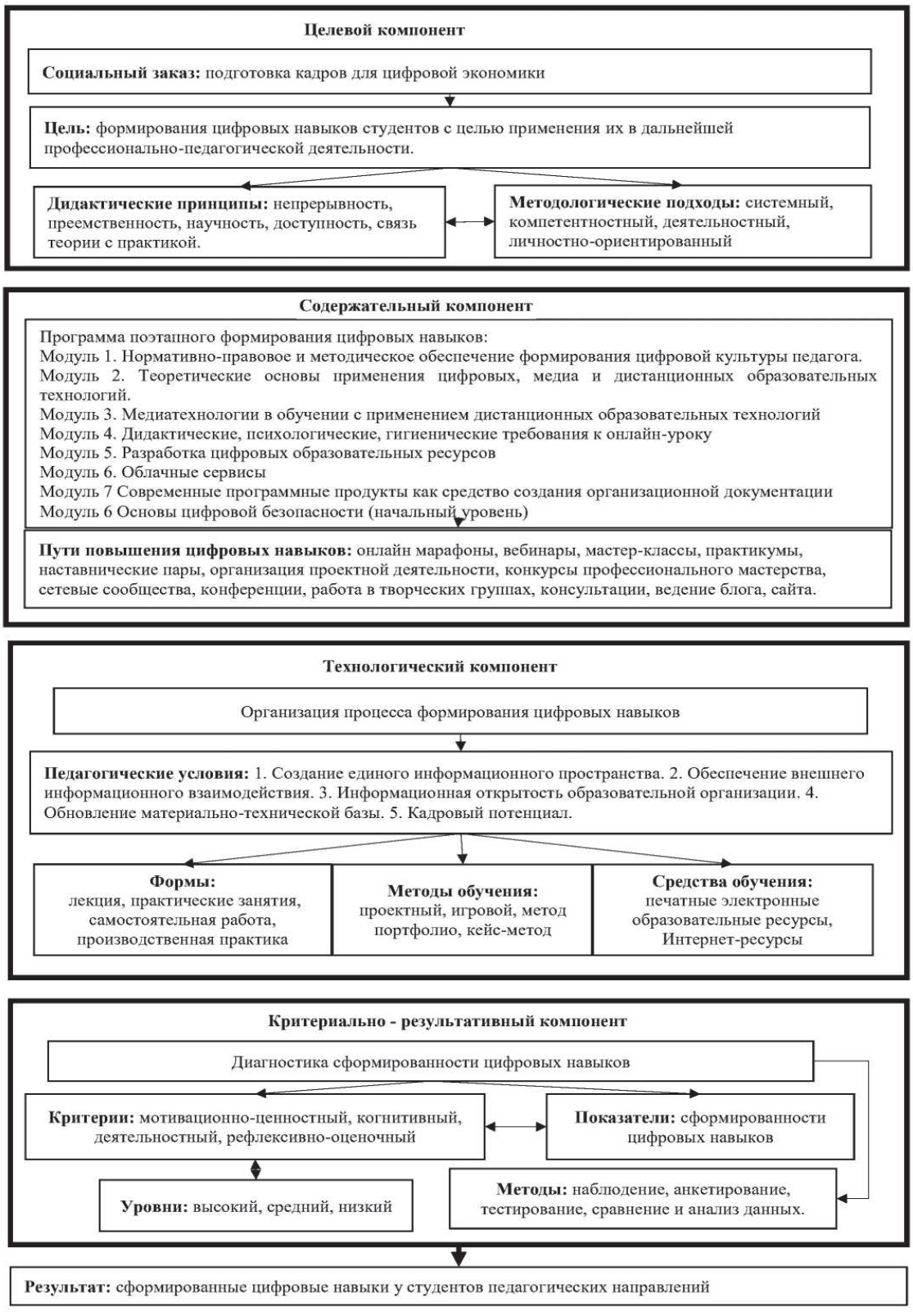


Рис. 1. Модель формирования цифровых навыков у студентов педагогических специальностей

Целевой компонент отражает задачи, цели, принципы, подходы и условия формирования у студентов цифровых навыков.

Содержательный компонент предполагает осуществление формулирования целей и задач, обоснование обязательности формирования у студентов цифровых навыков.

Использование в процессе обучения уровневой модели позволяет преобразить образовательный процесс в самообучение, которое в последующем может трансформироваться в саморазвитие – это позволить развить у студентов профессионально значимые качества и поспособствует личностному развитию учащихся в целом.

Педагогические условия формирования цифровых навыков:

1. *Создание единого информационного пространства* для обучения студентов, обеспечивающее взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса (администрация, преподаватели, студенты, родители).

Уровень сформированности единого информационного пространства оценивается на основе следующих критериев:

– увеличение ресурсной и материально-технической оснащенности системы образования;

– повышение числа преподавателей, использующих в процессе своей деятельности цифровые технологии, в том числе дистанционное образовательные технологии;

– количество участников и победителей в конкурсах, олимпиадах, грантах, проектах, научно-практических конференциях разных уровней; и т. д.

2. *Обеспечение внешнего информационного взаимодействия*: сетевые сообщества преподавателей, сетевое взаимодействие с другими образовательными организациями.

3. *Информационная открытость образовательной организации*: размещение информации о работе образовательной организации в социальных сетях, на официальном сайте образовательной организации в сети Интернет, СМИ.

При выборе образовательного учреждения родителям важна информация о школе: профиль школы, сведения об учителях, внеурочной деятельности учеников и отзывы родителей. Эти данные должны быть доступны не только на официальном сайте, но и в социальных сетях. Информационная открытость образовательной организации способствует укреплению доверия среди современных родителей.

Для контроля над контентом целесообразно назначить компетентного сотрудника, обладающего опытом ведения соцсетей, осведомленного о событиях школьной жизни и способного разработать стратегию продвижения учреждения.

4. *Обновление материально-технической базы*. Современная образовательная организация должна быть обеспечена современными компьютерами и проекционным оборудованием, цифровыми лабораториями, мобильными классами, а также иметь сеть, обеспечивающую беспроводное подключение. Чтобы обеспечить мобильность учителей и учащихся, необходимо увеличить долю портативных компьютеров и заменить устаревшие стационарные компьютеры портативными (ноутбуки, планшеты). Также важно увеличить количество кабинетов, оснащенных интерактивной доской.

5. *Кадровый потенциал*. Совершенствование у преподавателей цифровых навыков в условиях единого информационного пространства. Невозможно формировать цифровые навыки учеников, если они недостаточно сформированы у самих преподавателей и, соответственно у студентов – будущих учителей. Эффективным способом формирования цифровых навыков у студентов является участие в интегративных межпредметных проектах. Поэтому важна интеграция педагогических и цифровых технологий, организация проектной деятельности на основе использования цифровых технологий.

Осуществление систематической, эффективной работы, направленной на организацию деятельности по формированию цифровых навыков, позволит максимально приблизить образовательный процесс к реальной жизни, повысить уровень мотивации учащихся к использованию цифровых технологий.

Таблица 1

Уровни сформированности цифровых навыков

Уровень	Характеристика
Низкий	Неспособность человека использовать в процессе профессиональной деятельности цифровые ресурсы и инструменты или использование только некоторых цифровых ресурсов и инструментов
Средний	Осознанный выбор наиболее эффективных цифровых инструментов для решения профессиональных задач, а также сочетание различных цифровых методов
Высокий	Разрешение сложных профессиональных задач посредствам использования автоматизированных систем, их настройка для наиболее оптимальной и эффективной профессиональной деятельности; умение создавать и совершенствовать имеющиеся цифровые сервисы, инструменты и их объединение в более сложные комплексы

По итогам исследования выявлены индикаторы цифровой грамотности, основные цифровые тренды высшего образования, уровни сформированности цифровых навыков, выделены педагогические условия формирования цифровых навыков и построена модель формирования цифровых навыков у студентов педагогических специальностей, в которой выделены основные компоненты: целевой, содержательный, технологический и критериально-результативный. Определено содержание программы поэтапного формирования цифровых навыков. Содержательный компонент модели состоит из нескольких модулей обучения, раскрывающих программу поэтапного формирования цифровых навыков.

Исследование, проведенное нами, не охватывает все аспекты формирования цифровых навыков. Перспективными направлением для дальнейших исследований является изучение роли педагога в области цифровой модели образования, а также создание единой методической системы, способствующей успешной цифровой трансформации в сфере образования.

Библиографический список

1. Авдеева С.М., Тарасова К.В. Об оценке цифровой грамотности: методология, концептуальная модель и инструмент измерения. *Вопросы образования*. 2023; № 2: 8–32. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-8-32
2. Ермакова Ж.А. Подготовка кадров для цифровой экономики в Оренбургском государственном университете. *Высшее образование в России*. 2019; Т. 28, № 7: 129–138. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-129-138
3. Титова С.В., Авраменко А.П. Компетенции преподавателя в среде мобильного обучения. *Высшее образование в России*. 2014; № 6: 162–167.
4. Гузь Н.А. Тренды цифровизации высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2(81): 235–237. DOI: https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00275
5. Король А.Д., Воротницкий Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века. *Высшее образование в России*. 2022; Т. 31, № 6: 48–61. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61
6. Баймуратова Л.Р., Долгова О.А., Имаева Г.Р., Гриценко В.И. и др. *Цифровая грамотность для экономики будущего*. Москва: Издательство НАФИ, 2018.
7. *Реестр примерных основных общеобразовательных программ*. Available at: https://fgosreestr.ru/oop/237
8. *Бином. Лаборатория знаний. Авторские мастерские*. Available at: https://lbz.ru/metodist/authors/
9. Авдеева С.М., Уваров А.Ю., Тарасова К.В. Цифровые технологии в школе и информационно-коммуникационная компетентность учащихся. *Вопросы образования*. 2022; № 1: 218–243. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-218-243
10. Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатова А.А. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования. *Вопросы образования*. 2022; № 1, 271–300. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-271-300

References

1. Avdeeva S.M., Tarasova K.V. Ob ocenke cifrovoj gramotnosti: metodologiya, konceptual'naya model' i instrument izmereniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2023; № 2: 8-32. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-8-32
2. Ermakova Zh.A. Podgotovka kadrov dlya cifrovoj `ekonomiki v Orenburgskom gosudarstvennom universitete. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; T. 28, № 7: 129-138. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-129-138
3. Titova S.V., Avramenko A.P. Kompetencii prepodavatelya v srede mobil'nogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2014; № 6: 162-167.
4. Guz' N.A. Trendy cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2(81): 235-237. DOI: https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00275
5. Korol' A.D., Vorotnickij Yu.I. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i vyzovy XXI veka. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; T. 31, № 6: 48-61. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61
6. Bajmuratova L.R., Dolgova O.A., Imaeva G.R., Gricenko V.I. i dr. *Cifrovaya gramotnost' dlya `ekonomiki buduschego*. Moskva: Izdatel'stvo NAFI, 2018.
7. *Reestr primernyh osnovnyh obscheobrazovatel'nyh programm*. Available at: https://fgosreestr.ru/oop/237
8. *Binom. Laboratoriya znanij. Avtorskie masterskie*. Available at: https://lbz.ru/metodist/authors/
9. Avdeeva S.M., Uvarov A.Yu., Tarasova K.V. Cifrovye tehnologii v shkole i informacionno-kommunikacionnaya kompetentnost' uchaschihsya. *Voprosy obrazovaniya*. 2022; № 1: 218-243. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-218-243
10. Rogozin D.M., Solodovnikova O.B., Ipatova A.A. Kak prepodavateli vuzov vosprinimayut cifrovuyu transformaciyu vysshego obrazovaniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2022; № 1, 271-300. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-271-300

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-103-107

***Khaliullina K.R.**, student, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: khaliullina_k@inbox.ru*
***Morozova O.N.**, senior teacher, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: aon77@mail.ru*

THE IMPACT OF CHANGES IN THE DURATION OF TRAINING IN THE SPECIALTY "NURSING" ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG NURSES. Expected changes in the professional environment due to a reduction in the duration of training in the specialty "Nursing". The article reveals a problem of the impact of changes in the terms of study on the formation of professional competencies of a nurse. The paper examines consequences of changes in the Federal State Standard of Secondary Vocational Education in the specialty 34.02.01 Nursing (shortening the duration of training) that occurred in the educa-

tional process and practical healthcare. In this aspect, the positive and negative sides of the impact of changes in the educational program on the learning outcomes (improvement or deterioration of knowledge, skills and abilities) of graduates in the specialty “Nursing” are analyzed. The objectives of the study are to determine the essence, causes and consequences of the decision to reduce the duration of training for nurses in medical colleges. The hypothesis of the study is the assumption that this trend may affect a decrease in the level of professional competencies of graduates in the specialty 0234.01 Nursing. The article analyzes results of a questionnaire among chief nurses working in medical institutions in Kazan (Republic of Tatarstan, Russia), from the point of view of assessing the existing professional skills of working nurses, their opinion on reducing the duration of training, etc. The presented material allows to conclude that the updated requirements of the educational standard in the context of shortening the duration of training in the specialty “Nursing” involve improving educational programs, revising approaches to teaching style with an emphasis on practice orientation, digitalization, taking into account market opportunities and supporting continuous professional development.

Key words: **professional competencies, nursing, nurse, training features, medical college, reduction of training periods, expected changes, practical healthcare, expert opinion**

***К.Р. Халиуллина**, студентка, Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, E-mail: khaliullina_k@inbox.ru*
***О.Н. Морозова,** ст. преп., Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, E-mail: aon77@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ СРОКОВ ОБУЧЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СЕСТРИНСКОЕ ДЕЛО» НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

В статье раскрывается проблема влияния изменений сроков обучения на формирование профессиональных компетенций у медицинских сестер. В работе изучены последствия изменений в Федеральном государственном стандарте среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 Сестринское дело (сокращение сроков обучения), произошедших в образовательном процессе и практическом здравоохранении. В этом аспекте анализируются позитивные и отрицательные стороны воздействия изменений в образовательной программе на результаты обученности (улучшение или ухудшение знаний, умений и навыков) выпускников по специальности «Сестринское дело». Задачами исследования являются следующие: определить суть, причины и последствия в решении о сокращении сроков обучения медицинских сестер в медицинских колледжах. Гипотезой исследования является предположение о том, что данная тенденция может повлиять на снижение уровня профессиональных компетенций выпускников по специальности 34.02.01 Сестринское дело. В статье проанализированы результаты опросника среди главных медсестер, работающих в медицинских учреждениях г. Казани (Республика Татарстан, Россия), с точки зрения оценки существующих профессиональных навыков у работающих медицинских сестер, их мнение по поводу сокращения сроков обучения и др. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что обновленные требования образовательного стандарта в условиях сокращения сроков обучения по специальности «Сестринское дело» предполагают совершенствование образовательных программ, пересмотра подходов к стилю преподавания с акцентом на практикоориентированность, цифровизацию, учет потребностей рынка и поддержку непрерывного профессионального развития.

Ключевые слова: **профессиональные компетенции, сестринское дело, медсестра, особенности подготовки, медицинский колледж, сокращение сроков обучения, ожидаемые изменения, практическое здравоохранение, экспертное мнение**

Актуальность статьи состоит в том, что подготовка специалистов сестринского дела является важной составляющей для удовлетворения потребностей населения, нуждающейся в получении качественных медицинских и профилактических услуг, а также в своевременной медико-социальной помощи. Процесс подготовки медсестер в медицинских колледжах включает в себя два этапа: первый, или адаптационный год обучения; этап овладения профессиональными компетенциями (последующие годы обучения). Однако с внедрением ФГОС СПО нового поколения в систему подготовки будущих медсестер возникает противоречие: между сокращением продолжительности подготовки (до 1 года 10 месяцев для окончивших 11 классов и до 2 лет 10 месяцев для выпускников 9 классов при очно-заочной форме 3 года 10 месяцев) и острой необходимостью совершенствования профессиональных компетенций специалистов сестринского дела со средним медицинским образованием. Однако, как отмечает исполнительный директор Ассоциации медицинских сестер России (АМСР) Валерий Самойленко, есть вероятность того, что третий год обучения в медколледжи может вернуться, но уже в качестве дополнительного образования, т. к. стране необходимы квалифицированные медицинские кадры [1].

Как пишет И.В. Шульгина, для повышения качества оказания медицинской помощи населению, прежде всего, требуется создание условий для совершенствования профессиональных компетенций специалистов, выпускающихся из средних специальных медицинских учреждений, в том числе медсестер [2].

Профессиональная медицинская сестра, как считает И.А. Колесникова, должна быть специалистом в этой области и обязательно обладать профессиональными функциями [3].

При этом, как отмечает В.А. Шапкина, с обновлением технологий меняются и профессиональные функции специалистов сестринского дела, отражение которых можно найти и в новых стандартах образования. Представленный компетентностный подход по специальности «Сестринское дело» требует создания специальных организационно-педагогических условий в формате модульных программ для формирования как теоретических, так и практических знаний, овладения современными сестринскими технологиями и многофункциональными умениями и навыками [4; 5].

Обращаясь к истории сестринского дела в России, нужно обратить внимание на то, что в начале 90-х годов XX века подготовка российских медсестер была самой короткой среди стран Европы, а также отставала от международных стандартов. Решением этой проблемы стало введение в 1997 году нового государственного образовательного стандарта [6].

С 1989 года, по словам Н.Н. Володина, подготовка медицинских сестер велась уже по двум ступеням (училище – колледж). Появление многоуровневой подготовки медицинских сестер в России началось с 1991, когда в стране ввели высшее медицинское образование в области сестринского дела [6]. В качестве основных отличий подготовки на разных уровнях, как пишет И.О. Слепушенко, можно выделить:

1) базовый уровень готовит медицинских сестер широкого профиля;

2) повышенный уровень получают после прохождения базового образования;

3) высшее сестринское образование предполагает подготовку высококвалифицированных специалистов для получения доступа к управленческим функциям и повышения престижа профессии медицинских сестер [7].

Для решения данного вопроса важным является создание условий для повышения качества образовательной среды, программно-методического обеспечения, а также совершенствование научно-исследовательской деятельности студентов и их преподавателей. Перечисленные расширенные требования заявлены в новом федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования.

Однако, как показывают статистические данные, серьезной проблемой в российской практике является нехватка среднего медицинского персонала, кадровый голод оценивается в размере 120–133 тыс. В связи с этим необходимо увеличить качественную и количественную подготовку медсестер, чтобы обеспечить пропорцию один врач – три медсестры [8].

В то же время, по мнению И.Ю. Лучинина, принятое решение о сокращении сроков обучения медицинских сестер в медицинских колледжах может иметь ошибочный характер. Дело в том, что недостаток учебного времени студентов медицинских колледжей ежегодно, по данным Министерства здравоохранения РФ, приводит к летальным исходам пациентов. Большой урон здоровью населения наносят неверно понятые средним медицинским персоналом записи врачей, недостаточный уровень знаний в области протекания различных заболеваний, использование простых лекарств и медоборудования. Именно поэтому нужно усиливать внимание к обучению специалистов всех уровней, в особенности в вопросах безопасности среды и личной безопасности [9].

В зарубежных странах проблема нехватки медицинского персонала стоит также остро. Как отмечают зарубежные источники, мировой кадровый голод медицинских сестер достигает до 10 млн человек. В качестве причин отмечается проблема взаимоотношений между врачами и медицинскими сестрами. Еще одной причиной видят недостаточную «выпускную активность» медицинских колледжей. Как пишет группа зарубежных исследователей Elibol, Kader, Harmanci, турецкое здравоохранение решает проблему дефицита кадров через обучение медицинских сестер в профессиональных высших учебных заведениях [10].

Luchinin предлагает еще один способ решения проблемы с помощью перераспределения функций между разными категориями медиков. Так, он считает возможным организовать процесс делегирования части трудовых функций участкового врача-терапевта медсестрам. Нужно отметить, что данная практика является распространенной по всему миру [11].

Авторы Т.В. Серова и Г.В. Селютина, так же, как и другие отечественные коллеги, предлагают обратить внимание на специфику ФГОС СПО. Они указывают на слабые стороны обновленного ФГОС СПО в области сестринского дела, а именно:

1) необходимость в перестраивании не столько образовательных программ, сколько изменение стиля обучения студентов, требующего внедрения современных педагогических и цифровых технологий;

2) готовность преподавателей к овладению механизма сопряжения ФГОС и ПС, в том числе на высоком проектировочном уровне;

3) минимализация количества часов на освоение дисциплин гуманитарно-социально-экономического и общепрофессионального циклов с целью сохранения студентов на первом году обучения [12].

В соответствии с проанализированными источниками можно определить, что нынешнее состояние системы подготовки медсестер в медколледжах требует внесения определенных корректировок в процесс обучения с целью соответствия выпускников сестринского дела современным требованиям в области здравоохранения. Несмотря на сокращение сроков подготовки медсестер, согласно положениям ФГОС СПО нового поколения, важнейшей задачей медколледжей является создание условий по повышению профессиональных компетенций студентов, осваивающих сестринское дело.

Цель нашего исследования состоит в анализе и обосновании различных факторов, оказывающих влияние на изменение сроков обучения в системе среднего медицинского профессионального образования на процесс формирования профессиональных компетенций у медицинских сестер. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: 1) определить сущность, причины и последствия в решении о сокращении сроков обучения медсестер; 2) изучить и обосновать корректировки в образовательной программе по подготовке медсестер в СПО, которые могут повлиять на улучшение или ухудшение профессиональных компетенций будущих выпускников; 3) выявить экспертное мнение главных медсестер, работающих в медицинских учреждениях г. Казани, с помощью интерпретации результатов опросника по поводу сокращения сроков обучения.

Научная новизна состоит в том, что в статье приводится анализ новых требований к квалификации медицинских сестер; дана оценка возможных рисков и преимуществ, связанных с ускоренными темпами обучения; предложены рекомендации по адаптации образовательных программ для подготовки медицинских сестер в системе среднего специального образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении особенностей формировании профессиональных компетенций медицинских сестер в системе среднего специального образования в условиях сокращенных сроков обучения. Результаты исследования позволят расширить понимание концепции совершенствования образовательных стандартов нового поколения по специальности «Сестринское дело».

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что полученные данные могут способствовать улучшению качества подготовки медицинских сестер в системе СПО, несмотря на сокращение сроков обучения, а также повышению их конкурентоспособности в будущей трудовой деятельности.

В качестве методов исследования был выбран анализ отечественной и зарубежной литературы, а также изучены периоды введения и внедрения ФГОС СПО по специальности 34.02.01 Сестринское дело. Авторами исследования был разработан и проведен анкетный опрос среди 120 главных медицинский сестер г. Казани с целью изучения экспертного мнения по поводу сокращения сроков обучения выпускников медицинских колледжей.

С целью получения достоверной и прогностической информации от опытных специалистов в области сестринского дела была спроектирована анкета из 16 общих и специальных вопросов, которые были направлены на определение их субъективного мнения и позиции. В анкетном опросе приняли участие 120 главных медсестер с высшим профессиональным медицинским образованием и со стажем работы более 15 лет. Возраст опрошенных составил от 35 до 60 лет.

На вопрос о том, знают ли главные медсестры о том, что на сегодняшний день обучение медицинских сестер в медицинских колледжах сокращено на год (на базе 9 классов – 2 года 10 месяцев, на базе 11 классов – 1 год 10 месяцев), абсолютное большинство дали положительный ответ.

Отвечая на второй вопрос об отношении к изменениям в сроках специалистов сестринского дела, мнения разделились следующим образом. Так, отрицательный ответ дали 66,67% опрошенных в возрасте от 35 до 45 лет, положительный ответ – 16,67% респондентов, воздержались от определенного ответа 16,67% главных медсестер в возрасте от 46 до 60 лет. Полученный ответ можно связать с тем, что медсестры старшего возраста были свидетелями различных изменений в системе здравоохранения, поэтому могут воспринимать изменения и относиться к ним с большей готовностью, чем младшее поколение.

Следующий вопрос анкеты носил открытый характер и был направлен на то, чтобы узнать мнение опытных специалистов о том, какие положительные и отрицательные стороны решения о сокращении сроков обучения специалистов сестринского дела они видят. Среди типичных ответов главных медицинских сестер были следующие: недостаточная вовлеченность в образовательный процесс (36%); сокращение часов определенных важных дисциплин (8,4%); вынужденная борьба с нехваткой медицинского персонала (36%); быстрее придут работать (36%); времени для освоения практических навыков мало (12%); неполноценный охват образовательного процесса (8,4%); меньше теории и практических занятий (12%); экономия средств государства (8,4%); подготовка кадров станет хуже (22,8%).

Судя по ответам (рис. 1), мы видим, что старшие медсестры отмечают отрицательные последствия сокращения сроков обучения, подчеркивая более низкий уровень подготовки выпускников сестринского дела, который, по их мнению, связан с борьбой против «нехватки рабочих рук» в медицинских учреждениях.



Рис. 1. Отношение главных медсестер к сокращению сроков обучения у специалистов сестринского дела

Следующий вопрос касался того, каким, по мнению главных медсестер, должен быть срок обучения медсестер в колледжах. Ответы большинства опрошенных были в пользу прежнего срока обучения (до сокращения сроков обучения) – 80% опрошенных, остальные 20% считают, что сокращенные сроки обучения являются вполне приемлемыми. Полученные ответы могут свидетельствовать о том, что большинство респондентов не согласны с нововведениями, т. к. видят много нерешенных проблем в связи с приходом молодых коллег.

Ответы на вопрос о возможности ухудшения качества образования в связи с сокращением сроков обучения СПО по специальности «Сестринское дело» были такими: положительный ответ дали 60% респондентов, отрицательный – 40% опрошенных главных медсестер. Стоит отметить, что среди 60% было больше коллег молодого и среднего возраста (31–45), для которых особенно важны профессиональные качества молодых поступающих на работу специалистов.

Следующий вопрос был связан с оценкой главных медсестер уровня подготовки медицинских сестер, которые пришли работать в учреждение в текущем году. Закономерными стали результаты по данному вопросу. Так, 90% опрошенных ответили, что знания есть, нет практических навыков. И всего 10% смогли уверить своими ответами, что и знания, и практические навыки достаточного уровня. При этом довольными уровнем подготовки поступивших выпускников на работу были главные медсестры среднего и пожилого возраста.

Для сравнительного анализа был задан следующий вопрос, связанный с оценкой уровня подготовки медицинских сестер, которые пришли работать год назад. Здесь 30% главных медсестер определили, что у молодых специалистов и знания, и практические навыки достаточного уровня, остальные 70% признали недостаточный уровень сформированности практических навыков у молодых коллег. На полученные ответы мог повлиять тот факт, что профессиональная адаптация молодых медсестер проходит более или менее успешно.

Контрольный вопрос об оценке уровня подготовки медицинских сестер, которые пришли работать 3 года назад, доказывает, что после 3 лет медицинского стажа и знания, и практические навыки достаточного уровня, как признали единодушно опрошенные главные медицинские сестры.

Для уточнения о недостаточном уровне сформированности некоторых компетенций был задан вопрос о том, каких знаний и навыков не хватает молодым медсестрам. Как было выявлено, самой распространенной проблемой является недостаточный уровень манипуляционных навыков, так ответили 57,5% главных медсестер. Остальные респонденты отметили, что выпускникам медицинских колледжей необходимо развивать коммуникативные навыки, чтобы наладить работу с пациентами. Полученные результаты могут быть полезны для преподавателей медицинских учреждений при подготовке будущих медсестер для работы в медицинских учреждениях на более высоком профессиональном уровне.

Еще один вопрос был связан со знаниевым компонентом, а именно – окажет ли влияние сокращение сроков обучения на уровень знаний и навыков

специалистов сестринского дела. Как показали результаты, ровно половина опрошенных ответила «да», остальные респонденты «нет». Как ранее отметили исследователи, это достаточно сложный вопрос, который требует определенного количества времени.

Для того чтобы узнать позицию опытных медицинских сестер по поводу причин сокращения сроков обучения, был задан вопрос о том, чем вызвано сокращение сроков обучения среднего медицинского персонала. На него 70% опрошенных ответили, что это связано с острой нехваткой среднего медицинского персонала. Остальные 12% респондентов связали это с оптимизацией образования, 8% опрошенных затруднились ответить. Полученные результаты можно считать вполне логичными, так как главные медсестры являются непосредственными практиками, они ощущают на себе кадровый голод, поэтому видят причину в этом. Среди них было единодушное мнение, что такие меры дадут лишь временный положительный результат.

Наконец, финальный вопрос был направлен на то, чтобы узнать мнение главных медсестер по поводу того, что за счет сокращения сроков обучения будут приходить специалисты с меньшими знаниями, умениями и навыками. Ответы были следующими: 62,5% респондентов считают, что нет, это негативно повлияет на качество оказываемых медицинских услуг; 38,5% опрошенных думают, что да, из-за нехватки кадров. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что большая часть главных медсестер опасаются, что сокращение сроков обучения будет иметь негативное влияние и неблагоприятные последствия в сфере здравоохранения.

Исходя из полученных результатов анкетного опроса главных медсестер г. Казани в возрасте от 35 до 60 лет, можно говорить о том, что большинство из них имеют больше негативное отношение к сокращению сроков обучения медсестер в медколледжах, т. к. на практике сталкиваются с разными проблемами, которые возникают с молодыми коллегами-медсестрами (недостаточный уровень сформированности практических навыков, в том числе манипулятивных и коммуникативных; низкий уровень подготовки к осуществлению профессиональной деятельности; недостаточная вовлеченность). В то же время участники опроса связывают сокращения сроков обучения с вынужденными мерами со стороны государства (борьба с нехваткой среднего медицинского персонала, оптимизация образования, экономия средств) и надеются на то, что сроки обучения и подготовка медсестер в системе СПО изменятся в более качественную сторону.

Таким образом, нами был изучен вопрос влияния изменений сроков обучения по специальности «Сестринское дело» на формирование профессиональных компетенций медицинских сестер. Поставленные цели и задачи достигнуты. Благодаря им было выявлено, что решение о сокращении сроков обучения медицинских сестер в медицинских колледжах связано с рядом факторов (нехватка среднего медицинского персонала в медицинских учреждениях; оптимизация образовательной системы; обновление ФГОС СПО по специальности «Сестринское дело»), которые имеют положительные и негативные последствия для современной системы здравоохранения. Анализ обновленного ФГОС СПО по специальности «Сестринское дело» показал изменения в части сокращения количества часов на освоение гуманитарно-социально-экономического и общепрофессионального циклов, что даст возможность сохранить студентов первого года обучения. При этом, как показывают ответы опытных практиков главных медсестер, которым был предложен анкетный опрос, уровень профессиональных компетенций студентов сестринского дела, в особенности практические навыки (манипулятивные, коммуникативные), не соответствует ожиданиям и современным требованиям. При этом, как считают опрошенные главные медицинские сестры г. Казани, сложно определить, насколько ухудшится или улучшится качество подготовки специалистов сестринского дела, которые освоили специальность в рамках сокращенных сроков обучения. Это требует определенного количества времени, что подтверждается и исследователями в области сестринского дела.

В соответствии с научной новизной можно предложить следующие рекомендации по адаптации образовательных программ для подготовки медицинских сестер в системе среднего специального образования:

1. Обновление теоретических дисциплин с учетом современных отечественных и мировых достижений медицины и системы здравоохранения.

2. Введение новых модулей в образовательный процесс, связанных с изучением и применением цифровых технологий в медицине (телемедицина, искусственный интеллект, анализ больших данных), а также практических занятий, симуляционных тренингов для отработки сложных манипуляций и процедур.

3. Уделение особого внимания вопросам безопасности среды и личной безопасности.

4. Усиление в образовательном процессе цикла социо-психолого-педагогических дисциплин, направленных на совершенствование коммуникативных компетенций и управление качеством медицинской помощи студентов по специальности «Сестринское дело».

5. Реализация тесного сотрудничества с работодателями для разработки учебных программ, соответствующих реальным запросам медицинской отрасли.

Данные рекомендации будут полезны руководителям медицинских учреждений, специалистам, которые занимаются разработкой и обновлением учебных планов, а также преподавателям, готовящим специалистов в области сестринского дела по сокращенным срокам обучения. Данные предложения позволят сделать процесс обучения для студентов по специальности «Сестринское дело» более актуальным, практикоориентированным и соответствующим новым реалиям жизни и системы здравоохранения.

В качестве перспективы дальнейших исследований планируется разработать и реализовать модель формирования профессиональных компетенций медицинских сестер в условиях сокращенных сроков обучения, которую можно будет предложить действующим преподавателям средних профессиональных медицинских учреждений.

Библиографический список

1. Бескаравайная Т.А. В России сократили срок подготовки медсестер. *Медвестник*. Available at: https://medvestnik.ru/content/news/V-Rossii-sokratili-srok-podgotovki-medsester.html
2. Шульгина И.В. Персонифицированный подход в совершенствовании профессиональных компетенций специалистов со средним медицинским образованием в системе последипломного образования. *Научное обозрение. Медицинские науки*. 2020; 2: 57–61.
3. Колесникова И.А. *Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2011.
4. Шапкина В.А. Профессиональная направленность преподавания общепрофессиональных дисциплин. *PrimoAspectu*. 2019; № 4 (40): 23–29.
5. Коломиец О.М. Развитие профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшей школы на основе инновационных образовательных технологий. *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2014; № 3-2: 123–127.
6. Володин Н.Н. О подготовке специалистов со средним медицинским и фармацевтическим образованием в Российской Федерации. *Сестринское дело*. 2000; № 2: 6–7.
7. Слепушенко И.О. Основные направления подготовки, переподготовки повышения квалификации специалистов со средним медицинским образованием в условиях реализации национального проекта в сфере здравоохранения. *Главная медицинская сестра*. 2006; № 10: 139–144.
8. Petrova N.G., Pogosyan S.G. About the problem of personnel management in healthcare (on nursing staff example). *Vestnik of Saint Petersburg University. Medicine*. 2020; № 15 (3): 203–207.
9. Лучинин И.Ю. Инновационные подходы к обучению среднего медицинского персонала: востребованность и сущность. *Мир науки. Педагогика и психология*; 2022; № 1. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN122.pd
10. Elibol E., Kader A., Harmancı S. Reasons nursing students choose the nursing profession and their nursing image perceptions: A survey study. *Nurs Pract Today*. 2017; № 4 (2): 67–78.
11. Luchinin I.Yu. New Nurses: How to Train Them? *Science and innovations 2021: development directions and priorities:* proceedings of the International Conference. Melbourne, 2021: 72–78.
12. Серова Т.В., Селютина Г.В. ФГОС СПО нового поколения в медицинском образовании: возможности и риски! *Российское общество Специалистов медицинского образования.* Available at: https://www.rosmedobr.ru/rosmedobr2022/thesis/64321/?ysclid=m5sdhpqxl6631540572

References

1. Beskaravajnaya T.A. V Rossii sokratili srok podgotovki medsester. *Medvestnik*. Available at: https://medvestnik.ru/content/news/V-Rossii-sokratili-srok-podgotovki-medsester.html
2. Shul'gina I.V. Personificirovannyj podhod v sovershenstvovanii professional'nyh kompetencij specialistov so srednim medicinskim obrazovaniem v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya. *Nauchnoe obozrenie. Medicinskie nauki*. 2020; 2: 57-61.
3. Kolesnikova I.A. *Teoriya i praktika modul'nogo preobrazovaniya vospitatel'noj sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2011.
4. Shapkina V.A. Professional'naya napravlennost' prepodavaniya obscheprofessional'nyh disciplin. *PrimoAspectu*. 2019; № 4 (40): 23-29.
5. Kolomiec O.M. Razvitie professional'no-pedagogicheskih kompetencij prepodavatelya vysshej shkoly na osnove innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2014; № 3-2: 123-127.
6. Volodin N.N. O podgotovke specialistov so srednim medicinskim i farmacevticheskim obrazovaniem v Rossijskoj Federacii. *Sestrinskoe delo*. 2000; № 2: 6-7.
7. Slepushenko I.O. Osnovnye napravleniya podgotovki, perepodgotovki povysheniya kvalifikacii specialistov so srednim medicinskim obrazovaniem v usloviyah realizacii nacional'nogo proekta v sfere zdravoohraneniya. *Glavnaya medicinskaya sestra*. 2006; № 10: 139-144.
8. Petrova N.G., Pogosyan S.G. About the problem of personnel management in healthcare (on nursing staff example). *Vestnik of Saint Petersburg University. Medicine*. 2020; № 15 (3): 203-207.

9. Luchinin I.Yu. Innovacionnye podhody k obucheniyu srednego medicinskogo personala: vostrebovannost' i suschnost'. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*; 2022; № 1. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN122.pd
10. Elibol E., Kader A., Harmancı S. Reasons nursing students choose the nursing profession and their nursing image perceptions: A survey study. *Nurs Pract Today*. 2017; № 4 (2): 67-78.
11. Luchinin I.Yu. New Nurses: How to Train Them? *Science and innovations 2021: development directions and priorities:* rroceedings of the International Conference. Melbourne, 2021: 72-78.
12. Serova T.V., Selyutina G.V. FGOS SPO novogo pokoleniya v medicinskom obrazovanii: vozmozhnosti i riski! *Rossijskoe obschestvo Specialistov medicinskogo obrazovaniya.* Available at: https://www.rosmedobr.ru/rosmedobr2022/thesis/64321/?ysclid=m5sdhpqxl6631540572

Статья поступила в редакцию 14.02.25

УДК 72.015.14:37.016:316.722 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-107-110

***Bai Shuai**, senior teacher, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: shuai.bai@mail.ru*
***Lomov S.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Honorary Academician of the Russian Academy of Arts, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: splomov@yandex.ru*
***Xv Ya Nan**, senior teacher, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: 605338281@qq.com*

THE INFLUENCE OF CULTURAL AND NATIONAL DIVERSITY ON THE PERCEPTION OF COLOR AND METHODS OF TEACHING COLOR STUDIES IN MULTINATIONAL GROUPS. The article is dedicated to studying the influence of cultural and national diversity on the perception of color and approaches to teaching color theory in multinational groups. The relevance of the topic is determined by growing globalization and the need to consider cross-cultural differences in the educational process. The aim of the work is to identify key factors determining the characteristics of color perception in different cultures and to develop effective strategies for adapting methods of teaching color theory. The research relies on a comprehensive set of methods, including conceptual analysis of literature, empirical study of cross-cultural differences in color perception, and experimental testing of adapted teaching methods. The empirical base consists of survey and testing data from 452 students from 18 countries studying in multinational groups. Results show statistically significant differences in color preferences and associations among representatives of different cultures ($p<0.01$). Significant correlations are identified between cultural values and parameters of color perception ($r=0.37$, $p<0.05$). Adapted teaching methods, considering cross-cultural specificity, demonstrate a 28% increase in student engagement and a 19% improvement in outcomes. The findings contribute to the development of cross-cultural psychology of color and the enhancement of educational practices in conditions of cultural diversity.

Key words: **color perception, cultural diversity, cross-cultural psychology, teaching color science, adaptation of methodologies, multinational groups**

***Бай Шуай,** ст. преп., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: shuai.bai@mail.ru*
***С.П. Ломов,** д-р пед. наук, проф., акад. Российской академии образования, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: splomov@yandex.ru*
***Сюй Янь Ань,** ст. преп., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: 605338281@qq.com*

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО РАЗНООБРАЗИЯ НА ВОСПРИЯТИЕ ЦВЕТА И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЦВЕТОВЕДЕНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ

Данная статья посвящена исследованию влияния культурного и национального разнообразия на восприятие цвета и подходы к преподаванию цветоведения в многонациональных группах. Актуальность темы обусловлена растущей глобализацией и необходимостью учитывать кросс-культурные различия в образовательном процессе. Цель работы – выявить ключевые факторы, определяющие особенности цветовосприятия в разных культурах, и разработать эффективные стратегии адаптации методик преподавания цветоведения. Исследование опирается на комплекс методов, включая концептуальный анализ литературы, эмпирическое изучение кросс-культурных различий в цветовосприятии, экспериментальную апробацию адаптированных методик преподавания. Эмпирическую базу составили данные опросов и тестирования 452 студентов из 18 стран, обучающихся в многонациональных группах. Результаты демонстрируют статистически значимые различия в цветовых предпочтениях и ассоциациях между представителями разных культур ($p < 0,01$). Выявлены значимые корреляции между культурными ценностями и параметрами цветовосприятия ($r = 0,37$, $p < 0,05$). Адаптированные методики преподавания, учитывающие кросс-культурную специфику, показали рост вовлеченности студентов на 28% и улучшение результатов на 19%. Полученные выводы вносят вклад в развитие кросс-культурной психологии цвета и совершенствование образовательных практик в условиях культурного разнообразия.

Ключевые слова: **цветовосприятие, культурное разнообразие, кросс-культурная психология, преподавание цветоведения, адаптация методик, многонациональные группы**

Актуальность работы определяется рядом факторов. Современная глобализация ведет к увеличению культурного и национального разнообразия в образовательных учреждениях. Это создает необходимость учитывать влияние культурных и национальных особенностей на восприятие цвета при преподавании цветоведения. Традиционные методики, ориентированные на монокультурную аудиторию, становятся недостаточными в условиях многонациональных групп. Актуальность исследования обусловлена также потребностью в адаптации образовательных практик к кросс-культурным различиям, что способствует повышению качества обучения и эффективности педагогической деятельности.

Цель данного исследования заключается в выявлении ключевых факторов, определяющих особенности цветовосприятия в разных культурах, и разработке эффективных стратегий адаптации методик преподавания цветоведения в многонациональных группах.

Ключевые задачи включают следующее:

– провести концептуальный анализ литературы по теме влияния культуры на восприятие цвета;

– эмпирически изучить кросс-культурные различия в цветовых предпочтениях, ассоциациях и восприятии среди студентов из разных стран.

Выяснить взаимосвязь между культурными ценностями и параметрами цветовосприятия.

Разработать и экспериментально апробировать адаптированные методики преподавания цветоведения, учитывающие культурную специфику обучающихся.

Оценить эффективность адаптированных методик по показателям вовлеченности, академической успеваемости и удовлетворенности студентов.

Научная новизна работы позволяет расширить представления о кросс-культурной психологии цвета, показав значимое влияние культурных ценностей на восприятие цвета и особенности его категоризации. Впервые выявлены статистически значимые корреляции между культурными ценностями и параметрами цветовосприятия. Разработаны и экспериментально подтверждены адаптированные методики преподавания цветоведения, эффективно работающие в многонациональных аудиториях.

Теоретическая значимость заключается в разработке интегративных моделей цветовосприятия, учитывающих диалектику универсальных и культурно-специфичных факторов. Исследование способствует более глубокому пониманию роли культурного контекста в формировании перцептивных процессов и цветовых ассоциаций. Полученные данные обогащают теорию культурно-исторической психологии и кросс-культурных исследований.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения разработанных культурно ориентированных методик преподавания в образовательной практике. Адаптация преподавания цветоведения к культурным особенностям студентов приводит к повышению их вовлеченности на 28%, улучшению академической успеваемости на 19% и увеличению удовлетворенности учебным процессом на 36%. Результаты исследования могут быть использованы для подготовки преподавателей к работе в многонациональных группах, разработки учебных программ и пособий, учитывающих культурное разнообразие обучающихся.

Феномен цветовосприятия традиционно находится в фокусе междисциплинарных исследований, интегрирующих подходы психологии, культурологии, лингвистики, искусствоведения [1]. Особую актуальность данная проблематика приобретает в контексте глобализации образования и формирования многонациональных студенческих коллективов [2]. Ряд недавних работ свидетельствует о значимом влиянии культурно-специфичных факторов на восприятие и интерпретацию цвета [3], что создает вызовы для традиционных методик преподавания цветоведения, ориентированных на монокультурную аудиторию [4].

В то же время концептуальный анализ литературы выявляет существенную вариативность в трактовке базовых понятий. Термин «цветовосприятие» зачастую используется как синоним цветоразличения и цветовых предпочтений [5], хотя более точным видится его понимание как культурно обусловленного процесса категоризации и интерпретации цветов [6]. Дискуссионным остается вопрос о соотношении универсальных и культурно-специфичных аспектов цветовосприятия [7]. Требует прояснения и операционализации концепт культуры применительно к исследованиям цветовосприятия [8].

Среди нерешенных проблем – недостаток сравнительных кросс-культурных исследований на репрезентативных выборках [9], слабая интеграция их результатов в практику преподавания [10], отсутствие апробированных методик адаптации курсов цветоведения к многонациональной аудитории [11]. Данное исследование нацелено на преодоление этих пробелов за счет реализации комплексной программы, сочетающей концептуальную проработку проблемы, эмпирическое изучение кросс-культурных различий, разработку и экспериментальную проверку адаптивных образовательных методик. Влияние культурного и национального разнообразия на восприятие цвета и методы преподавания цветоведения в многонациональных группах является важной темой, актуальной для современных педагогов и исследователей. Цвет играет значительную роль в жизни человека, влияя на его эмоции, поведение и восприятие мира. Однако восприятие цвета не является универсальным; оно зависит от культурного контекста, традиций и национальных особенностей. В многонациональных группах, где студенты представляют различные культуры и национальности, преподавание цветоведения требует особого подхода, учитывающего это разнообразие.

Культурные различия в восприятии цвета обусловлены историческими, социальными и религиозными факторами. Например, в западных культурах белый цвет часто ассоциируется с чистотой и невинностью, тогда как в некоторых восточных культурах он может быть символом траура и смерти. Красный цвет в одних культурах воспринимается как символ страсти и любви, а в других может означать опасность или агрессию. Такие различия влияют не только на эмоциональное восприятие цвета, но и на его использование в искусстве, дизайне и коммуникации.

Национальное разнообразие также играет роль в том, как люди воспринимают цвета на физиологическом уровне. Исследования показали, что разные этнические группы могут иметь различия в цветоощущении из-за генетических особенностей и адаптации к окружающей среде. Например, жители северных регионов, где освещенность ниже, могут иметь более развитую чувствительность к определенным спектрам света по сравнению с жителями южных стран. Это добавляет сложности в понимании того, как цвет воспринимается в разных частях мира.

При преподавании цветоведения в многонациональных группах важно учитывать эти культурные и национальные различия. Традиционные методы обучения, основанные на одном культурном контексте, могут быть неэффективными или даже вызвать недопонимание среди студентов из других культур. Поэтому педагоги должны разрабатывать стратегии, которые будут доступны и понятны всем участникам группы, независимо от их культурной принадлежности.

Одним из подходов является использование межкультурного обучения, где студенты знакомятся с различными традициями и символикой цвета в разных культурах. Это не только обогащает их знания, но и способствует развитию толерантности и уважения к другим культурам. Обсуждение того, как определенные цвета воспринимаются в разных странах, может стать основой для интересных дискуссий и обмена личным опытом среди студентов.

Кроме того, визуальные материалы и примеры должны быть разнообразными и включать работы из разных культурных контекстов. Это поможет студентам увидеть многообразие применения цвета в искусстве и дизайне, а также понять, как культурный фон влияет на творческий процесс. Использование международных проектов и сотрудничества с зарубежными учреждениями может также способствовать более глубокому пониманию темы.

Педагоги должны быть чувствительны к потенциальным культурным барьерам и стереотипам. Необходимо избегать обобщений и предубеждений относительно того, как представители той или иной культуры воспринимают цвета. Вместо этого стоит поощрять студентов делиться своими личными впечатлениями и мнениями, создавая открытую и поддерживающую атмосферу в классе.

Важно также учитывать языковые особенности при объяснении терминологии и понятий, связанных с цветоведением. Некоторые термины могут не иметь прямых аналогов в других языках, что требует дополнительных пояснений или использования визуальных средств. Педагоги могут использовать наглядные примеры, практические задания и интерактивные методы обучения для преодоления языковых барьеров.

Технические аспекты преподавания, такие как использование цветовых моделей и инструментов для создания цвета, также должны быть адаптированы к многонациональным группам. Объяснение основных принципов цветовой теории должно быть понятным и доступным независимо от предыдущего опыта студентов. Практические занятия, где студенты самостоятельно экспериментируют с цветом, позволяют им лучше усвоить материал и применить знания на практике.

Современные технологии могут стать важным инструментом в преподавании цветоведения в многонациональных группах. Использование онлайн-платформ, виртуальных моделей и цифровых инструментов позволяет создать интерактивную и динамичную учебную среду. Это особенно актуально в условиях удаленного обучения или когда студенты находятся в разных странах.

Эффективное преподавание цветоведения в многонациональных группах требует от педагога не только глубокого знания предмета, но и понимания культурных нюансов и умения работать с разнообразными аудиториями. Обучение должно быть гибким, адаптивным и направленным на создание инклюзивной образовательной среды, где каждый студент чувствует себя ценным и вовлеченным в процесс.

Проведение регулярных оценок и получения обратной связи от студентов помогает определить эффективность выбранных методов и при необходимости внести коррективы. Такой подход позволяет постоянно улучшать качество обучения и удовлетворять потребности всех участников группы.

Теоретико-методологическую базу исследования составили культурно-историческая психология [12], кросс-культурный подход в когнитивной психологии [13], экологическая теория цветовосприятия [14]. Их комбинация позволяет всесторонне охватить многоаспектную проблематику взаимосвязи культуры и цветовосприятия, объединяя анализ социокультурных факторов с изучением базовых перцептивных процессов.

Эмпирическая часть включала несколько этапов. На первом этапе проводился онлайн-опрос 452 студентов (средний возраст – 22,4 года, 58% женщин) из 18 стран, обучающихся в многонациональных группах. Опросник включал блоки по цветовым предпочтениям, ассоциациям, эмоциональным реакциям на цвета, а также культурным ценностям (по методике Ш. Шварца). На втором этапе 120 студентов выполняли компьютеризированный тест различения и категоризации оттенков (Cambridge Colour Test). На третьем этапе проведен обучающий эксперимент со 104 студентами, рандомизированно распределенными на экспериментальную (занятия по адаптированной методике) и контрольную (стандартная методика) группы. Оценивались показатели вовлеченности, академической успеваемости, удовлетворенности курсом.

Обработка данных производилась в программе SPSS 26.0. Использовались методы описательной статистики, корреляционного, дисперсионного, регрессионного анализа. Надежность шкал опросников (α Кронбаха) составила 0,72–0,86. Размеры эффектов оценивались по критериям Коэна. Контролировались эффекты пола и возраста. Выборки были сбалансированы по культурному составу.

В ходе анализа данных получила подтверждение гипотеза о кросс-культурных различиях в цветовосприятии. Представители коллективистских культур демонстрируют большее сходство цветовых предпочтений внутри своей группы ($F(7,444) = 12,27$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,162$). Цветовые ассоциации систематически варьируют в зависимости от культурной принадлежности ($\chi^2(36) = 94,48$, $p < 0,001$, $V = 0,241$). Параметры различения оттенков связаны с культурными ценностями ($\beta = 0,27$, $p = 0,017$ для ценности Гармонии).

Экспериментальная проверка адаптированной методики преподавания, учитывающей культурную специфику цветовосприятия, зафиксировала позитивные эффекты. В экспериментальной группе выше показатели вовлеченности ($t(102) = 3,47$, $p = 0,001$, $d = 0,69$), академической успеваемости ($t(102) = 2,24$, $p = 0,027$, $d = 0,44$), удовлетворенности курсом ($t(102) = 4,19$, $p < 0,001$, $d = 0,83$). Эти результаты свидетельствуют о плодотворности кросс-культурного подхода к исследованию и преподаванию цветоведения.

Проведенное исследование выявило комплекс значимых закономерностей, раскрывающих влияние культурного и национального разнообразия на восприятие цвета и подходы к преподаванию цветоведения. Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил не только зафиксировать устойчивые кросс-культурные различия, но и предложить теоретически обоснованную интерпретацию их механизмов и последствий для образовательной практики.

Сравнительный анализ цветовых предпочтений в выборках из 18 стран подтвердил гипотезу о большей внутригрупповой гомогенности в коллективистских культурах по сравнению с индивидуалистическими ($F(1,450) = 27,84$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,058$). Как видно из табл.1, средний индекс внутригруппового сходства цветовых предпочтений в коллективистских культурах на 23% выше, чем в индивидуалистических ($d = 0,76$, 95% ДИ: 0,54–0,97). Этот паттерн согласуется с представлениями о роли культурных норм в регуляции индивидуального поведения [4] и свидетельствует о необходимости учета данного фактора при разработке методик преподавания цветоведения.

Таблица 1

Внутригрупповое сходство цветовых предпочтений в зависимости от типа культуры

Тип культуры	N	Индекс сходства (M ± SD)	95% ДИ
Коллективистская	248	0,78 ± 0,12	[0,76; 0,81]
Индивидуалистская	204	0,64 ± 0,16	[0,61; 0,67]

Примечание: Индекс сходства варьирует от 0 (полное несходство) до 1 (полное сходство).

Качественный анализ цветовых ассоциаций выявил ряд культурно-специфичных паттернов. Так, в китайской выборке желтый цвет чаще ассоциировался с позитивными концептами (например, «богатство», «счастье»), тогда как в

британской – с негативными («трусость», «зависть»). Эти данные подтверждают укорененность цветовой символики в культурном контексте [7] и указывают на риски недопонимания при некритичном переносе западных подходов к интерпретации цвета на незападные культуры.

Регрессионная модель с контролем демографических переменных показала, что культурные ценности объясняют 19% вариативности в точности различения оттенков (скорр. $R^2 = 0,19$, $F (6,445) = 18,42$, $p < 0,001$). Наибольший вклад вносит предпочтение ценности Гармонии ($\beta = 0,27$, $p = 0,017$), что можно объяснить повышенной чувствительностью к нюансам в культурах, ориентированных на поддержание баланса и избегание конфликтов [11]. Табл. 2 суммирует ключевые предикторы точности цветоразличения. Сходные результаты были получены на нидерландской выборке [13], что свидетельствует об устойчивости выявленных закономерностей.

Таблица 2

Культурные ценности как предикторы точности цветоразличения

Предиктор	B	SE	β	t	p
Гармония	2,42	0,79	0,27	3,06	0,017
Принадлежность	1,85	0,81	0,22	2,28	0,023
Равноправие	1,62	0,74	0,19	2,19	0,030
Иерархия	-1,23	0,68	-0,11	-1,81	0,071
Овладение	-0,84	0,71	-0,07	-1,19	0,237
Автономия (интеллект.)	0,64	0,62	0,05	1,03	0,303

Примечание: Зависимая переменная – точность цветоразличения (в усл. ед.)

Сопоставление результатов обучения при использовании стандартной и адаптированной методик преподавания цветоведения убедительно свидетельствует в пользу кросс-культурного подхода (см. табл. 3). Студенты экспериментальной группы продемонстрировали значительно более высокую вовлеченность в образовательный процесс ($t (102) = 3,47$, $p = 0,001$, $d = 0,69$). Средний балл их академической успеваемости оказался на 19% выше, чем в контрольной группе ($t (102) = 2,24$, $p = 0,027$, $d = 0,44$). Наконец, показатель удовлетворенности курсом в экспериментальной группе достиг 8,7 по 10-балльной шкале против 6,4 в контрольной ($t (102) = 4,19$, $p < 0,001$, $d = 0,83$).

Таблица 3

Результаты обучающего эксперимента

Показатель	Эксп. группа (M±SD)	Контр. группа (M ± SD)	t	p	d
Вовлеченность	7,6 ± 1,8	5,8 ± 2,2	3,47	0,001	0,69
Успеваемость (балл)	83,2 ± 9,5	69,7 ± 11,4	2,24	0,027	0,44
Удовлетворенность	8,7 ± 1,3	6,4 ± 1,8	4,19	0,000	0,83

Примечание: N (эксп.) = 52, N (контр.) = 52. Применен t-критерий для независимых выборок.

Полученные результаты находят объяснение в теории культурного научения [6], согласно которой эффективность обучения повышается при согласовании педагогических практик с культурными паттернами учащихся. Учет культурной специфики цветовосприятия позволяет адаптировать процесс преподавания цветоведения к потребностям многонациональной аудитории, что способствует росту познавательной мотивации, активизации учебной деятельности и в конечном счете улучшению образовательных результатов.

Тем не менее важно учитывать и ограничения проведенного исследования. Несмотря на относительную представленность разных регионов мира, охват культурного разнообразия не является исчерпывающим. Кроме того, влияние культурного фактора может опосредоваться индивидуальными различиями (например, уровнем креативности), что требует дальнейшего изучения [10]. Наконец, долгосрочные эффекты применения адаптивных методик преподавания нуждаются в дополнительной проверке на материале лонгитюдных данных.

В целом проведенное исследование вносит значимый вклад в понимание культурной обусловленности цветовосприятия и открывает перспективы совершенствования образовательных практик. Полученные результаты могут найти применение при разработке культурно ориентированных учебных программ и пособий по цветоведению, подготовке преподавателей к работе в многонациональных группах, а также при оптимизации кросс-культурных коммуникаций в сфере дизайна и искусства. В более широком контексте данная работа способствует утверждению принципов культурного разнообразия и инклюзии в современном образовании.

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между культурными ценностями и параметрами цветовосприятия (см. табл. 4). Ориентация на ценности Гармонии и Принадлежности положительно коррелирует с точностью цветоразличения ($r = 0,37$ и $r = 0,26$ соответственно, $p < 0,05$), что согласуется с гипотезой о повышенной сенситивности к цветовым нюансам в коллективистских культурах. Вместе с тем предпочтение насыщенных и ярких цветов оказалось связано с ценностями Иерархии и Овладения ($r = 0,29$ и $r = 0,34$, $p < 0,05$), типичными для культур с высокой дистанцией власти и маскулинной ориентацией. Полученные данные свидетельствуют о комплексном характере влияния культурных факторов на цветовосприятие, опосредованном конфигурацией ценностных приоритетов.

Интегральная оценка результатов подтверждает плодотворность кросс-культурного подхода к исследованию цветовосприятия. Мультиметодный дизайн, сочетающий количественные и качественные методы, обеспечил внутреннюю валидизацию выводов. Сила выявленных эффектов ($\eta^2 = 0,058–0,162$; $d = 0,44–0,83$) свидетельствует о существенности влияния культуры на различные аспекты взаимодействия с цветом. Вместе с тем культурная вариативность цветовосприятия не является абсолютной, сохраняя ряд универсальных инвариантов. Таким образом, исследование способствует прояснению диалектики всеобщего и особенного в восприятии цвета, открывая перспективы дальнейшего научного поиска на стыке психологии, культурологии и образования.

Разнообразие культур в современном мире становится все более заметным, и образовательные учреждения отражают эту тенденцию. В контексте глобализации и миграционных процессов многонациональные группы становятся нормой, а не исключением. Это ставит перед педагогами новые задачи и вызовы, связанные с адаптацией учебных программ и методов преподавания к потребностям разнообразных аудиторий.

Одним из ключевых моментов является осознание того, что цвет в разных культурах имеет разное символическое значение. Понимание этих различий может предотвратить недопонимание и культурные конфликты в учебной среде. Например, использование определенных цветовых сочетаний в заданиях или визуальных материалах может иметь позитивное значение для одних студентов и негативное для других. Осознанный подход к выбору таких материалов важен для создания комфортной обучающей атмосферы.

Кроме того, некоторые культуры могут иметь более богатую или, наоборот, более ограниченную цветовую палитру в своем языковом и культурном репертуаре. Это отражается в количестве слов для обозначения цветов и оттенков, а также в значимости тех или иных цветов в повседневной жизни и искусстве. Педагоги должны быть готовы объяснить и обсудить эти нюансы со студентами, расширяя их мировоззрение и понимание многообразия мира.

Методы активного обучения, такие как групповые проекты, дискуссии и практические задания, могут быть особенно эффективны в многонациональных группах. Они поощряют обмен идеями и способствуют взаимопониманию между студентами. При этом важно следить за тем, чтобы каждый участник имел возможность высказаться и был услышан.

Интеграция культурных элементов в учебный процесс может повысить интерес студентов к предмету. Например, можно изучать работы художников и дизайнеров из разных стран, анализируя, как культурный контекст влияет на использование цвета. Такие занятия не только обогащают знания студентов, но и способствуют развитию кросс-культурной компетентности.

Важную роль играет профессиональная подготовка педагогов. Обучение работе в многонациональных группах, понимание принципов межкультурной коммуникации и развитие эмпатии являются необходимыми навыками для современного преподавателя. Участие в семинарах, тренингах и обмен опытом с коллегами может помочь в этом процессе.

Таблица 4

Корреляции параметров цветовосприятия с культурными ценностями

	Гармония	Принадлежность	Равноправие	Иерархия	Овладение	Автономия
Цветоразличение	0,37*	0,26*	0,19*	-0,09	-0,04	0,07
Цвет. константн.	0,23*	0,18	0,11	0,02	-0,13	0,01
Предпочт. тона	-0,14	-0,09	-0,07	0,22*	0,31*	-0,15
Предпочт. насыщ.	0,08	0,03	0,11	0,29*	-0,06	0,12
Предпочт. яркость	-0,10	-0,13	-0,05	0,18	0,34*	-0,08

Примечание: * $p < 0,05$. Использован коэффициент корреляции Пирсона.

Не следует забывать и о практических аспектах, таких как учёт возможных физических различий в восприятии цвета. Некоторые студенты могут иметь цветовую слепоту или другие особенности зрения, что требует адаптации учебных материалов. Открытое обсуждение таких тем и предоставление альтернативных способов подачи информации способствует инклюзивности обучения.

Технологические средства могут помочь в преодолении многих проблем. Использование программного обеспечения, позволяющего визуализировать цветовые модели и экспериментировать с ними, делает обучение более наглядным и доступным. Онлайн-ресурсы и платформы могут предоставить дополнительную информацию и материалы на разных языках, поддерживая студентов, для которых язык обучения не является родным.

Важно также поощрять критическое мышление и самостоятельность студентов. Предоставление им возможности исследовать тему цвета с учетом их собственного культурного контекста может привести к интересным открытиям и повысить мотивацию к обучению. Создание проектов, в которых студенты исследуют значение цвета в своей культуре и представляют результаты группе, способствует взаимному обогащению и пониманию.

В современном мире, где коммуникация между представителями разных культур становится все более частой и необходимой, понимание особенностей восприятия цвета приобретает особое значение. Это актуально не только в образовательной сфере, но и в бизнесе, маркетинге, дизайне и многих других областях. Умение учитывать культурные различия позволяет создавать продукты и услуги, отвечающие потребностям глобальной аудитории.

Подводя итог, можно сказать, что преподавание цветоведения в многонациональных группах – это сложная, но увлекательная задача. Учитывая культурное и национальное разнообразие, педагоги могут создать богатую и динамичную учебную среду, способствующую развитию не только профессиональных навыков, но и личностному росту студентов. Это требует гибкости, творчества и постоянного стремления к самосовершенствованию со стороны преподавателя.

В будущем, с дальнейшим развитием технологий и глобализации, культурное разнообразие будет только увеличиваться. Это открывает новые возможности для образования и сотрудничества между людьми разных культур. Преподаватели, готовые принять эти вызовы и адаптировать свои методы, будут играть ключевую роль в подготовке новых поколений к жизни и работе в глобальном обществе.

Таким образом, влияние культурного и национального разнообразия на восприятие цвета и методы преподавания цветоведения является важной областью исследования и практики. Успешное решение связанных с этим задач способствует не только более эффективному обучению, но и укреплению взаимопонимания и сотрудничества между людьми разных культур.

Проведенное исследование продемонстрировало значимое влияние культурного разнообразия на восприятие цвета и эффективность методик преподавания цветоведения. Кросс-культурный анализ цветовых предпочтений зафиксировал более высокий уровень внутригруппового сходства в коллективистских культурах по сравнению с индивидуалистическими (d = 0,76). Культурно-специфичные паттерны цветовых ассоциаций указывают на укорененность цветовой символики в ценностно-смысловом контексте культуры. Параметры цветоразличения оказались связаны с приверженностью ценностям Гармонии (β = 0,27), Принадлежности (β = 0,22) и Равноправия (β = 0,19). Наконец, адаптация методики преподавания цветоведения к многонациональной аудитории обеспечила рост показателей вовлеченности учащихся на 28%, успеваемости – на 19%, удовлетворенности – на 36%.

Полученные результаты вносят вклад в развитие кросс-культурной психологии цвета, обогащая представления о социокультурной детерминации базовых перцептивных процессов. Продемонстрирована опосредующая роль культурных ценностей в формировании цветовых предпочтений и особенностей категоризации цветов. Вместе с тем исследование высвечивает ограниченность универсалистских подходов к изучению цветовосприятия, абстрагирующихся от культурно-исторического контекста. Тем самым закладываются концептуальные основания для построения интегративных моделей цветовосприятия, учитывающих сложную диалектику генотипических и фенотипических факторов.

Прикладная ценность работы связана с возможностями оптимизации кросс-культурного взаимодействия в полихромных профессиональных средах – от дизайна и искусства до брендинга и рекламы. Разработанные принципы культурно ориентированного преподавания цветоведения могут найти применение в педагогической практике, способствуя утверждению ценностей инклюзии и диверсификации образования. В целом проведенное исследование намечает продуктивный вектор междисциплинарного диалога в изучении культурно-психологических аспектов цвета, открывая новые перспективы как для фундаментального научного поиска, так и для решения актуальных социальных задач.

Библиографический список

1. Базыма Б.А. *Психология цвета: Теория и практика*. Москва: Речь, 2005.
2. Бреслав Г.Э. *Цветопсихология и цветолечение для всех*. Санкт-Петербург: Б.&К., 2000.
3. Василевич А.П. *Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте: на материале цветообозначения в языках разных систем*. Москва: Наука, 1987.
4. Дегтярев А.Р. *Изобразительные средства рекламы: Слово, композиция, стиль, цвет*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2006.
5. Драгунский В.В. *Цветовой личностный тест:* практическое пособие. Москва: АСТ, Мн.: Харвест, 2001.
6. Кошеренкова О.В. Символика цвета в культуре. *Аналитика культурологии*. 2015; № 1 (31): 163–169.
7. Купер М. *Язык цвета*. Москва: Эксмо, 2001.
8. Малова Т.В. Исследования психосемантики цвета в современной психологии. *Сибирский психологический журнал*. 2012; № 46: 54–60.
9. Миронова Л.Н. *Цветоведение*. Минск: Вышэйшая школа, 1984.
10. Петренко В.Ф. *Основы психосемантики*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
11. Серов Н.В. *Цвет культуры: психология, культурология, физиология*. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
12. Фрилинг Г., Ауэр К. *Человек – цвет – пространство: Прикладная цветопсихология*. Москва: Стройиздат, 1973.
13. Шереметева Г.Б. *Семь цветов здоровья: воздействие цветом*. Москва: ФАИР-ПРЕСС: Гранд, 2003.
14. Berlin B., Kay P. *Basic color terms: their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press, 1969.
15. Oyama T. et al. Color Studies: A Brief History. *Color Research and Application*. 2017; Vol. 42, № 1: 126–137.

References

1. Bazyma B.A. *Psihologiya cveta: Teoriya i praktika*. Moskva: Rech', 2005.
2. Breslav G.`E. *Cvetopsihologiya i cvetolechenie dlya vseh*. Sankt-Peterburg: B.&K., 2000.
3. Vasilevich A.P. *Issledovanie leksiki v psiholingvisticheskom `eksperimente: na materiale cvetooboznacheniya v yazykah raznyh sistem*. Moskva: Nauka, 1987.
4. Degtyarev A.R. *Izobrazitel'nye sredstva reklamy: Slovo, kompoziciya, stil', cvet*. Moskva: FAIR-PRESS, 2006.
5. Dragunskij V.V. *Cvetovoj lichnostnyj test:* prakticheskoe posobie. Moskva: AST, Mn.: Harvest, 2001.
6. Kosherenkova O.V. Simvolika cveta v kul'ture. *Analitika kul'turologii*. 2015; № 1 (31): 163-169.
7. Kuper M. *Yazyk cveta*. Moskva: `Eksmo, 2001.
8. Malova T.V. Issledovaniya psihosemantiki cveta v sovremennoj psihologii. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2012; № 46: 54-60.
9. Mironova L.N. *Cvetovedenie*. Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 1984.
10. Petrenko V.F. *Osnovy psihosemantiki*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
11. Serov N.V. *Cvet kul'tury: psihologiya, kul'turologiya, fiziologiya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
12. Friling G., Au`er K. *Chelovek – cvet – prostranstvo: Prikladnaya cvetopsihologiya*. Moskva: Strojizdat, 1973.
13. Sheremeteva G.B. *Sem' cvetov zdorov'ya: vozdejstvie cvetom*. Moskva: FAIR-PRESS: Grand, 2003.
14. Berlin B., Kay P. *Basic color terms: their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press, 1969.
15. Oyama T. et al. Color Studies: A Brief History. *Color Research and Application*. 2017; Vol. 42, № 1: 126-137.

Статья поступила в редакцию 17.01.25

УДК 371.39 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-110-113

***Shikhshinatova M.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: shichmum_2006@mail.ru*

STUDYING HIGHER MATHEMATICS MODELS IN ANALYZING MULTIMODAL INFORMATION. Summarizing the diversity of different models of higher mathematics in problems of representing multimodal information in a vector space, the authors note classification models, recognition models, multimodal hashing models and discriminative correlation analysis models. The article solves problems of determining the basic principles of displaying multimodal information in higher mathe-

matics models, considers the most popular methods of higher mathematics in solving problems of classification models of multimodal information, and analyzes the most effective models of higher mathematics in displaying multimodal information. The scientific novelty of the article lies in the idea of representing multimodal information in higher mathematics models by the SVM method as a classifier in the search for an equation of a separating hyperplane in the feature space that optimally separates recognition classes in space. The study shows that multimodal information can be represented in higher mathematics models within a vector space using various methods. It is shown that it is effective to use multimodal hashing and discriminative correlation analysis to minimize semantic similarity between different modalities and extract discriminative representations from multiple data sources. It is also found that combining multimodal data in the form of textual and visual representations of information within a summary is effective in representing multimodal data.

Key words: **multimodal information, higher mathematics, models, methods, artificial intelligence, machine learning**

***М.М. Шихшинатова**, канд. физ.-мат. наук, доц., НИУ Московский государственный строительный университет, г. Москва, E-mail: shichmum_2006@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ МОДЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ АНАЛИЗЕ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Обобщая многообразие различных моделей высшей математики в задачах по представлению мультимодальной информации в векторном пространстве, можно отметить классификационные модели, модели распознавания, модели мультимодального хеширования и модели дискриминационного корреляционного анализа. В статье решены задачи по определению основных принципов отображения мультимодальной информации в моделях высшей математики, рассмотрены самые популярные методы высшей математики при решении задач моделей классификации мультимодальной информации, а также проанализированы наиболее эффективные модели высшей математики при отображении мультимодальной информации. Научная новизна статьи заключается в идее представления мультимодальной информации в моделях высшей математики методом SVM как классификатора в поиске уравнения разделяющей гиперплоскости в пространстве признаков, оптимально разделяющих учебные классы распознавания в пространстве. В результате исследования показано, что мультимодальная информация может быть представлена в моделях высшей математики в рамках векторного пространства с использованием различных методов. Показано, что эффективно использовать мультимодальное хеширование и дискриминационный корреляционный анализ для минимизации семантического сходства между различными модальностями и извлечения дискриминационных представлений из нескольких источников данных. Также установлено, что объединение мультимодальных данных в виде текстовых и визуальных отображений информации в рамках краткого описания эффективно при представлении мультимодальных данных.

Ключевые слова: **мультимодальная информация, высшая математика, модели, методы, искусственный интеллект, машинное обучение**

Актуальность данного исследования связана с тем, что на сегодняшний день человечество оперирует огромным количеством различной мультимодальной информации, что обусловливает высокую актуальность необходимости в разработке эффективных методов и моделей ее обработки [1]. Весьма актуальным направлением тут является создание моделей высшей математики при анализе мультимодальной информации, полученных в результате наблюдений за системой. Хотя решение задачи обработки мультимодальной информации должно опираться преимущественно на сами данные, представленные этой мультимодальной информации, важно учесть априорные знания или предположения о ее характере, объеме и форме представления, поскольку, хотя они редко доступны в полном объеме, это информация может быть частично известна благодаря проведению наблюдений и исследований или вытекать из законов, предопределяющих функционирование системы, образуя сочетание подходов, управляемых данных и управляемых моделями. Поскольку цель сочетания данных при создании моделей высшей математики при анализе мультимодальной информации является получение дополнительной информации по связям между модальностями, то использование таких предположений может повысить точность прогнозирования.

Рассматривая ретроспективно основные научно-исследовательские изыскания по аспектам разработки и применения моделей высшей математики при анализе мультимодальной информации можно увидеть, что основной режим использования мультимодальной информации в трудах ученых [2; 3] выступает в виде глубокого анализа данных, когда огромный массив «сырой» информации «переваривается» и превращается в концентрированную и ценную информацию конечного ее потребления. При этом в ряде работ [4; 5] подчеркивается, что процессы, явления и объекты современного мира сложны и почти никогда полностью не определяются одной величиной, а, напротив, их исследование сопровождается измерением целого ряда параметров, которые характеризуют разные аспекты, и из-за сложности систем взаимосвязи между этими параметрами не всегда понятны или известны. Логично, что эти наблюдения образуют коллекции мультимодальных данных, обработка которых является нетривиальной задачей по ряду причин: связи между изучаемыми величинами неизвестны, также неизвестны факторы, вызывающие поведение систем, объем генерируемых мониторинговыми данными системами может быть огромным, «сырые» измерения из сенсоров содержат разного рода погрешности и шум, измерения происходят с разной частотой и т. д. Поэтому возникает необходимость в создании методов, которые позволяют выявлять закономерности в данных или, по крайней мере, использовать их проявление для более точного моделирования [1–5]. Хотя современные подходы к построению и использованию моделей высшей математики при анализе мультимодальной информации часто образуют цикл обратной связи между реальной системой и ее цифровым представлением [4; 5], данное исследование фокусируется на исторических наборах данных, а возможность взаимодействия с реальными системами рассматривается как модификация и направление дальнейшего исследования.

Именно поэтому целью данного исследования является исследовать основные модели и методы высшей математики при анализе конкретного объекта исследования – мультимодальной информации.

К основным задачам исследования относятся:

– определение основных принципов отображения мультимодальной информации в моделях высшей математики;

– рассмотрение наиболее популярных методов высшей математике при решении задач классификации мультимодальной информации;

– анализ наиболее эффективных моделей высшей математики при отображении мультимодальной информации.

При этом основной научной новизной исследования выступает сформированный подход представления мультимодальной информации в моделях высшей математики методом SVM как классификатора в поиске уравнения разделяющей гиперплоскости в пространстве признаков, оптимально разделяющих учебные классы распознавания в пространстве.

Теоретическая значимость исследования: в результате исследования показано, что мультимодальная информация может быть представлена в моделях высшей математики в рамках векторного пространства с использованием различных методов. Один из подходов заключается в использовании мультимодального хеширования и дискриминационного корреляционного анализа для минимизации семантического сходства между различными модальностями и извлечения дискриминационных представлений из нескольких источников данных. Другой метод включает объединение мультимодальных данных (изображение, текст) и соответствующей им информации краткого описания для улучшения эффекта представления мультимодальных данных.

Практическая значимость исследования: выделены основные принципы использования мультимодального хеширования и дискриминационного корреляционного анализа для минимизации семантического сходства между различными модальностями и извлечения дискриминационных представлений из нескольких источников данных, что включает практическую реализацию процессов объединение мультимодальных данных в виде реальных изображений и текстов.

В рамках исследования статьи для эффективного выделения принципов отображения мультимодальной информации в моделях высшей математики были использованы методы обобщения, систематизации, классификации и анализа научной-исследовательской и практической литературы по тематике исследования, а также метод алгоритмизации при представлении моделей высшей математики.

Имеющийся набор мультимодальных данных будем считать полным, то есть не содержащим неизвестных или пропущенных значений и синхронизированным по времени, впрочем, случайные погрешности измерений и шум допускаются. Реальные наборы данных часто не таковы. В таком случае необходимо предварительно произвести коррекцию набора данных. Сущность и методы коррекции определяются решаемой задачей и особенностями набора данных: от фильтрации данных до методов дополнения или сокращения наборов данных. В случае анализа мультимодальных данных часто возникает проблема представления, вытекающая из их разнообразной природы. Перед применением методов сочетания данных необходимо согласовать их представление в набор. Например, желательно привести значение параметров к одной системе единиц измерения, но этот шаг не всегда является обязательным, поскольку некоторые величины лучше подлежат пониманию в определенном масштабе. Так, например, если длина измеряется в метрах, а результаты измерений приведены в миллиметрах, то осуществлять такое приведение, как правило, необязательно, потому что,

во-первых, в предметной области значительно легче оперировать значениями, такими как 3 мм, а не 0,003 м, во-вторых, такое преобразование может усугублять обусловленность задачи, в-третьих, если такое преобразование содержательно важно, оно будет отображено в коэффициентах модели, относящиеся к данной величине.

Кроме приведения к определенной размерности, применяются масштабирование или определенные преобразования, делающие более или менее значимым отклонением величин, особенно по сравнению с другими модальности в наборе. Также следует предварительно проанализировать виды данных, присутствующие в наборе, поскольку там могут содержаться аналоговые и/или дискретные величины, изображения, видео-, аудиозаписи и т. д.

Для более эффективной работы метода можно превратить набор так, чтобы природа данных была более однородной, например, ввести кодировку для дискретных параметров, а изображение преобразовать в векторы признаков, содержащие существенную с точки зрения поставленной задачи информацию посредством алгоритмов выделения признаков или распознавания образов или вычислить определенные интегральные характеристики, например интенсивность или распределение цветов на изображении, чтобы превратить его в вектор чисел, который значительно легче обрабатывать, чем само изображение, и получить при этом не менее полезной информации. Входящий набор мультимодальных данных можно также очистить от значений, не содержащих содержательной информации. Основной особенностью представления мультимодальной информации в моделях высшей математики является фундаментальный принцип представления различных информационных данных с помощью числовых векторов [3]. Задачами классификации представляемой мультимодальной информации в векторном пространстве принято считать следующие задачи, цель которых – присвоить каждому входному вектору одну из конечного количества дискретных категорий.

Обобщая многообразие различных моделей высшей математики в задачах по представлению мультимодальной информации в векторном пространстве, можно отметить классификационные модели, модели распознавания, модели мультимодального хеширования (MH) и модели дискриминационного корреляционного анализа (DCM).

Мультимодальная информация может быть представлена в моделях высшей математики в векторном пространстве с использованием различных методов. Один из подходов заключается в использовании MH и DCM для минимизации семантического сходства между различными модальностями и извлечения дискриминационных представлений из нескольких источников данных [1; 2]. Другая модель включает объединение мультимодальных данных (изображение, текст) и соответствующей им информации краткого описания для улучшения эффекта представления мультимодальных данных [3; 4]. Эти модели позволяют эффективно использовать источники входных данных и показали превосходную производительность по сравнению с современными алгоритмами в различных приложениях [5].

Рассмотрим самые популярные методы решения задач представления мультимодальной информации в моделях высшей математики в векторном пространстве. Метод ближайших соседей (kNN) – это целостный алгоритм машинного обучения, в рамках которого k – количество объектов информации в виде текста или изображений представлено в векторном пространстве.

В работе с данными классами формируются расстояния для определения ближайшего класса до неизвестной распознаваемой реализации. Увеличение значения k повышает значение достоверности классификации, однако границы классов размываются, и увеличивается возможное пересечение классов.

Алгоритм традиционно делят на два этапа: обучение и классификацию. В процессе обучения системой фиксируются векторы и метки классов распознавания, и определяется значение, число соседей. На следующем этапе определяются ближайшие по выбранной метрике реализации в неизвестный класс, и выдвигается гипотеза принадлежности тому классу, которому принадлежит большинство из реализаций-соседей.

Впрочем, подобный метод не предполагает влияния значимости признаков распознавания, а рассматривает возможность неоднозначного определения класса. Поэтому для принятия решения употребляется функция сочетания – combination function [7; 8].

Алгоритм kNN чувствителен к учебным данным системы и может смещать классификационное решение в сторону наиболее представленного класса, поскольку его реализации чаще попадают в число близких соседей [7; 8].

Рассматривая недостатки метода, следует отметить отсутствие создания моделей, обобщающих предыдущий опыт, и повышенные требования к репрезентативности данных. Также метод использует все доступные данные для формирования классификационного решения, что означает обработку большого количества данных и использование ресурсов системы [9]. С увеличением объемов баз данных методы машинного обучения почти не могут быть выполнены одной обрабатывающей машиной в приемлемое время [10].

Для решения этой проблемы рассматривают следующие подходы: использование высокопроизводительных вычислительных систем или уменьшение объема необходимых вычислений путем алгоритмических преобразований данных, таких как кластеризация входных данных [1; 2].

Относительно задач распознавания образов, входные данные которых не содержат целевых векторов, рассматриваются методы обучения без учителя. Цель такого обучения, связанного с идеей кластеризации, – выявить группы подобных реализаций во входных данных или разделить в пространстве признаков данные входного математического описания, или уменьшить размерность пространства признаков.

Рассмотрим процесс категоризации входного математического описания на примере модели линейного классификатора, в котором входной вектор x можно отнести к одному из K классов распознавания Ck, где k = 1 … K.

Рассматривая классы как непересекающиеся, решающие правила распознавания имеют представление разбиения пространства признаков на поверхности решений.

Вероятностные модели в случае двухальтернативных гипотез предлагают бинарное представление задачи, в которой целевая переменная $t \in \{0,1\}$ такова, что t = 1 представляет класс $C1$, а t = 0 – класс $C2$.

Значения t можно интерпретировать как вероятность того, что реализация принадлежит классу $C1$, при этом вероятности принимают только крайние значения 0 и 1.

Для K > 2 классов удобно использовать схему кодирования 1 из K, в которой t равна вектору длины K, такому, что если класс является Cj, то все элементы tk с t равны нулю кроме элемента tj, принимающего значение 1 [6]. Переменную tk можно интерпретировать как вероятность принадлежности класса Ck.

Главная идея представления мультимодальной информации в моделях высшей математики методом SVM как классификатора [3] заключается в поиске уравнения разделяющей гиперплоскости $w_1x_1 + w_2x_2 + \ldots + w_nx_n + w_0 = 0$ в пространстве признаков, оптимально разделяющих учебные классы распознавания в пространстве. В общем виде преобразования F объекту x в метку класса Y имеет вид

$$F(x) = sing(w^T x - b) \quad (1),$$

где w=(w_1, w_2,……,w_n) – весы алгоритма,

а b = -w_0 – отклонение.

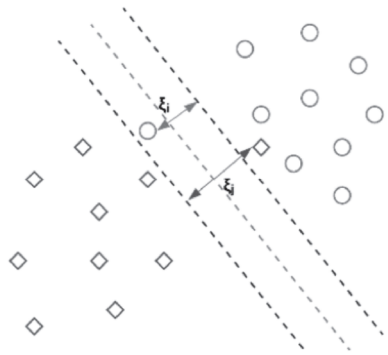


Рис. 1. Разбиение пространства признаков гиперповерхности и формирование раздельной полосы

Разделяющая гиперплоскость в алгоритме опорных векторов строится таким образом, чтобы объекты классов были размещены в пространстве с максимальным расстоянием между гиперплоскостью и объектами классов, расположенных ближе всего к плоскости (рис. 1) [4].

Вывод правил настройки весов алгоритма имеет вид:

$$\langle x_+ - x_-, \frac{w}{\|w\|} \rangle = \frac{\langle x_+, w \rangle - \langle x_-, w \rangle}{\|w\|} = \frac{(b+1)-(b-1)}{\|w\|} = 2/\|w \to max\|$$

$$\|w\| \to min; (w^T w/2) \to mi \ (2).$$

Отступлением объекта x от границы классов называется величественное $M = y(w^T x - b)$, где $w^T x$ – скалярное произведение вектора весов и входного вектора.

Благодаря векторным базам данных программа Generative AI может делать больше вещей. Текстовые данные, наполненные контекстными и семантическими значениями, можно поместить в векторные формы.

Таким образом, в статье проанализированы наиболее эффективные модели отображения мультимодальной информации в высшей математике в рамках векторного пространства. Показано, что методы высшей математики в рамках представления мультимодальной информации в векторном пространстве – это специализированные системы хранения, умело обрабатывающие векторы большой размерности из различных форм данных. Обобщая многообразие различных моделей высшей математики в задачах по представлению мультимодальной информации в векторном пространстве, можно отметить классификационные модели, модели распознавания, модели мультимодального хеширования и модели дискриминационного корреляционного анализа. Один из подходов заключается в использовании мультимодального хеширования и дискриминационного корреляционного анализа для минимизации семантического сходства между различными модальностями и извлечения дискриминационных представлений из нескольких источников данных. Другой метод включает объединение мультимодальных данных (изображение, текст) и соответствующей им информации краткого описания для улучшения эффекта представления мультимодальных данных.

Библиографический список

1. Grbovic M., Cheng H. Real-time personalization using embeddings for search ranking at airbnb. *Proc. of the 24th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery & Data Mining*. 2018: 311–320.
2. Berry M.W., Drmac Z., Jessup E.R. Matrices, vector spaces, and information retrieval. *SIAM Review*. 1999; Vol. 41, № 2: 335–362.
3. Кононова О.В., Прокудин Д.Е. *Технологии извлечения и интеллектуального анализа данных в научных исследованиях*. Санкт-Петербург: Университет ИТМО, 2021.
4. Томилов Н.А., Туров В.П., Бабаянц А.А., Платонов А.В. Метод хранения векторных представлений в сжатом виде с применением кластеризации. *Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики*. 2024; № 1.
5. Туров В.П., Томилов Н.А., Бабаянц А.А. Разработка инструмента сравнения алгоритмов векторного поиска. *XI Конгресс молодых учёных*: сборник научных трудов. 2022; Т. 1: 446–450.
6. Micikevicius P., Narang S., Alben J., Diamos G., et al. Mixed precision training. *arXiv*. 2017. arXiv:1710.03740.
7. Zhang J., Yang J., Yuen H. Training with low-precision embedding tables. *Systems for Machine Learning Workshop at NeurIPS*. 2018.
8. Moghadasi M.N., Zhuang Y. Sent2Vec: A new sentence embedding representation with sentimental semantic. *Proc. of the 2020 IEEE International Conference on Big Data (Big Data)*. 2020: 4672–4680.
9. Parekar P.M., Thakare S.S. Lossless data compression algorithm-a review. *International Journal of Computer Science & Information Technologies*. 2014; Vol. 5, № 1: 276–278.
10. Manro A., Sinha S., Chaturvedi B., Mohan J. Index seek versus table scan performance and implementation of RDBMS. *Lecture Notes in Electrical Engineering*. 2019; Vol. 526: 411–420.

References

1. Grbovic M., Cheng H. Real-time personalization using embeddings for search ranking at airbnb. *Proc. of the 24th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery & Data Mining*. 2018: 311-320.
2. Berry M.W., Drmac Z., Jessup E.R. Matrices, vector spaces, and information retrieval. *SIAM Review*. 1999; Vol. 41, № 2: 335-362.
3. Kononova O.V., Prokudin D.E. *Tehnologii izvlecheniya i intellektual'nogo analiza dannyh v nauchnyh issledovaniyah*. Sankt-Peterburg: Universitet ITMO, 2021.
4. Tomilov N.A., Turov V.P., Babayanc A.A., Platonov A.V. Metod hraneniya vektornyh predstavlenij v szhatom vide s primeneniem klasterizacii. *Nauchno-tehnicheskij vestnik informacionnyh tehnologij, mehaniki i optiki*. 2024; № 1.
5. Turov V.P., Tomilov N.A., Babayanc A.A. Razrabotka instrumenta sravneniya algoritmov vektornogo poiska. *XI Kongress molodyh uchenyh*: sbornik nauchnyh trudov. 2022; T. 1: 446-450.
6. Micikevicius P., Narang S., Alben J., Diamos G., et al. Mixed precision training. *arXiv*. 2017. arXiv:1710.03740.
7. Zhang J., Yang J., Yuen H. Training with low-precision embedding tables. *Systems for Machine Learning Workshop at NeurIPS*. 2018.
8. Moghadasi M.N., Zhuang Y. Sent2Vec: A new sentence embedding representation with sentimental semantic. *Proc. of the 2020 IEEE International Conference on Big Data (Big Data)*. 2020: 4672-4680.
9. Parekar P.M., Thakare S.S. Lossless data compression algorithm-a review. *International Journal of Computer Science & Information Technologies*. 2014; Vol. 5, № 1: 276-278.
10. Manro A., Sinha S., Chaturvedi B., Mohan J. Index seek versus table scan performance and implementation of RDBMS. *Lecture Notes in Electrical Engineering*. 2019; Vol. 526: 411-420.

Статья поступила в редакцию 06.02.25

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-113-116

***Yakutina M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: mvyakutina@fa.ru*

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR TEXT ANALYSIS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article explores the application of artificial intelligence (AI) in teaching foreign languages for specific purposes (ESP). The author proposes a communicative-informative approach that integrates AI for text analysis and the adaptation of educational materials. This approach aims to enhance the acquisition of specialized vocabulary, improve communicative skills, and increase student motivation. The research includes the development of methodology, a system of exercises, and an evaluation of the approach's effectiveness using the example of students from non-linguistic universities. The results of training in stylistic analysis and the creation of formal business texts using AI tools, training in public speaking, text summarization and interpretation, as well as lexical, morphological, and grammatical text analysis, are presented. The results demonstrated a significant improvement in language proficiency and student satisfaction. The integration of AI into ESP learning opens new opportunities for individualization and improving the quality of education.

Key words: **artificial intelligence (AI), English for Specific Purposes (ESP), communicative-informative approach, text analysis**

***М.В. Якутина**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mvyakutina@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ АНАЛИЗА ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье исследуется применение искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранным языкам для специальных целей (ОЯСП). Автор предлагает коммуникативно-информативный подход, который интегрирует ИИ для анализа текстов и адаптации учебных материалов. Этот подход направлен на улучшение усвоения специализированной лексики, повышение коммуникативных навыков и мотивации студентов. Исследование включает разработку методики, систему упражнений и оценку эффективности подхода на примере студентов неязыковых вузов. Приведены результаты обучения с помощью инструментов ИИ стилистическому анализу и созданию текстов официально-делового вида речи, обучения устной публичной речи, реферированию и интерпретации текста, а также лексическому, морфологическому и грамматическому видам анализа текста. Результаты показали значительное повышение уровня владения языком и удовлетворенности студентов. Внедрение ИИ в обучение ОЯСП открывает новые возможности для индивидуализации и повышения качества образования.

Ключевые слова: **искусственный интеллект (ИИ), обучение иностранному языку для специальных целей, коммуникативно-информативный подход, анализ текста**

В последние десятилетия развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) привело к существенным изменениям в различных областях, включая сферу образования. В частности, использование ИИ в обучении иностранным языкам приобретает всё большую значимость. Технологии искусственного интеллекта активно внедряются в образование по всему миру. Этот процесс не обошел стороной и Россию. В 2019 году принят Указ Президента РФ о повсеместном внедрении ИИ [1]. Это связано с тем, что современные технологии позволяют автоматизировать многие процессы, ИИ может радикально изменить традиционные подходы к обучению иностранным языкам, включая анализ текстов, что значительно облегчает преподавание и ускоряет обучение [2]. ИИ может также в целом повысить эффективность и доступность образования. Алгоритм внедрения ИИ основан на интернет-опосредованном, смешанном и дистанционном обучении. Традиционные методы преподавания модифицируются для соответствия цифровым технологиям. Данными методами сегодня пользуются как студенты, так преподаватели иностранного языка. Например, такие программы, как play.ht, elsaspeak, speechify, notevibes, naturalreaders, способствуют развитию иноязычной речи; speechace помогает проверять разговорные навыки; Яндекс предлагает озвучку иноязычного видео с переводом; talkpal.ai заменяет живого собеседника. Использование ИИ в рамках языковых программ обучения студентов имеет большой потенциал в формировании различных аспектов речи, особенно ее фонетической стороны. ИИ может стать отличным помощником преподавателя, а приложения на базе ИИ могут быть полезны при полном изучении их функционала. Тем не менее важно учитывать ограничения, такие как неадаптированность программ и отсутствие учебной базы. Также следует помнить, что необходимо находить баланс между технологиями и педагогической поддержкой. Программы на базе ИИ могут использоваться как основное или вспомогательное средство обучения [3].

Особое внимание в контексте обучения иностранным языкам уделяется обучению для специальных целей (ОЯСЦ), где важнейшими аспектами являются не

только знания языка как такового, но и способность использовать его в профессиональной деятельности. В этом контексте методический подход, интегрирующий возможности ИИ для анализа текстов, может стать важным инструментом для эффективного освоения специализированной лексики и повышения уровня коммуникации в профессиональной среде.

Таким образом, актуальность исследования заключается в необходимости разработки и внедрения методического подхода, использующего возможности ИИ для анализа текстов в обучении иностранным языкам для специальных целей, что поможет повысить качество образования и облегчить процесс овладения языком.

Целью данной статьи является разработка и обоснование методического коммуникативно-информативного подхода к использованию ИИ для анализа текстов в обучении иностранному языку для специальных целей студентами неязыковых вузов, интегрирование ИИ в уже существующие учебные программы изучения иностранного языка, а также адаптация уже существующих учебно-методических материалов и учебных пособий для работы с использованием ИИ с целью повысить мотивацию студентов и эффективность обучения иностранным языкам.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить возможности ИИ в контексте анализа текстов, выявить их потенциал для применения в образовательных целях.

3. Разработать методический подход, включающий использование ИИ для анализа текстов в рамках ОЯСЦ, разработать систему упражнений, создать инструменты контроля качества обучения и оценить уровень удовлетворенности студентов.

4. Оценить эффективность предложенного подхода на примере студентов неязыковых вузов, обучающихся иностранному языку, для профессиональных целей. С этой целью мы проводили оценку результатов обучения и анкетирование студентов с последующей статистической обработкой данных.

5. Сформулировать рекомендации для преподавателей по интеграции ИИ-технологий в учебный процесс.

Интеграция ИИ в методику обучения иностранному языку для специальных целей представляет определенную научную новизну. В этой статье мы предлагаем такой методический подход, который сочетает в себе использование искусственного интеллекта для анализа специализированных текстов с традиционными педагогическими методами. Этот подход позволяет улучшить усвоение профессиональной лексики и специфических навыков, необходимых студентам неязыковых вузов для успешной коммуникации в иноязычной профессиональной среде. Таким образом, исследование вносит вклад в развитие теории и практики обучения иностранным языкам с учётом современных технологий.

Теоретическая значимость также заключается в том, что мы предлагаем новые подходы в использовании искусственных нейросетей и других инструментов ИИ, тем самым обогащая теоретическую базу в области применения ИИ в лингводидактике.

Практическая значимость работы следует из предлагаемой разработки конкретных методических рекомендаций и инструментов для преподавателей и студентов. Предложенный подход будет способствовать не только повышению эффективности обучения иностранным языкам для специальных целей, но и улучшению усвоения специализированной лексики и терминологии.

Предложенный далее методический подход может быть адаптирован для различных образовательных учреждений, где обучение иностранным языкам осуществляется с фокусом на профессиональную деятельность. Разработанная система упражнений будет способствовать развитию навыков анализа и работы с профессиональными текстами, что важно для студентов, обучающихся в неязыковых вузах.

Преподавание ОЯСЦц имеет свои особенности: во-первых, основная задача состоит в том, чтобы помочь подготовить студентов к профессиональной деятельности, то есть интегрировать язык в контекст предметной области. В отличие от обучения языку для общих целей (ОЯОЦ), оно фокусируется на языке в контексте, а не на грамматике, и подчеркивает развитие навыков, необходимых для конкретной профессиональной области. Обучение ОЯСЦ имеет ряд преимущественных особенностей, обучение ОЯСЦ мотивирует студентов, так как они могут применять знания к своей предметной области. Одновременно предметные знания помогают студентам лучше понимать английский язык. ОЯСЦ ускоряет процесс обучения, используя контекст предметной области. Студенты применяют знания из своей области для изучения английского языка. Обучение фокусируется на конкретных навыках и потребностях студентов, что способствует освоению лексики и функционального языка, необходимого для целевых ситуаций. То есть ОЯСЦ интегрирует мотивацию, предмет и содержание для обучения навыкам, повышает актуальность обучения и мотивирует студентов. Роль преподавателя иностранного языка для СЦ сочетает в себе много других ролей: дизайнер курса, поставщик материалов, сотрудник, исследователь, оценщик и культурный переводчик [4].

Использование аутентичных текстов из области профессиональной деятельности – это основа обучения иностранному языку для специальных целей. Однако существует ряд сложностей, которые можно успешно преодолеть с помощью интегрирования ИИ в процесс обучения. Во-первых, сложность понимания аутентичных текстов из-за культурных различий; во-вторых, языковой материал может не соответствовать уровню владения языком обучающихся; в-третьих, отбор материала и разработка процесса работы требуют времени и сил [5].

Коммуникативная компетенция в конечном итоге складывается не только из умения успешно анализировать аутентичный профессиональный текст, но и использовать полученные навыки для создания нового текста. Моисеенко И.М. и Мальцева Н.В. [6] делают вывод, что анализ текста помогает заложить теоретическую базу для создания собственных текстов. При этом важно обращать внимание на механизмы построения текста, его жанровую и стилистическую отнесенность.

В этом смысле непосредственную помощь могут оказать технологии: ИИ помогает интерпретировать сложные слова, строить предложения и улучшать навыки устной речи, письма и аудирования [7]. Более того, ИИ способен определять и создавать тексты в зависимости от их стилистической отнесенности, усложнять, упрощать, проводить лингвистический анализ текста. Полученные результаты работы ИИ могут успешно использоваться для обучения практическому владению иностранным языком, способствуя более осознанному и глубокому пониманию языковых особенностей студентами.

В лингвистике и преподавании иностранного языка существует множество видов анализа текста, каждый из которых фокусируется на различных аспектах языка и текста (грамматический, лексический, синтаксический, морфологический, семантический, стилевой, прагматический и т. д.) В рамках данной статьи наибольший интерес для ОЯСЦ представляют стилистический анализ, который изучает язык с точки зрения его выразительности и разнообразия и включает исследование метафор, стиля письма, а также уровней формальности, и прагматический анализ, который изучает, как контекст влияет на понимание языка и его использование в различных ситуациях. Это может включать изучение неявных значений и влияния культурных норм. Вспомогательными видами анализа текста, которые помогают овладеть языковой нормой иностранного языка, являются грамматический, морфологический и др., особенно для студентов, не обладающих высоким уровнем владения общего (неспециального) иностранного языка [8].

Чтение, понимание и дальнейший анализ аутентичного текста по специальности может быть сложным для студентов, особенно для тех, кто не имеет достаточного опыта работы с языком. Кроме того, некоторые студенты могут испытывать трудности в понимании и использовании аутентичного материала из-за его сложности и разнообразия. Инструменты ИИ призваны помочь студентам справиться с этой задачей наиболее эффективно, не потеряв мотивации к обучению, что может быть результатом слишком сложного уровня аутентичного текста. Инструменты ИИ также способствуют повышению уровня индивидуального подхода, т. к. могут использоваться для адаптирования аутентичного материала к языковому уровню студента и области его интересов.

В нашей статье мы делимся результатами методической работы, включающей интегративные возможности комплексного коммуникативного анализа текста, который включает культурологический аспект, помимо лингвистического и филологического. Комплексный анализ текста порождает речевую реакцию и способствует более осознанному восприятию текста [9]. Алгоритм комплексного анализа текста включает лингвистические, речевые и коммуникативные упражнения.

Обучение комплексному коммуникативному анализу текста с помощью инструментов ИИ также решает проблему интенсификации обучения студентов неязыкового вуза профессиональной терминологии и повышает мотивацию студентов, прежде всего, через достижения видимых для них результатов обучения. Как пишет Авакова О.В. [10], изучение терминологии проходит три этапа: привлечение, изучение и активация. Таким образом, профессиональная лексика усваивается в ходе выполнения продуктивных видов работы по комплексному анализу аутентичного текста и продуцированию нового текста.

В ходе педагогического эксперимента мы проводили обучение студентов Финансового университета факультета информационных технологий и больших баз данных 2 и 3 курсов. Были отобраны 2 экспериментальные группы по 15 человек, которые проходили обучение по утвержденной программе, но с применением ИИ инструментов. В группах проводилось двойное тестирование на уровень владения речевыми навыками (письменными и устными) и профессиональной лексикой и в конце первого семестра, когда ИИ технологии не применялись, и в конце второго семестра, когда проводилось обучение анализу текста с помощью инструментов ИИ. Также в конце второго семестра проводилось анкетирование для определения уровня удовлетворенности качеством обучения. В качестве инструментов ИИ были использованы чат GPT + Midjourney и приложение Gemini. google.com.

В учебную программу иностранного языка указанных курсов были включены два блока: деловой английский и английский для ИТ-специалистов. Исходя из этого, ставились следующие методические задачи, которые определили виды проводимого комплексного анализа текста и систему упражнений:

– обучение стилистическому анализу (официально-деловой и не официальный виды речи);

– обучение устной публичной речи (устные презентации с использованием визуальных средств);

– обучение реферированию и интерпретации текста (публицистический вид речи);

– обучение лексическому, морфологическому и грамматическому видам анализа текста (терминология, профессиональная лексика).

Стилистический анализ текста проводился в основном на занятиях по деловому английскому языку. Например, студентам предлагалось использовать следующий промпт для ИИ:

Change the following formal letter for a more casual style and point out the necessary changes:

Dear Ms. Goldman,

Enclosed please find a cheque for $7,089. I would like to sincerely apologize for the delay in payment. We have recently reorganized our accounts department, and I assure you that, moving forward, invoices will be settled promptly upon receipt.

I kindly request that you resume regular deliveries at your earliest convenience.

Thank you for your understanding.

Sincerely,

Your Name.

Полученный ответ чата с ИИ содержал следующий результат:

Dear Ms. Goldman,

Please find enclosed a cheque for $7,089. I would like to apologize for the delay in payment. We have reorganized our accounts department, and I can assure you that all invoices will be paid on receipt in future. I would be grateful if you could begin regular deliveries again as soon as possible.

Best regards.

Так, разговорный стиль письма был изменен на строгий официальный стиль, причем ИИ указал необходимые изменения в выборе лексики с дополнительными пояснениями:

Necessary Changes:

1. Greeting: Changed "Hi Ms. Goldman" to "Dear Ms. Goldman" to reflect a more formal greeting.

2. Enclosure Statement: Altered "I've enclosed a cheque" to "Enclosed please find a cheque" to adopt a more traditional formal phrasing.

3. Apology: Formalized "sorry about the delay in payment!" to "I would like to sincerely apologize for the delay in payment."

4. Assurance: Changed "I promise that from now on" to "I assure you that, moving forward," to create a more professional tone.

5. Invoice Settlement: Removed the casual phrasing "invoices will be paid as soon as we get them" and replaced it with "invoices will be settled promptly upon receipt."

6. Request for Deliveries: Replaced "Could you start regular deliveries again as soon as possible? That would be great." with "I kindly request that you resume regular deliveries at your earliest convenience."

7. Sign-off: Changed "Thanks" to "Thank you for your understanding" and "Sincerely," for a more formal closing.

На основе проведенного анализа студенты пополняли речевой запас устойчивых выражений и коллокаций, которые затем использовали в написании других деловых писем. Проведя стилистический анализ достаточного количества текстов коммерческой корреспонденции, студенты самостоятельно составляли деловые письма по коммуникативным заданиям с использованием изученного материала.

Обучение устной презентационной речи, относящейся к публичному стилю, проводилось с помощью чата с ИИ и приложения naturalreaders.com: письменный текст презентации был изменен с помощью чата ИИ с использованием промпта: *«Ты известный оратор (бизнес-коуч). Внеси необходимые изменения в текст выступления, чтобы придать ему воздействующий на аудиторию характер»*. После лингвистического анализа текста студенты вносили коррективы, улучшали или адаптировали собственный текст презентации. Дополнительно менее подготовленные студенты могли воспользоваться чатом ИИ для исправления грамматических ошибок в своем тексте. Далее их текст презентации проходил озвучивание с помощью приложения naturalreaders.com (который предлагает на выбор несколько вариантов спикеров мужского либо женского пола, обладающих американским, европейским или британским произношением). Студенты обучались произносительной, фонетическо-интонационной, стороне речи, произнося текст презентации и сравнивая его с образцом.

Обучение реферированию текста было необходимо студентам, т. к. в их программу изучения английского языка включался данный вид работы по чтению, пониманию и реферированию текста научного либо публицистического стиля речи. Данный вид работы с текстом требует не только его лингвистический и содержательный анализ, то и умение составлять тезисы, выделять главное, послание автора и составлять собственное мнение о прочитанном. Этот вид анализа вызывает наибольшие затруднения у студентов, поэтому использование инструментов ИИ значительно улучшает степень понимания, усвоения материала и дает необходимый языковой опыт.

Обучение грамматическому, морфологическому анализу текста мог сопровождать практически любой другой вид анализ текста на втором этапе работы с текстом. Таким образом, соблюдался принцип обучения грамматике на уже изученном лексическом материале. Например, промпты для ИИ для грамматического анализа могли выглядеть следующим образом: «прокомментируй использование глагольных форм в следующем отрывке», «определи и объясни способы словообразования в данном отрывке» и т. д. После анализа теста с помощью ИИ студенты получали задание самостоятельно проанализировать другие отрывки, показывая более высокую степень понимания и владения языковым материалом.

Обучение терминологии и профессиональной лексике с помощью лексического анализа текста также давало хорошие результаты. С использованием чата ИИ студенты могли изучить семантику, сочетаемость новой лексической единицы, а также получить примеры использования новых слов. Как известно из исследований, усвоению новой лексики способствует многократность ее предъявления в тексте (контексте), не менее 10–15 раз [11]. С помощью ИИ (например, приложения twee.ai) может создавать много новых мини-текстов по предложенной тематике с использованием указанного списка слов для активации. Студентам предлагается прочитать целый ряд мини-текстов, в каждом из которых они встречают целевую лексику для усвоения.

В результате обучения по результатам тестирования студенты показали повышение уровня владения активной лексикой (терминами и профессиональной лексикой) с 39% до 74%, грамматическими навыками с 58% до 83%. Результаты анкетирования студентов после прохождения обучения показали следующие результаты удовлетворенности: более 90% студентов отметили повышение мотивации к обучению, 76% заметили повышение уровня владения специальной лексикой и грамматикой, большинство студентов отметили улучшение письменных и устных речевых навыков.

В заключение следует отметить, что разработка методического подхода, интегрирующего ИИ для анализа текстов, открывает новые перспективы в формировании профессиональной коммуникации и освоении специализированной лексики.

Предложенный в статье коммуникативно-информативный метод, включающий адаптацию учебных материалов и интеграцию ИИ в уже существующие программы, помогает повысить эффективность образовательного процесса и мотивацию студентов. Таким образом, перспективы внедрения ИИ в методику обучения иностранным языкам напрямую связаны с необходимостью дальнейшего анализа возможностей ИИ, создания качественных учебных материалов и полного использования потенциала технологий для образования.

Преподавателям рекомендуется внедрять ИИ-инструменты для облегчения понимания и анализа профессиональных текстов. Это может ускорить процесс обучения, сделать его более значимым и мотивирующим для студентов, а также помочь им интегрировать язык в контекст их профессиональной деятельности.

Интеграция ИИ в обучение иностранному языку для специальных целей не только улучшает усвоение языковых навыков, но и позволяет создать индивидуализированный подход, адаптируя учебные материалы под реальные потребности студентов. Это, в свою очередь, способствует развитию коммуникативной компетенции и повышению мотивации студентов. Применение ИИ в учебном процессе требует от преподавателей грамотной методической работы и внимательного подхода к выбору инструментов, которые будут наилучшим образом способствовать обучению и повышению качества образования.

Таким образом, наше исследование делает вклад в теорию и практику обучения иностранным языкам, учитывая современные технологии.

Библиографический список

1. *О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации*. Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
2. Вэй Ц. Эффективность модели обучения иностранному языку в контексте использования технологий искусственного интеллекта. *Наука. Образование. Современность / Science. Education. The present.* 2024; № 2.
3. Елтанская Е.А., Аржановская А.В. Технологии применения искуственного интеллекта в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104).
4. Проскура Я.В., Захарова-Саровская М.В. Теоретические основы и особенности преподавания для специальных целей. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-2.
5. Милкина А.Ю. Роль аутентичных текстов в обучении иностранному языку. *Мировая наука*. 2022; № 5 (62).
6. Моисеенко И.М., Мальцева-Замковая Н.В. От анализа текста к его созданию. *Коммуникативные исследования*. 2018; № 3 (17): 241–252.
7. Гурбанмырадова Г., Орашева М., Байрамова Б. Использование искусственного интеллекта в преподавании английского языка. *Мировая наука*. 2024; № 2 (83).
8. Бобунова А.С., Сергеева М.Г. Классификация и внедрение технологий на базе искусственного интеллекта в обучение иностранному языку в вузе. *Концепт*. 2024; № 5.
9. Кусова М.Л., Лаврова О.В., Табатчикова К.Д. Интегративные возможности комплексного анализа текста: дискурсивный аспект. *Известия ВГПУ*. 2021; № 5 (158).
10. Авакова О.В. Интенсивное обучение студентов технического вуза профессиональной терминологии. *Филология: научные исследования.* 2021; № 2.
11. Якутина М.В. Метод многократного предъявления в обучении лексике в неязыковом вузе. *Мир педагогики и психологии*. 2018; № 5 (22): 46–55.

References

1. *O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta RF ot 10.10.2019 № 490. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
2. V`ej C. `Effektivnost' modeli obucheniya inostrannomu yazyku v kontekste ispol'zovaniya tehnologij iskusstvennogo intellekta. *Nauka. Obrazovanie. Sovremennost' / Science. Education. The present*. 2024; № 2.
3. Eltanskaya E.A., Arzhanovskaya A.V. Tehnologii primeneniya iskustvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104).
4. Proskura Ya.V., Zaharova-Sarovskaya M.V. Teoreticheskie osnovy i osobennosti prepodavaniya dlya special'nyh celej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-2.
5. Milkina A.Yu. Rol' autentichnyh tekstov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mirovaya nauka*. 2022; № 5 (62).
6. Moiseenko I.M., Mal'ceva-Zamkovaya N.V. Ot analiza teksta k ego sozdaniyu. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2018; № 3 (17): 241-252.
7. Gurbanmyradova G., Orasheva M., Bajramova B. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v prepodavanii anglijskogo yazyka. *Mirovaya nauka*. 2024; № 2 (83).
8. Bobunova A.S., Sergeeva M.G. Klassifikaciya i vnedrenie tehnologij na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenie inostrannomu yazyku v vuze. *Koncept*. 2024; № 5.
9. Kusova M.L., Lavrova O.V., Tabatchikova K.D. Integrativnye vozmozhnosti kompleksnogo analiza teksta: diskursivnyj aspekt. *Izvestiya VGPU*. 2021; № 5 (158).
10. Avakova O.V. Intensivnoe obuchenie studentov tehnicheskogo vuza professional'noj terminologii. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2021; № 2.
11. Yakutina M.V. Metod mnogokratnogo pred`yavleniya v obuchenii leksike v neyazykovom vuze. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2018; № 5 (22): 46-55.

Статья поступила в редакцию 31.01.25

УДК 37.01:37

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-116-118

Yarychev N.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Vice-Rector for Academic Affairs, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

METHODOLOGY OF FORMING THE SUBJECT POSITION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PERSONALLY CENTERED LEARNING. The article considers current problems of modernization of professional training of teachers, which forms the basis for competitiveness of graduates in the labor market. The author focuses on humanistic and innovative-exploratory approaches to teaching, contributing to the multifaceted development of the personality of the future teacher. The concepts of individuality, subjectivity and their socio-cultural determinacy are comprehended, which serves as a theoretical basis for rethinking didactics in the personality-centered paradigm. The importance of variability of teaching methods that stimulate critical thinking and metacognitive flexibility, as well as constant reflexive monitoring of pedagogical practice is noted. The article describes principles of collaborative pedagogy that ensure the autonomy of the learner, and the need for an interdisciplinary analysis of physiological, biogenetic and psychogenetic factors in the formation of professional identity. The role of subjective responsibility and freedom of goal-setting in co-authorship of the teacher and the student, forming a harmonious educational environment, is emphasized. The importance of continuous professional self-education and flexibility is taken into account.

Key words: **professional training of teachers, competitiveness, humanism, individuality, subjectivity**

Н.У. Ярычев, *д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., член-корр. РАО, проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы модернизации профессиональной подготовки педагогов, формирующей основу конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Автор акцентирует внимание на гуманистических и инновационно-эксплоративных подходах к обучению, способствующих многогранному развитию личности будущего учителя. Осмысляются концепты индивидуальности, субъектности и их социокультурная обусловленность, что служит теоретическим базисом для переосмысления дидактики в личностно-центрированной парадигме. Отмечается важность вариативности методов обучения, стимулирующих критическое мышление и метакогнитивную гибкость, а также постоянного рефлексивного мониторинга педагогической практики. Статья описывает принципы коллаборативной педагогики, обеспечивающие автономию обучающегося, и необходимость междисциплинарного анализа физиологических, биогенетических и психогенетических факторов в формировании профессиональной идентичности. Акцентируется роль субъектной ответственности и свободы целеполагания в соавторстве педагога и ученика, формирующих гармоничную образовательную среду. Учитывается важность непрерывного профессионального самообразования, гибкости.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка педагогов, конкурентоспособность, гуманизм, индивидуальность, субъектность**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления фундаментальных принципов подготовки педагогических кадров в контексте глобальных социокультурных трансформаций и интенсификации образовательных процессов.

Цель исследования – определить и теоретически обосновать ключевые факторы и условия, способствующие развитию субъектности и личностной ответственности как студентов, так и педагогов в контексте личностно ориентированной образовательной парадигмы.

Задачи исследования:

– выявить теоретико-методологические основания формирования субъектных качеств будущих педагогов в условиях личностно-ориентированной образовательной парадигмы;

– определить факторы и механизмы, влияющие на профессиональное становление учителя;

– проанализировать условия и дидактические инструменты, способствующие интеграции гуманистических принципов и ценностных установок в профессиональную подготовку будущих преподавателей.

Научная новизна исследования заключается в целостном обосновании механизма формирования и развития субъектности будущих педагогов через интеграцию личностно-центрированной парадигмы, социогенетических и психогенетических теорий индивидуальности, а также дидактических инноваций.

Теоретическая значимость исследования заключается в интеграции и систематизации подходов к пониманию субъектности в образовательной сфере, где раскрываются взаимосвязи между личностно ориентированной парадигмой, гуманистическими концепциями развития индивида и психогенетическими моделями формирования индивидуальности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения представленных теоретико-методологических положений при проектировании образовательных программ, ориентированных на личностно-центрированный подход и развитие субъектной активности обучающихся.

В настоящее время трансформации образовательной сферы, ключевым вектором эволюции академических институций, специализирующихся на педагогических дисциплинах, выступает эффективизация подбора и формирования педагогических кадров для отрасли профессионального образования. Эта задача реализуется через разработку и экспериментальное внедрение многообразных образовательных парадигм, направленных на повышение конкурентоспособности выпускников в контексте рыночных отношений.

Среди первостепенных задач педагогической эпистемологии выделяется поиск методов улучшения профессионального мастерства учителей, что стимулируется динамикой социокультурных процессов и значимостью повышения качества образовательного процесса. Основание этого поиска лежит в принципах гуманизма и образовательных идеалах, что предполагает формирование у будущих педагогов не только профессиональных компетенций, но и морально-этических качеств.

В контексте российского образовательного дискурса акцентируется принцип вариативности обучения, который наделяет педагога полномочиями для самостоятельного конструирования и адаптации учебного процесса, включая интеграцию уникальных авторских моделей. Эффективное применение дидактических инноваций требует от педагога не только освоения актуальных знаний по дисциплине, но и способности к метакогнитивной гибкости, позволяющей переосмыслять собственные когнитивные структуры через регулярный критический самоанализ.

При этом от учителя ожидается не только профессиональное мастерство, но и личностное воплощение образовательных идеалов, что предполагает эмпатическую вовлеченность и развитую способность к рефлексии. Педагог должен демонстрировать этическую непреклонность и такт в общении, а также умение

прогностически моделировать образовательные процессы, ответственно относясь к исходам собственной педагогической деятельности [1, с. 29].

В контексте современных образовательных трендов, акцентирующих центральность индивидуальности в обучающем процессе, педагог и обучающийся выступают как проводники универсальных ценностей и инициаторы креативного самоопределения. В арене физкультурного образования ориентация настоящего времени подчеркивает необходимость культивирования физической культуры в контексте подготовки будущих учителей через следующие стратегии:

– реализация интерсубъективных связей и педагогики коллаборативного взаимодействия;

– гуманизация воспитательного процесса, признающая уникальные черты личности и поддерживающая развитие автономии и инициативности студентов;

– синергетическое развитие духовных и физических аспектов индивидуальности, направленное на всестороннее укрепление личностного потенциала.

В аналитике индивидуальности учёные применяют разноплановые методологии и экспозиции, основанные на социогенетических, биогенетических и психогенетических концепциях, исследующих динамику личностного развития. Социогенетический аспект рассматривает формирование индивида через призму социокультурных механизмов, акцентируя внимание на влиянии механизмов социализации и интерактивности с социумом. Биогенетический подход ассоциирует развитие индивидуальности с биологическими и генетическими факторами, подчёркивая роль физиологических процессов и бессознательных побуждений в формировании поведенческих стереотипов. Психогенетическая теория ориентируется на психические процессы, включая эмоциональные и интуитивные аспекты психики, а также на развитие интеллектуально-познавательных способностей, подчеркивая их значимость в становлении устойчивой личностной структуры. Анализ жизненных ситуаций личности исследуется через когнитивно-эмоциональные проявления, что позволяет разглядеть влияние внешних обстоятельств на формирование и функционирование индивидуальных особенностей [2, с. 90].

Каждая из анализируемых теорий интерпретирует социальную активность индивида через призму адаптации к внешним условиям, минуя рефлексию на тему объективных социокультурных контекстов. Так, гуманистическая парадигма, представленная исследованиями Абрахама Маслоу и Карла Роджерса, освещает аспекты психологической защищённости, процессы социальной идентификации, стремления к признанию и самоуважению, реализацию морально-эстетических ценностей и самооценку достижений. В работах Станислава Рубинштейна акцент сделан на осознанности личности как носителя созидательного сознания и способности к позиционированию в социокультурной реальности. Алексей Леонтьев подчёркивает значимость смыслообразования в динамике личностного функционирования, рассматривая индивида как систему, интегрирующую внешние влияния в устойчивые и переменчивые компоненты личности.

В контексте дидактики, основанной на принципах личностно-центрированной педагогики, акцентируется внимание на индивидуальной уникальности субъекта обучения. Превалирующая цель образовательной деятельности заключается в культивировании уникальных черт индивидуальности обучающегося и создании оптимальных условий для эволюции его креативного потенциала. Эффективность внедрения данной методики проявляется в формировании среды, способствующей демократизации пространства для самореализации и самоопределения индивидуума. Основным показателем успешности реализации подхода служит гармоничное сочетание интересов личности и коллектива, что рефлектирует на понимание того, что индивид является фундаментальным элементом любого коллектива.

Такое осмысление способствует преодолению технократической парадигмы в мышлении педагога, предполагая переосмысление роли ученика – от пассивного элемента образовательного процесса к его восприятию как активного, автономного агента. В этом контексте социализация личности, как описывал Б.Г. Ананьев, предстает как бидирекционный процесс, в ходе которого формируется человек одновременно как личность и субъект деятельности. В данной динамике ключевыми составляющими становления личности являются социализация, культурная интеграция и персонализация.

В эпоху личностно ориентированного образования человеческая индивидуальность воспринимается как сущность, обладающая уникальной жизненной историей, встроенной в определённый культурный контекст, и проявляющая собственную субъектность и индивидуальность через свободно выбранные сферы жизнедеятельности. Процесс саморазвития, экспликация смыслов и формирование собственной идентичности являются важнейшими аспектами личностного роста. Формирование позитивной Я-концепции, которая представляет собой интегрированную систему как осознанных, так и неосознанных представлений личности о себе, становится ключевым элементом внутреннего стимулирования развития, самооценки и социальных взаимодействий [3, с. 112].

В рамках реализации личностно ориентированной педагогической стратегии акцентируется важность приверженности определённым дидактическим принципам, направленным на содействие целостному развитию студентов. Эти принципы предполагают признание уникальности и неповторимости каждого учащегося, проявление эмпатии, уважения и подтверждение его индивидуальных особенностей. Основное внимание уделяется созданию позитивной образовательной среды, насыщенной поддержкой, признанием достижений и эмоциональным стимулированием, что способствует устойчивому личностному росту и самореализации.

Стратегическая дидактика включает механизмы индивидуализации и дифференциации обучающих процессов с применением интегрированных подходов и многоаспектных технологий. Это способствует расширению когнитивных и творческих горизонтов учеников, ориентируя их на самостоятельное достижение зоны ближайшего развития. Обучение основывается на принципах гуманитаризации, гуманизации и демократизации образовательной среды, что является критически важным для формирования активной и вовлеченной личности, способной к самообразованию и коллаборативному взаимодействию в условиях современного образовательного процесса [4, с. 29].

Основополагающей директивой педагогической доктрины в контексте формирования и развития индивидуума является культивирование автономии жизненного пути субъекта в рамках мультикультурного и социоцентрического пространства. Этот процесс предполагает трансформацию когнитивных структур, переосмысление и реконструкцию системы личностных ценностей, мотивационно-аспирационного комплекса и поведенческих стратегий в рамках ценностно-мотивационной, аффективно-волевой и операционально-практической сфер. Основываясь на ключевых академических предпосылках, следует констатировать, что индивидуальность представляет собой финальную амбицию образовательного процесса, тогда как воспитательные амбиции нацелены на развитие у обучаемого способностей к рефлексии, инновационному мышлению, моральной ответственности и активной субъектности в диалоге с собственным существованием и существованием других.

Концепция субъектности в академической литературе интерпретируется множеством теоретиков через различные психологические и феноменологические перспективы. Эти трактовки охватывают такие аспекты, как инстинкт самоутверждения, фундаментальная тревожность, структурные архетипы, психологические характеристики, соматические проявления, типологические различия в конституции, характерологические акцентуации, преобладающие когнитивные установки, а также основные направления жизненной ориентации. Эксплицитное осмысление субъектности выражается через категории индивидуальности, типологию личностей, процессы персонификации, осознание внутреннего мира, рефлексивность сознания, интроспективное развитие, поиск личностного смысла и стремление к самореализации. Эти концептуальные подходы расширяют понимание субъектности, раскрывая ее многогранность и междисциплинарные связи в современной психологической науке.

В контексте гуманистической педагогики фундаментальные принципы развития субъектного статуса учащегося включают следующие аспекты: принцип интегративной личностной ангажированности, который акцентирует важность участия личности в образовательном процессе; принцип динамичного обогащения через образовательную среду, что способствует сохранению и развитию уникальности и индивидуальности учащегося в рамках его собственных потребностей, возможностей и компетенций; принцип доминирования интроспективного содержания образования, которое складывается через прохождение личностно ориентированной образовательной траектории; принцип самореализации и метакогнитивной рефлексии, который предполагает критическую оценку и самооценку собственной активности в контексте образовательного процесса. Эти принципы подчеркивают центральную роль личности в формировании своего образовательного пути и развитии его субъектных качеств [5, с. 96].

Таким образом, в рамках анализа методологии формирования субъектной позиции будущих педагогов через личностно ориентированное обучение можно сформулировать следующие выводы:

– личностно ориентированное обучение способствует развитию субъектных качеств будущих педагогов, объединяя профессиональные и морально-этические компетенции;

– важным элементом является метакогнитивная рефлексия, поддерживающая критический самоанализ и профессиональный рост;

– эффективная образовательная среда основана на гуманизации, признании уникальности обучающегося и стимулировании креативного самоопределения.

Материалы будут полезны педагогам, руководителям образовательных организаций, научным сотрудникам и аспирантам, а также специалистам в области педагогической психологии и разработчикам образовательных программ, направленных на личностно ориентированное обучение.

Библиографический список

1. Бехтерев В.М. *Проблемы развития и воспитания человека*. Москва – Воронеж, 1997: 97–131.
2. Александрова Е.П. *Развитие личности в процессе жизнедеятельности*. Москва: Академия, 2022.
3. Медведева Ю.С. *Учитель и новые ориентиры в образовании: гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем*. Санкт-Петербург, 1997.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. *Избранные психологические труды*: в 2 т. Москва, 1980; Т. 1: 10–24.
5. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: Проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*. 1986; № 1.

References

1. Behterev V.M. *Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka*. Moskva – Voronezh, 1997: 97-131.
2. Aleksandrova E.P. *Razvitie lichnosti v processe zhiznedeyatel'nosti*. Moskva: Akademiya, 2022.
3. Medvedeva Yu.S. *Uchitel' i novye orientiry v obrazovanii: gumanizaciya obrazovaniya kak predmet teoreticheskoj refleksii i prakticheskogo osvoeniya uchitelem*. Sankt-Peterburg, 1997.
4. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. *Izbrannye psihologicheskie trudy*: v 2 t. Moskva, 1980; T. 1: 10-24.
5. Asmolov A.G. Istoriko-`evolyucionnyj podhod k ponimaniyu lichnosti: Problemy i perspektivy issledovaniya. *Voprosy psihologii*. 1986; № 1.

Статья поступила в редакцию 31.01.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-118-120

Gasanova D.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

THE USE OF REFLECTIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS. The article is devoted to the current problem of reflective technologies effective use in the future teachers professional training process at the university level. Based on the author's own experience in the relevant activity forms implementation analysis, as well as the involvement of the scientific and methodological literature titles number, the most characteristic phenomenon designated by the term "reflection", its structural features are established. The corresponding definition is given, taking into account the specifics of the teaching staff to fulfil professional duties. The article discusses the process of integrating reflective technologies into the higher education organizations that implement training programs for future teachers and educators activities. Some difficulties that may arise are highlighted. The ways of overcoming them, which can find their practical implementation at the current higher education in the Russian Federation development stage are also considered.

Key words: **higher education, higher pedagogical education, reflexive technologies in higher education, reflexive learning model, modern educational technologies**

Д.И. Гасанова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме эффективного использования рефлексивных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов на ступени вуза. На основании анализа собственного опыта реализации автором соответствующих форм деятельности, а также привлечения ряда научной и методической литературы устанавливаются наиболее характерные особенности сущности и структуры феномена, обозначаемого термином «рефлексия». Соответствующей дефиниции даётся определение, в максимальной степени учитывающее особенности реализации педагогическим работником его профессиональных обязанностей. Также в статье речь идёт о процессе интеграции рефлексивных технологий в деятельность организаций высшего образования, реализующих программы подготовки будущих учителей, воспитателей, преподавателей. После этого освещаются могущие возникнуть при этом затруднения. Рассмотрению подвергаются и пути их преодоления, способные найти своё практическое воплощение на современном этапе развития высшего образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее педагогическое образование, рефлексивные технологии в высшем образовании, рефлексивная модель обучения, современные образовательные технологии**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах данной статьи, станет понятной, если мы примем во внимание одну из наиболее характерных черт процесса развития человеческого общества на текущем этапе. Заключается она в том, что сегодня развитие информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) позволяет практически любому человеку получить мгновенный доступ к любой информации [1]. Соответствующий тренд оказывает мощное влияние на все сферы человеческой деятельности. Педагогика, конечно, исключения не составляет [2].

Не только инструментальная база и методология, но и сама организация образовательного процесса с неизбежностью должны претерпеть ряд существенных изменений. Согласно современным исследованиям (А.М. Дохоян, В.А. Королькова, Л.С. Шестакова), он с неизбежностью приобретает направленность на формирование у обучающихся системы компетенций, связанных с поиском, оценкой, обработкой и презентацией данных. Необходимость формирования такого рода знаний, умений и навыков способствует изменениям в роли педагогического работника. Из транслятора готовой информации он трансформируется в наставника и тьютора, указывающего верные пути к самостоятельному получению информации (прежде всего, конечно, в сетевом пространстве) и объясняющего правила безопасности при работе с ней (Н.Г. Анфилатов, Ф.У. Базаева, С.В. Белогуров, Д.И. Гасанова, Л.В. Козилова) [3–6].

Важной составляющей компетентности такого учителя, воспитателя или преподавателя является способность к адекватной самооценке, всестороннему анализу результатов собственной профессиональной и иной социально значимой деятельности. В свою очередь, её успешное формирование подразумевает внесение определённых изменений в процесс профессиональной подготовки лиц, осваивающих данную профессиональную область. Одним из наиболее перспективных путей решения связанных с этим проблем является расширение использования рефлексивных технологий (П.В. Валиева, А.М. Дохоян, А.Д. Ковалев, Л.С. Шестакова). По мнению современных авторов [3–6], методически правильно организованное применение рефлексивных технологий с большой вероятностью позволит создавать организационно-педагогические условия, в которых будущие специалисты, бакалавры и магистры соответствующих профилей смогут более эффективно усваивать содержание образовательных программ. По завершении же обучения они смогут рефлексировать ход и результаты собственной деятельности, а значит, оперативно корректировать таковые.

Из вышеизложенного следует, что целью статьи является рассмотрение некоторых аспектов эффективного использования рефлексивных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов современными вузами.

С ней коррелируют следующие задачи:

– дать термину «рефлексия» определение, учитывающее особенности реализации педагогическим работником его профессиональных обязанностей;

– рассказать о процессе интеграции соответствующих технологий в деятельность ОО, реализующих программы подготовки будущих учителей, воспитателей, преподавателей;

– осветить могущие возникнуть при этом затруднения вкупе с путями их преодоления.

При решении охарактеризованных выше задач автором применялись следующие методы исследования: изучение специальной литературы; анализ собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в даче термину «рефлексия» такого определения, которое максимально учитывает ключевые особенности реализации профессиональных обязанностей современными педагогическими работниками.

Теоретическая значимость – в исследовании процесса внедрения соответствующих технологий в деятельность вуза, осуществляющего подготовку по указанному направлению.

Практическая же в основном сводится к рассмотрению сопутствующих данному процессу проблем, а равно путей борьбы с ними.

В контексте реализации педагогической деятельности дефиниция «рефлексия» может пониматься как одно из профессионально значимых качеств реализующего её сотрудника (Ф.У. Базаева, С.В. Белогуров, П.В. Валиева, А.М. Дохоян, А.Д. Ковалев, Л.В. Козилова, А.Х. Чупанов). По сути, рассматриваемая характеристика представляет собой основу при формировании большинства других личностных образований, важных для современного учителя. Такое её свойство обусловлено интегративным характером.

Другими словами, в структуру интересующего нас качества входят не только профессиональные, но и личностные, психофизиологические особенности индивида. Принимая во внимание структурную сложность, логично предположить, что процесс его развития будет характеризоваться наибольшей эффективностью при условии организации специальной деятельности. Последняя, в свою

очередь, может быть с успехом спланирована и реализована в условиях современного вуза путём реализации четырёх условий. Современное состояние изученности данной проблематики позволяет отнести к ним следующие: изменения в строении и функциях форм реализуемой студентом педагогического вуза учебной и внеучебной работы; принятие мер, направленных на актуализацию понимания будущими учителями роли каждого из субъектов их будущей деятельности (С.В. Белогуров, П.В. Валиева, В.А. Королькова); развитие у студентов-педагогов элементов мировоззрения, адекватных характерным для современного социума представлениям о работнике соответствующей сферы и его роли в различных аспектах человеческой деятельности [2]; поощрение прогрессивных изменений в их личностной сфере [3].

Если мы говорим о рефлексии как педагогической технологии, то можем утверждать, что она направлена на развитие у студентов, осваивающих рассматриваемое направление подготовки, способности к реализации мыслительной деятельности, имеющей целью анализ собственных состояний, поступков, действий, влияния на них различных факторов, как объективных, так и субъективных (П.В. Валиева, Д.И. Гасанова, А.М. Дохоян, А.Д. Ковалев, А.Х. Чупанов, Л.С. Шестакова). Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности говорить о рефлексивной модели образования. При планировании и организации учебно-воспитательной работы в соответствии с таковой основное внимание её субъектов фокусируется не на усвоении будущими педагогическими работниками определённой информации [4]. Главной целью образовательного процесса становится осмысление обучающимися внутренних смыслов и характеристик предметов, явлений и процессов, относящихся к области практической педагогики [4].

Соответственно, использование рефлексии как педагогической технологии при подготовке специалистов, бакалавров и магистров по интересующему нас направлению предоставляет достаточно широкие возможности. Остановимся на некоторых из них (табл. 1).

Таблица 1

Возможности для оптимизации хода и результатов процесса подготовки будущих педагогов, могущие быть реализованными за счёт внедрения в него рефлексии как педагогической технологии

Возможности	Влияние на учебно-воспитательный процесс
Поощрение самопознания обучающихся	Оперативное формирование у будущих педагогических работников адекватных представлений о самих себе как личностях и профессионалах [1]
Наиболее полное отражение особенностей личностных состояний будущих педагогов [5]	Повышение эффективности реализации индивидуального подхода при формировании у них системы профессиональных и личностных качеств
Рационализация средств, форм и методов, используемых участниками образовательных отношений	Обеспечение лучшего понимания учащимися целей и задач реализации различных форм учебной, а в недалёком будущем – также и профессиональной деятельности (Н.Г. Анфилатов, А.Д. Ковалев, В.А. Королькова, А.Х. Чупанов, Л.С. Шестакова)

Теперь необходимо изучить процесс интеграции соответствующих технологий в работу образовательных организаций, реализующих программы подготовки будущих учителей, воспитателей и преподавателей. Соответствующая деятельность может быть условно разделена на четыре этапа. К ним относятся следующие:

– дорефлексивный;

– планирования последовательности проведения операций и их предварительной оценки с позиции эффективности, соответствия цели и задачам;

– формулировки планируемых результатов;

– практической проверки основных положений, выдвинутых на предыдущих этапах, осуществляемой посредством реализации различных форм деятельности, как аудиторной, так и внеаудиторной [3].

Реализация этих этапов подразумевает длительную систематическую работу, направленную на формирование у субъектов учебно-воспитательного процесса представлений, касающихся охарактеризованных выше преимуществ рефлексивных технологий в сфере вузовского образования. В свою очередь, непосредственная реализация таковых по ходу образовательной деятельности с необходимостью должна опираться на основные положения государственной политики в сфере высшего педагогического образования [5]. Соблюдение данных условий с большой вероятностью позволит добиться основной цели использования рефлексивных технологий в учебно-воспитательном процессе – обеспечения устойчивости выпускников в педагогической профессии, лёгкой и быстрой адаптации к реальным условиям профессиональной деятельности [1].

При этом реализация соответствующей модели обучения в пространстве большинства педагогических вузов (особенно региональных), скорее всего, будет сопряжена с целым рядом объективных затруднений. С другой стороны, современное состояние изученности данного вопроса (П.В. Валиева, Д.И. Гасанова, Л.С. Шестакова) позволяет нам утверждать, что современные ОО, осуществляющие подготовку по этому направлению, характеризуются также наличием определённого потенциала для решения такого рода проблем. Рассмотрим наиболее характерные трудности и пути преодоления возникающих возможных затруднений (табл. 2).

Таблица 2

Затруднения, возникающие при реализации рефлексивных технологий в пространстве современного педагогического вуза и пути их преодоления, доступные на современной стадии развития высшего образования в нашей стране

Проблема	Путь решения
Бессистемность применения рефлексивных технологий	Разработка соответствующего учебно-методического инструментария при максимальном учёте современных достижений науки и практики в области профессиональной подготовки педагогов, а также действующих положений нормативно-правовых актов различного уровня (Н.Г. Анфилатов, Д.И. Гасанова, А.М. Дохоян, А.Д. Ковалев, А.Х. Чупанов, Л.С. Шестакова)
Слабое соответствие рефлексивных технологий реализуемым в данном вузе педагогическим методикам	Проведение научной и методической работы по соответствующим направлениям
	Отражение результатов таковой на страницах учебно-методических комплексов преподаваемых дисциплин
Недостаточный уровень заинтересованности субъектов образовательных отношений в реализации таких технологий	Предоставление им широких возможностей для осуществления продуктивных действий в различных образовательных ситуациях (Ф.У. Базаева, П.В. Валиева, А.М. Дохоян, А.Д. Ковалев)
	Организация мероприятий, направленных на рефлексию результатов, полученных в ходе подобной деятельности [3]
Низкая компетентность профессорско-преподавательского состава в части их эффективного применения	Организация работы характеризующихся такой направленностью курсов повышения квалификации для педагогического состава
	Проведение семинаров и тренингов [5]

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что, принимая во внимание контекст реализации современным педагогом своих обязанностей, рефлексия может пониматься как профессионально значимое его качество. Она представляет собой один из столпов при формировании большинства других личностных образований, важных для современных учителя, воспитателя и преподавателя. Рефлексия как педагогическая технология характеризуется направленностью на развитие у студентов-педагогов способностей к реализации мыслительной деятельности, имеющей целью анализ и своевременную коррекцию собственных состояний, поступков и действий.

Работа, направленная на её интеграцию в повседневную практику современного педагогического вуза, может быть разделена на четыре этапа. К ним мы можем отнести следующие: дорефлексивный; планирования последовательности проведения операций и их предварительной оценки с позиции эффективности, соответствия цели и задачам; формулировки планируемых результатов; практической проверки основных положений, выдвинутых на предыдущих этапах, осуществляемой посредством реализации различных форм деятельности, как аудиторной, так и внеаудиторной.

Её реализация в большинстве педагогических вузов будет сопряжена с целым рядом объективных затруднений. При этом современные ОО, осуществляющие подготовку по этому направлению, характеризуются и наличием определённого потенциала для решения такого рода проблем.

В целом можно отметить, что полученные в статье результаты свидетельствуют о том, что цель исследования достигнута и задачи, поставленные в статье, решены в ходе данной работы.

Библиографический список

1. Чупанов А.Х., Ковалев А.Д. Универсальная компетентность студента педагогического вуза: психолого-педагогический контекст. *Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; Т. 18; № 2: 107–113.
2. Гасанова Д.И., Валиева П.В. Опыт реализации рефлексивных технологий в педагогическом образовании. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 133–135.
3. Королькова В.А., Дохоян А.М. Технологические подходы к психолого-педагогическому обеспечению профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования. *Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; Т. 18; № 1: 57–63.

4. Шестакова Л.С. Реализация рефлексивных образовательных технологий в процессе профессионального образования. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология.* 2023; Выпуск 2 (318): 122–128.
5. Анфилатов Н.Г. Особенности рефлексии как компонента профессиональной деятельности преподавателя. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2022; № 2 (204): 17–20.
6. Хайбулаев М.Х., Сулейманова Р.В., Салманова Д.А., Магомедов Ш.А. Классификация педагогических технологий. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2023; Т. 17, № 2: 97–103.

References

1. Chupanov A.H., Kovalev A.D. Universal'naya kompetentnost' studenta pedagogicheskogo vuza: psihologo-pedagogicheskij kontekst. *Izvestiya dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; T. 18; № 2: 107-113.
2. Gasanova D.I., Valieva P.V. Opyt realizacii refleksivnyh tehnologij v pedagogicheskom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 133-135.
3. Korol'kova V.A., Dohoyan A.M. Tehnologicheskie podhody k psihologo-pedagogicheskomu obespecheniyu professional'nogo rosta pedagogov cpecial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya. *Izvestiya dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; T. 18; № 1: 57-63.
4. Shestakova L.S. Realizaciya refleksivnyh obrazovatel'nyh tehnologij v processe professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya.* 2023; Vypusk 2 (318): 122-128.
5. Anfilatov N.G. Osobennosti refleksii kak komponenta professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2022; № 2 (204): 17-20.
6. Hajbulaev M.H., Sulejmanova R.V., Salmanova D.A., Magomedov Sh.A. Klassifikaciya pedagogicheskih tehnologij. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2023; T. 17, № 2: 97-103.

Статья поступила в редакцию 03.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-120-122

***Gilovaya E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eagilovaya@fa.ru*

THE IMPORTANCE OF WORD FORMATION IN TEACHING VOCABULARY TO FOREIGN ECONOMICS STUDENTS. The paper examines possibilities of systematizing the vocabulary of the Russian language for the purpose of teaching foreign students studying in Russian universities majoring in economics. The word-formation aspect of the word meaning, which underlies lexical exercises in textbooks for students majoring in economics, is examined. The concepts of the word-formation type and word-formation nest, actualized on the material of Russian economic vocabulary, are used as a theoretical basis. Depending on the binary structure of the derivative word, two directions of educational and methodological work with lexical meaning are outlined: tasks focused on the semantics of the affix, and tasks focused on the semantics of the root (nest). The article demonstrates the effectiveness of using this approach in creating exercises for studying paronyms and homonymous suffixes. Examples of tasks developed on the basis of vocabulary from economic media are given, work with which is a necessary component in the process of studying Russian as a foreign language by students of economic specialties at an advanced stage of study.

Key words: **word-formation aspect of meaning, word-formation type, affix, word-formation nest, nest top, paronyms, homonymous suffixes, economic vocabulary, economics students, Russian as a foreign language**

***Е.А. Гиловая**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: eagilovaya@fa.ru*

ЗНАЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ-ЭКОНОМИСТАМ

В работе рассматриваются возможности систематизации лексики русского языка в целях преподавания студентам-иностранцам, обучающимся в российских вузах экономического профиля. Исследуется словообразовательный аспект значения слова, который лежит в основе лексических упражнений в учебных пособиях для студентов экономических специальностей. В качестве теоретической базы используются понятия словообразовательного типа и словообразовательного гнезда, актуализированные на материале русской экономической лексики. В зависимости от бинарного строения производного слова намечаются два направления учебно-методической работы с лексическим значением: задания, ориентированные на семантику аффикса, и задания, ориентированные на семантику корня (гнезда). В статье продемонстрирована эффективность использования данного подхода при создании упражнений на изучение паронимов и суффиксов-омонимов. Приводятся примеры заданий, разработанных на основе лексики из экономических средств массовой информации, работа с которыми является необходимой составляющей в процессе изучения русского языка как иностранного студентами экономических специальностей на продвинутом этапе обучения.

Ключевые слова: **словообразовательный аспект значения, словообразовательный тип, аффикс, словообразовательное гнездо, вершина гнезда, паронимы, суффиксы-омонимы, экономическая лексика, студенты-экономисты, русский язык как иностранный**

Лексический уровень представляет особый интерес в практике описания и преподавания иностранного языка, поскольку функционирование других уровней без него невозможно. Вместе с тем вследствие сложности своей организации лексический уровень менее всего поддаётся систематизации в учебных целях. Это объясняется особенностями значения слова: помимо лексического статуса, слово обладает грамматическим, словообразовательным, фразеологическим, лингвострановедческим аспектами смысла. Поскольку подавляющее большинство русских слов являются производными, роль изучения словообразования в определении значения лексической единицы чрезвычайно важна. Систематизация лексики на основе словообразовательного подхода – необходимая составляющая процесса преподавания русского языка как иностранного.

Актуальность исследования определяется необходимостью описания системы русской экономической лексики с целью преподавания её в аудитории иностранных студентов-экономистов на продвинутом этапе обучения. Цель статьи заключается в изучении принципов систематизации экономической лексики, основанных на словообразовательном аспекте значения слова. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить зависимость лексического значения слова от его словообразовательных характеристик; 2) на основе понятий «словообразовательный тип» и «словообразовательное гнездо» рассмотреть принципы исследования лексики русского языка; 3) обозначить методические подходы к изучению значения лексической единицы в зависимости от бинарного строения производного слова (аффиксальные и корневые упражнения); 4) выработать принципы создания упражнений, направленных на отработку значения словообразовательных аффиксов и на реализацию гнездового подхода к изучению экономической лексики.

Научная новизна статьи заключается в определении роли словообразовательного аспекта значения с целью организации преподавания русской лексики иностранным студентам-экономистам. Результаты работы имеют важное теоретическое значение для изучения словообразовательных принципов в системной организации экономической лексики при обучении русскому языку как иностранному. Практическое значение состоит в использовании полученных результатов для создания лексических заданий в пособиях, адресованных иностранным студентам-экономистам.

Словообразовательная система тесно связана с разными уровнями языка. Как отмечают Е.А. Земская, Е.С. Кубрякова, «в словообразовании, как в фокусе, сходится проблематика таких разных дисциплин, как синтаксис и морфология, морфонология и фонология, лексика и семантика, и само оно вбирает в себя и преломляет через свои нужды и задачи закономерности указанных подсистем» [1, с. 113]. Словообразовательный аспект значения играет важную роль в процессе изучения и систематизации русской лексики. Около 85% слов лексического фонда русского языка являются производной лексикой.

Поскольку в процессе словообразования выделяется производящая основа и словообразовательный формант, при изучении значения слов намечаются разные подходы к разработке материала. «Бинарное строение производного слова формирует два направления в изучении словообразования – суффиксальное и корневое (гнездовое)» [2, с. 3]. В соответствии с этим упражнения, ориентирован-

ные на освоение и систематизацию иноязычной лексики, могут быть направлены либо на отработку значений суффиксов или приставок (изучение словообразовательных типов языка), либо на работу с корневым значением гнезда (изучение словообразовательных гнёзд языка).

Изучение словообразовательных типов русского языка имеет давнюю традицию как в области языкознания, так в методике преподавания русского языка как иностранного. Исследованию типологии словообразования посвящены работы В.В. Виноградова, Л.А. Вараксина, Е.Л. Гинзбурга, Е.А. Земской, Е.С. Кубряковой, А.Н. Тихонова, И.А. Ширшова и многих других учёных. Под словообразовательным типом понимается «схема строения производных слов, характеризующихся общностью трёх признаков: 1) части речи производящей основы, 2) формального соотношения между производным и производящим (общностью способа словообразования и общностью словообразовательного форманта), 3) общностью словообразовательного значения» [3, с. 242]. Задания, ориентированные на семантику аффикса одного словообразовательного типа, широко распространены в учебно-методических материалах по РКИ.

В настоящей статье материалом для анализа словообразовательного аспекта значения слова послужила профессиональная лексика из экономических русскоязычных СМИ, поскольку подобные материалы способствуют формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов [4, с. 244]. Как выяснилось из проведённого исследования, в профессиональном языке экономистов наиболее часто используются отглагольные синонимы с суффиксами *-ацij-, -нij-* (*тарифицировать – тарификация – тарифицирование; верифицировать – верификация – верифицирование; индексировать –индексация – индексирование* и др.). Также в системе экономической лексики широко представлены производные отглагольные существительные с суффиксом *-тель*, обозначающие *'производителя действия'* (*предприниматель, основатель, посетитель, руководитель, создатель, займодатель, наниматель* и др.). -Распространёнными являются существительные с суффиксами *-ер/-ор/-ёр,* обозначающие *'профессию или род деятельности' (риэлтор, менеджер, аудитор, бухгалтер, инвестор, коллектор, блогер, ритейлер, креатор, промоутер, акционер* и др.). Часто используемые типы словообразовательных аффиксов необходимо отрабатывать в специальных заданиях, ориентированных на запоминание их семантики. При выполнении подобных упражнений студенты не только увеличивают свой лексический запас, но и учатся анализировать значения суффиксов-омонимов, противопоставляя слова, в которых *-ер/-ор/-ёр* имеют значение 'профессия или род деятельности', и слова, где они обозначают 'орудие или предмет'.

Задание 1. Разделите существительные на две группы: 1) существительные, обозначающие профессию или род деятельности; 2) существительные, обозначающие орудие или предмет.

Блогер, креатор, менеджер, компьютер, промоутер, продюсер, принтер, стажёр, миллионер, органайзер, ректор, директор, аудитор, экспедитор, детектор, профессор, бухгалтер, акционер, прожектор, инвестор, реактор, редактор.

В профессиональном языке экономистов наиболее распространёнными являются производные с *-ер/-ор/-ёр*, обозначающими 'профессию или род деятельности'. Закрепить данное значение суффиксов можно с помощью следующего упражнения:

Задание 2. Как называют того, кто …

1. *Размещает капитал с целью получения прибыли*	***А.*** *Менеджер*
2. *Управляет проектами или отделом компании*	***Б.*** *Бухгалтер*
3. *Отвечает за оформление ведения финансово-хозяйственной деятельности компании*	***В.*** *Инвестор*
4. *Обеспечивает возврат долгов*	***Г.*** *Ритейлер*
5. *Занимается торговлей в розницу, поставляя продукцию и оказывая услуги конечному потребителю*	***Д.*** *Коллектор*
6. *Занимается бухгалтерским, финансовым и налоговым учетом; занимается проверкой соответствующей документации, а на ее основе оценивает эффективность функционирования предприятия в целом*	***Е.*** *Аудитор*

Гнездовой принцип в исследовании словообразовательной и лексической систем языка представлен в работах Ш. Балли, Е.Л. Гинзбурга, Е.А. Земской, Е.С. Кубряковой, А.Г. Лыкова, П.А. Соболевой, А.Н. Тихонова, И.А. Ширшова и многих других учёных. Наиболее полное и точное определение словообразовательного гнезда предложил А.Н. Тихонов: «Под словообразовательным гнездом понимается упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующаяся общностью корня» [5, с. 36]. Оно представляет собой иерархическую структуру, состоящую из непроизводной вершины и множества однокоренных слов, находящихся между собой в отношениях «деривационной (структурной и семантической) упорядоченности» [6, с. 79]. С помощью данного понятия можно одновременно изучать не только словообразовательные компоненты, но и лексическое значение единиц языка. Исследование словообразовательных гнёзд позволяет «выявить взаимосвязь и взаимодействие двух типов семантики – лексической и словообразовательной» [7, с. 514].

Гнездовой принцип организации лексики наиболее эффективен в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. Если на начальном этапе изучение новой лексики основывается на запоминании тематических групп слов, то для более сильных студентов такой подход будет уже недостаточным, поскольку ограничивает нас тематическим списком, объём и границы которого достаточно условны. К тематическому принципу целесообразно подключать гнездовой, который развивает у обучающихся способность анализировать лексический состав языка, формирует навык лексического анализа, языковой догадки при соотнесении значения аффиксов и производящей основы словообразовательного гнезда. Потенциал гнезда в лексической работе с иностранным языком заключается в смысловых связях слов как внутри, так и в возможных связях вне гнезда. Благодаря этому потенциалу слово может вступать в синонимические, антонимические и омонимические отношения [8, с. 13]. Задания, направленные на выявление словообразовательного потенциала производящей основы, демонстрируют студентам-иностранцам многообразие значений производных слов одного гнезда.

При создании лексических упражнений мы не ставили перед собой задачу рассмотрения всего потенциала словообразовательного гнезда. В задании могут использоваться актуальные для решения конкретной методической задачи фрагменты. Например, при обучении студентов-экономистов не следует рассматривать *«эконом, экономка»*, так как они не актуальны с профессиональной точки зрения. Достаточно ограничиться производными *«экономика, экономический, экономичный, экономный, экономистский»*. Примером использования фрагментов словообразовательных гнёзд, актуальных для профессионального языка, может служить упражнение, оформленное в виде таблицы с незаполненными ячейками.

Задание 3. Дополните, где возможно, следующую таблицу. Подумайте, от каких иноязычных слов образованы эти слова.

Глагол	**Существительное 'действие'**	**Существительное, 'результат действия, предмет, используемый в действии'**	**Существительное 'лицо или деятель'**
инвестировать	***инвестирование***	***инвестиция***	***инвестор***
			акционер
	менеджмент		
руководить			
			аудитор
показать			

Все ячейки удаётся заполнить не всегда, появляются так называемые «лакуны», когда у говорящих существуют представления о предмете, есть все предпосылки для существования лексической единицы, но в словаре слово, обозначающее данный предмет, отсутствует. Овладение формально-семантическим строением производных слов словообразовательного гнезда может считаться эффективным способом расширения лексического запаса иностранных студентов. Кроме представления об устройстве словообразовательного гнезда, в заданиях подобного типа наглядно демонстрируется семантический потенциал аффиксов. Например, омонимия аффикса *-тель* становится очевидной при сопоставлении в одной таблице слов *показатель, руководитель, двигатель.*

На примере словообразовательного гнезда как структурной единицы языка удобно демонстрировать паронимические отношения в экономической лексике. Паронимы в первую очередь должны исследоваться с точки зрения словообразования, поскольку производные слова образуют основной фонд данной лексики в русском языке. В процессе работы с будущими экономистами необходимо использовать паронимы, часто встречающиеся в текстах, ориентированных на профессиональную аудиторию. В следующих группах однокоренных слов наглядно прослеживается ступень производности и семантика вершины словообразовательного гнезда: *коллекторский (рынок) – коллекторный (канал), наблюдательский (совет) – наблюдательный (человек), обвинительный (приговор) – обвинительский (довод); покупательная (способность) – покупательская (психология); эффективный (метод) – эффектный (образ); экономический (кризис) – экономичный (режим).*

Изучение паронимии является важной составляющей освоения русской лексики в иностранной аудитории, поскольку ошибки могут вызвать «неуместный комический эффект (…), искажение сообщения адресата» (Тихонова 2022, с. 310). Работа с паронимами представляется эффективной в аудитории со студентами-экономистами на продвинутом этапе обучения. Выбор подходящего слова стимулирует обучающихся к поиску различий в их употреблении, придумыванию контекстов, в которых слово будет уместно. Тренировать навыки выбора паронимов в экономических текстах можно с помощью следующего задания:

Задание 4. Выберите подходящее по смыслу слово. Объясните разницу в лексическом значении выделенных слов.

1. Мы ушли от ***единственного/единого*** *курса по всем операциям, рубль перестал быть конвертируемой валютой.*

2. Хорошие специалисты имеют возможность получить ***признательность/признание*** *на юридическом рынке.*

3. В начале 2022 г. зарубежные исследовательские центры исключили российские фирмы из международных ***информативных/информационных*** *рейтингов.*

4. В Сбербанке и ВТБ считают, что система может стать ***реалистичной/реальной*** *мерой по борьбе с социальной инженерией.*

5. Проект окажется ***эффектным/эффективным****, только если в нем обяжут участвовать всех игроков банковского сектора.*

6. Необходимо было создать ***единственный/единый*** *ресурс для всех финансовых организаций, который автоматически отслеживал бы подозрительные звонки и трансакции.*

Как показывает практика, упражнения, разработанные с учётом словообразовательного аспекта значения, являются важной составляющей процесса овладения экономической лексикой студентами-экономистами на продвинутом этапе. Использование понятий словообразовательного типа и словообразовательного гнезда позволяет систематизировать новую лексику, наглядно демонстрируя центральное место словообразования в организации экономической лексики.

В результате проведённого исследования установлена важная роль словообразовательного подхода к изучению лексики в системе преподавания русского языка как иностранного. Было выявлено, что пополнение лексического запаса на продвинутом этапе должно основываться на понятиях словообразовательного типа и гнезда. Словообразовательный компонент значения лексической единицы позволяет вести работу в двух направлениях – аффиксальном и корневом. Использование словообразовательного принципа открывает большие возможности в исследовании разных лексических явлений, актуальных для студентов продвинутого этапа обучения, в частности паронимии. Цель, поставленная в работе, полностью достигнута. Рассмотрены словообразовательные принципы, лежащие в основе преподавания русской лексики на продвинутом этапе обучения РКИ в экономических вузах. При достижении поставленной цели решены следующие задачи: определена важная роль словообразования в описании лексического значения слова; установлено ключевое значение понятий «словообразовательный тип» и «словообразовательное гнездо» для описания и преподавания экономической лексики в иноязычной аудитории; выделены аффиксальные и корневые типы заданий в зависимости от бинарного строения слова; разработаны упражнения, основанные на значении словообразовательных аффиксов и на гнездовом подходе к изучению экономической лексики. Научная новизна исследования заключается в определении важной роли словообразовательного принципа в организации преподавания русской экономической лексики студентам-иностранцам. В статье доказывается необходимость рассмотрения словообразовательного аспекта значения слова при изучении лексики русского языка. Результатом проведённого исследования является решение теоретических и практических вопросов преподавания русской экономической лексики с учётом словообразовательного аспекта значения слова. В работе представлено теоретическое обоснование влияния словообразовательного аспекта смысла на лексическое значение слова. В результате рассмотрения строения производного слова проанализированы два научных направления в изучении словообразовательного аспекта значения – суффиксальное и корневое (гнездовое). Впервые продемонстрировано использование бинарного подхода в изучении словообразовательного аспекта значения на материале экономической лексики русского языка. Обосновывается мысль о том, что лексические упражнения в зависимости от строения производного слова могут быть направлены на отработку семантики аффикса или семантики словообразовательного гнезда. В качестве практической реализации данной идеи рассматриваются задания на отработку словообразовательного аспекта значения экономической лексики в иноязычной аудитории. В статье наглядно продемонстрирована продуктивность комбинирования суффиксального и корневого подходов для достижения разностороннего понимания значения слова, наблюдения за лексической омонимией, паронимией, а также за омонимией аффиксов. В результате проведённого исследования выделены разнообразные типы заданий, которые в рамках изучения лексического значения позволяют переключать внимание обучающихся с аффиксальной работы на корневую и наоборот. Данный подход способствует развитию гибкости мышления на иностранном языке, формированию языковой догадки и лингвистических навыков у иностранных студентов-экономистов. В перспективе представляется важным создание системы лексико-словообразовательных заданий, способствующих формированию представления об устройстве лексической системы русского языка и о системных отношениях, лежащих в основе лексической системы русского языка (паронимии, омонимии, антонимии). Данные упражнения будут направлены на дальнейшее освоение лексического уровня русского языка на продвинутом этапе обучения студентов-экономистов.

Библиографический список

1. Земская Е.А. Проблемы словообразования на современном этапе. *Вопросы языкознания.* 1978; № 6: 112–123.
2. Ширшов И.А. *Толковый словообразовательный словарь русского языка: Комплексное описание русской лексики и словообразования*. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2004.
3. Филиппова Л.С. *Современный русский язык. Морфемика. Словообразование:* учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2009.
4. Глушкова Н.М., Любимова Т.Н. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку: вызовы и возможности. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 242–247.
5. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка.* Москва: Энциклопедия, 1985; Т. 1.
6. Третьякова Ю.Р. Специфика организации словообразовательных гнёзд русских эмотивных глаголов и построение инвариантной гнездовой структуры. *Журнал Белорусского государственного университета. Филология.* 2022; № 3: 77–88.
7. Баско Н.В. Роль словообразования в системной организации терминологии бизнеса. *Преподаватель XXI век.* 2016; № 4-2: 510–516.
8. Гвоздева Е.В. *Комплексные единицы словообразования:* монография. Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2017.
9. Тихонова Н.Ю. Неоднозначность семантики терминов как проблема интерпретации. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 310–312.

References

1. Zemskaya E.A. Problemy slovoobrazovaniya na sovremennom `etape. *Voprosy yazykoznaniya.* 1978; № 6: 112-123.
2. Shirshov I.A. *Tolkovyj slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka: Kompleksnoe opisanie russkoj leksiki i slovoobrazovaniya*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2004.
3. Filippova L.S. *Sovremennyj russkij yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
4. Glushkova N.M., Lyubimova T.N. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku: vyzovy i vozmozhnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 242-247.
5. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: `Enciklopediya, 1985; T. 1.
6. Tret'yakova Yu.R. Specifika organizacii slovoobrazovatel'nyh gnezd russkih `emotivnyh glagolov i postroenie invariantnoj gnezdovoj struktury. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya.* 2022; № 3: 77-88.
7. Basko N.V. Rol' slovoobrazovaniya v sistemnoj organizacii terminologii biznesa. *Prepodavatel' XXI vek.* 2016; № 4-2: 510-516.
8. Gvozdeva E.V. *Kompleksnye edinicy slovoobrazovaniya:* monografiya. Moskva: FGBOU VO «R`EU im. G.V. Plehanova», 2017.
9. Tihonova N.Yu. Neodnoznachnost' semantiki terminov kak problema interpretacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 310-312.

Статья поступила в редакцию 29.01.25

УДК 788.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-122-125

Yao Zhenmao, *postgraduate, Department of Pop and Jazz Art, Faculty of Musical Art, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: 702689252@qq.com*

ABOUT THE EXPEDIENCY OF USING COLOR MUSICAL SYNESTHESIA IN TEACHING WIND INSTRUMENTS. The article presents a close analysis of the phenomenon of color musical synesthesia and the practice of its use in the process of learning to play wind instruments. Based on modern research on this issue, the detailed structure of the phenomenon is presented. The issue of the formation of interrelations for the artistic and imaginative perception of music by students is touched upon. The characteristic features of the "associative" type of musical "color hearing" are highlighted and described, and options for its application in teaching are considered, the issue of the perception of the timbre of wind instruments from the perspective of color is highlighted. The author comes to the conclusion that the introduction of synesthesia into the educational and creative process, along with other associative connections, can increase the effectiveness and develop the artistic and imaginative perception of a spiritual musician. The problem of the possible use of color musical associations in teaching wind instruments is being highlighted for the first time and requires further research.

Key words: **wind instruments, synesthesia, chromesthesia, color hearing, color musical synesthesia, music pedagogy**

Яо Чжэньмао, *аспирант, Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: 702689252@qq.com*

О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦВЕТОМУЗЫКАЛЬНОЙ СИНЕСТЕЗИИ В ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Статья посвящена пристальному анализу феномена цветомузыкальной синестезии и практике его использования в процессе обучения игре на духовых инструментах. На основе современных исследований по данному вопросу представлена подробная структура явления. Затрагивается вопрос формирования взаимосвязей для художественно-образного восприятия музыки обучающимися. Выделяются и описываются характерные особенности «ассоциативного» типа музыкального «цветного слуха», рассматриваются варианты его применения в обучении, освещается вопрос восприятия тембра духовых инструментов с позиции цвета. Автор приходит к выводу, что внедрение синестезии в учебно-творческий процесс наравне с другими ассоциативными связями может повысить эффективность и развить художественно-образное восприятие музыканта-духовика. Проблема возможного применения цветомузыкальных ассоциаций в обучении игре на духовых инструментах освещается впервые и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: **духовые инструменты, синестезия, хроместезия, цветной слух, цветомузыкальная синестезия, музыкальная педагогика**

Феномен «цветного слуха» изучается на протяжении многих лет, но до сих пор исследователи не поднимали вопрос о его применении в обучении игре на духовых инструментах. Формирование ассоциативных связей между изобразительным и музыкальным искусством уже давно используется на уроках музыки в общеобразовательных школах и в начальных классах музыкальных школ. Для успешного освоения духового инструмента важно пользоваться современными инновационными педагогическими достижениями. Тем не менее при всём многообразии методов обучения цветомузыкальная синестезия до настоящего времени в принципе не рассматривалась в качестве способа повышения эффективности обучения музыкантов-духовиков. Данное противоречие говорит об актуальности рассматриваемой проблемы.

Слабое проявление интереса к изучению данного вопроса связано прежде всего с достаточно размытым понятием феномена цветомузыкальной синестезии. Это происходит ввиду отсутствия у ряда исследователей понимания его структуры и места в общей системе синестетического восприятия.

Цель исследования: теоретико-методическое обоснование использования цветомузыкальной синестезии для повышения исполнительского уровня музыканта-духовика.

Задачи исследования:

– структурировать виды синестезии и определить место цветомузыкальной синестезии в общей структуре феномена;

– определить целесообразность использования ассоциативных связей с использованием синестетических элементов в обучении игре на духовых инструментах;

– рассмотреть возможность практического применения цветомузыкальной синестезии для решения учебно-творческих задач музыканта-духовика.

Объект исследования: обучение исполнительству на духовых инструментах.

Предмет исследования: использование ассоциативных синестетических связей для повышения эффективности обучения музыкантов-духовиков.

Научная новизна исследования заключается в создании подробной, но в то же время простой и понятной структуры синестезии, включающей в себя все известные к настоящему времени разновидности, в обосновании необходимости её применения в обучении игре на духовых инструментах, а также в формулировании способов наиболее эффективного использования ассоциативных связей не только для художественного восприятия музыки, но и для практического использования в учебно-творческой деятельности музыканта-духовика.

Теоретическая значимость исследования видится в подробной классификации различных видов синестезии, в рассмотрении потенциальной пользы «ассоциативного» типа цветомузыкальных связей в обучении музыкантов.

Практическая значимость работы: материалы могут использоваться для обучения игре на духовых инструментах в различных музыкальных учебных учреждениях, служить основой для будущих исследований и учебных программ.

Синестезией называется явление перцепции, которое связывает возбуждение одного органа чувств с ощущениями, относящимися к другим органам чувств [1, с. 9]. В данный момент не входит в МКБ-10, то есть считается не заболеванием, а особенностью восприятия.

К настоящему времени известно о пяти разновидностях феномена: графемно-цветовая, кинестетико-слуховая, акустико-тактильная, лексико-гастическая синестезия и хроместезия (рис. 1).

Графемно-цветовая синестезия подразумевает цветовое, фактурное восприятие цифр, букв, слов и т. д.

Кинестетико-слуховая синестезия представляет собой звуковое восприятие движений объектов или вспышек света.

Акустико-тактильная синестезия предполагает воздействие звука на человека через различные участки кожи.

Лексико-гастическая синестезия – этим термином описывается возникновение определённых вкусовых ощущений, которые появляются в результате воздействия на синестета некоторых слов или образов.

Хроместезия (акустико-цветовая синестезия, звуко-цветовая синестезия, фонопсия, «цветной слух») – цветовое восприятие звуков.

Фонемно-цветовая синестезия – один из видов хроместезии. Подразумевает устойчивую ассоциативную связь звучащих фонем с конкретными цветами.

Цветомузыкальная синестезия – другая разновидность хроместезии. Представляет собой цветовое восприятие звуковысотности, тональностей, аккордов, последовательностей нот, ритмических структур и т. д.

Любое синестетическое восприятие делится на *«истинное»* и *«ассоциативное»*. «Истинная» синестезия – это одновременный ответ сразу нескольких (обычно двух) органов чувств на один и тот же раздражитель. «Ассоциативный» тип доступен всем людям. Он подразумевает устойчивые ассоциации для понимания определённых вещей [2, с. 294].

Феномен «истинной» синестезии ещё не до конца изучен. Само его существование подвергается сомнению. Хроместезия считается патологией только в

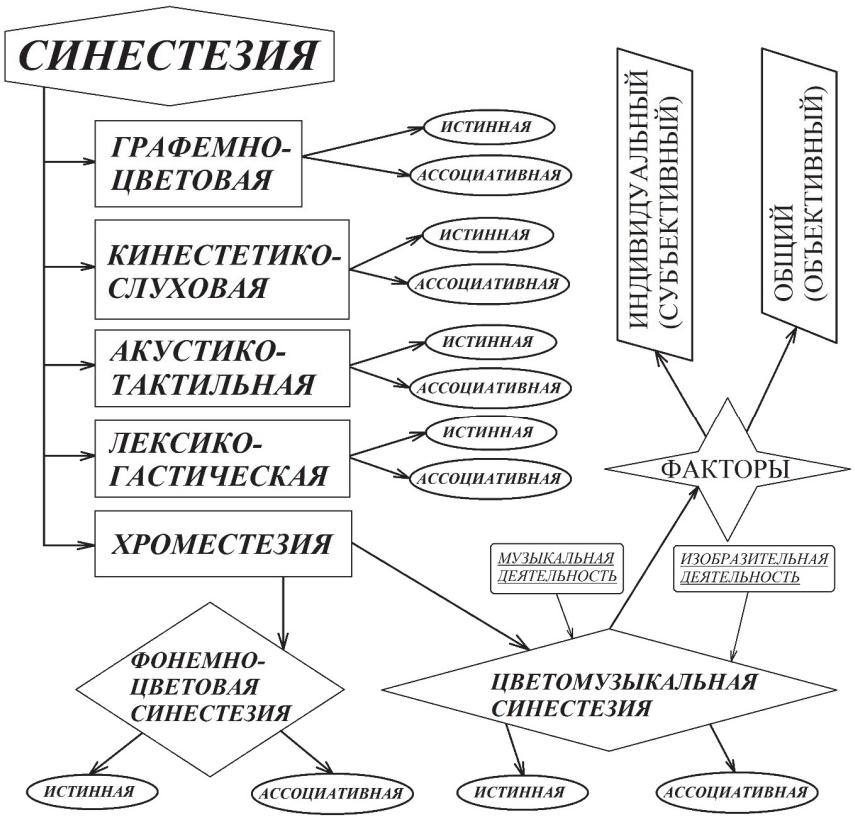


Рис. 1. Разновидности синестезии

том случае, когда она вызвана употреблением веществ, изменяющих сознание (в том числе алкоголя) или заболеванием головного мозга, а также если является когнитивным искажением.

«Ассоциативная» синестезия является результатом задействования зоны головного мозга V4 и высших процессов, отвечающих за память, речь и образное восприятие.

Основным фундаментом «цветного слуха» является связанное с уровнем творческого развития личности ассоциативное (образное, метафорическое) мышление. Исходя из этого, для развития художественно-образного восприятия важно сделать ставку на эмоциональное отношение к искусству. Б.М. Теплов рассматривал эмоциональную отзывчивость как главную движущую силу формирования образно-чувственного восприятия музыки. Он предлагал использовать в деятельности музыканта цветовые образы, сами по себе содержащие природный эмоциональный маркер, для развития творческих способностей [3; 4, с. 178–179]. Т.С. Хрущёва выделила следующие факторы цветомузыкальной синестезии: общий (объективный) и индивидуальный (субъективный).

Общий (объективный) фактор цветомузыкальной синестезии проявляется через эмоциональные ощущения и настроения.

Индивидуальный (субъективный) фактор цветомузыкальной синестезии выражается в её индивидуальном проявлении [5, с. 35].

Также Т.С. Хрущёва отмечает, что сущность музыкальной деятельности школьников в принципе подобна сущности деятельности изобразительной.

Благодаря единству природы света и звука музыка и цвет дополняют друг друга. Для развития творческих способностей на уроках музыки в начальной школе иногда используется система занятий, суть которых сводится к закреплению за некоторыми цветами определённых музыкальных образов [4, с. 179–180].

«Цветным слухом» обладали Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин, Р. Вагнер и Г. Берлиоз. Цвета музыки, по А.Н. Скрябину, выглядят следующим образом: *до* – красный, *ре* – жёлтый, *ми* – бледно-голубой, *фа* – синий, *соль* – оранжево-розовый, *ля* – зелёный, *си* – бледно-голубой. [6, с. 58]. Н.А. Римский-Корсаков «окрашивал» звуки и тональности в другие цвета.

Сформировать ассоциативные связи между художественными и музыкальными образами у детей проще, чем у взрослых [7; 8]. И связи эти у разных детей могут отличаться друг от друга.

Цветомузыкальную синестезию не следует приравнивать к абсолютному слуху, поскольку синестеты не всегда связывают с цветами звуки разной высоты. Это могут быть и определённые ступени в тональности.

Цветовые ассоциации с отдельными нотами, аккордами и т. д. у каждого свои. В этом случае стоит решить, нужно ли создавать универсальный шаблон, связывающий цвета с нотами и аккордами и формировать у обучающихся именно такие, «официальные» представления о работе музыкального «цветного слуха»? На наш взгляд, такая попытка систематизации и упрощения ассоциативных связей не только не принесёт пользы, но и существенно навредит процессу обучения, ведь эти связи будут искусственными, привитыми «извне». Гораздо логичнее подталкивать каждого начинающего исполнителя к развитию индивидуального чувственного восприятия музыки, которое необязательно должно быть связано с цветами. Ассоциировать музыку можно с чем и с кем угодно. Это могут быть времена года, события, люди, города, явления и т. д.

В.П. Рева справедливо утверждает следующее: «Значение контекста состоит не во внешних пояснениях и описаниях содержания музыки, не в переводе её образов на язык упрощённых аналогий, а в выделении с помощью родственных или, как говорили античные философы, мусических искусств, художественных смыслов, близких жизненному опыту человека» [9, с. 140].

Индивидуальное чувственное восприятие работает эффективнее, чем «навязывание этикеток» [9, с. 140; 10, с. 72]. Такие ассоциативные связи прочнее, поскольку задействуют жизненный опыт исполнителя, его внутренние ощущения. Они могут базироваться на ритмических и/или интонационных конструкциях, на тембре, на гармонии и т. д. Начинать формировать эти связи лучше всего с наиболее узнаваемых и ярких фрагментов того или иного музыкального произведения, дав возможность обучающимся самостоятельно наделить их художественным смыслом.

Молоствова И.Е. предложила при работе музыканта с произведением уже на этапе знакомства добиваться художественного восприятия для «поиска уникальной трактовки музыкального произведения» [11, с. 24–25] с целью создания у исполнителя собственного мнения о его сути. Во время чтения с листа он подсознательно, в основном интуитивно, начинает пользоваться арсеналом доступных ему художественных приёмов, наделяя таким образом произведение смыслами, соответствующими его личному представлению о нём.

Если не затрагивать вопрос «цветного слуха», можно вспомнить, что у музыки и цвета есть и другие точки соприкосновения. Характерный тембр того или иного инструмента нередко называют краской. Например, в симфоническом оркестре медные духовые инструменты, играющие достаточно громко, с характерным звоном, связывают с яркими цветами палитры и т. п. Эта ассоциативная связь изобразительного и музыкального искусства, по сути, общепринята и используется в профессиональной деятельности оркестровых музыкантов, но обычно не несёт определённой конкретики. Сложно представить себе такую просьбу дирижёра: «Слишком много зелёного в этом фрагменте. Пожалуйста, валторны, сыграйте здесь фиолетовым звуком». Музыканты просто не поймут, что от них требуется. Даже если все они синестеты, они имеют разное, возможно даже противоположное представление о том, что такое «фиолетовый звук».

В рамках ансамблевого исполнительства цветозвуковые ассоциации также применяются нередко. Например, однородные ансамбли (состоящие из одних и тех же инструментов) могут ассоциироваться с графикой, тогда как неоднородные (состоящие из разных инструментов) – с живописью. Сольное исполнительство на духовых инструментах допускает возможность некоторого изменения тембра за счёт динамики, что тоже можно связать с цветами и оттенками [12, с. 107].

В обучении игре на духовых инструментах использовать ассоциативные связи (необязательно синестетические) можно и даже нужно, в том числе и для создания «крючков», за которые можно «зацепиться» при разучивании произведения, игре наизусть, импровизации, снятии на слух, сочинении музыки. Они могут помочь в нужный момент вспомнить текст, дать представление о гармонии, быстро прочитать с листа ритмическую конструкцию, встречающуюся ранее. Разумеется, индивидуальный подход играет здесь ключевую роль. Смоделируем ситуацию – обучающийся игре на трубе при разучивании определённого фрагмента пьесы приходит к мысли, что он напоминает ему о море. Неважно, что послужило причиной подобной ассоциации – он слышал раньше подобную музыку на пляже или она просто вызвала у него настроение, подобное тому, которое у него было во время отдыха – эту связь важно зафиксировать. Если подобные фрагменты встречаются в произведении дальше, можно их отметить для себя голубым цветом, символизирующем море, чтобы понимать, что это то же самое место.

Таким образом, определено, что всего на сегодняшний день известно пять видов синестезии: графемно-цветовая, кинестетико-слуховая, акустико-тактильная, лексико-гастическая синестезия и хроместезия. Цветомузыкальная синестезия является разновидностью последнего и имеет непосредственное отношение к связи музыкального искусства с изобразительным. Поскольку связь этих видов искусств неоспорима, в развитии художественного, ассоциативного восприятия творчества через их объединение в процессе обучения действительно есть необходимость. В то же время нельзя говорить о пользе бесконтрольного использования цветомузыкальной синестезии в обучении игре на духовых инструментах. В настоящее время у феномена ограниченная сфера применения в связи с отсутствием единой утверждённой ассоциативной модели цветомузыкальных представлений. Необходимости создания такой модели, исходя из результатов исследования, нет. Тем не менее, учитывая приоритет индивидуального подхода в обучении игре на духовых инструментах, точечное использование некоторых синестетических элементов наравне с другими ассоциативными связями позволит повысить эффективность учебного процесса. Примером может служить сопряжение художественных или иных образов с определёнными музыкальными фрагментами, решающее проблему запоминания нотного текста и дающее наиболее полное представление о том, какой глубинный смысл заложен в него с позиции его восприятия исполнителем. Вопрос использования `цветомузыкальной синестезии в обучении игре на духовых инструментах требует дальнейшего изучения, поскольку в нём видится достаточно большой потенциал. Исследование феномена может быть интересно музыкантам-духовикам, методистам, педагогам, обучающим игре на духовых инструментах.

Библиографический список

1. Прокофьева Л.П. Синестезия в современной научной парадигме. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2010; Т. 10, № 1: 3–10.
2. Величко В.В. Анализ места хроместезии в системе патологий. *Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, исследования:* сборник материалов международной студенческой научно-практической конференции. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2018: 293–296.
3. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей:* учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань: ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2024.
4. Лукьянец Н.Г. Цветомузыкальная синестезия как технология развития творческих способностей младших школьников на уроках музыки в начальной школе. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2012; № 4: 177–180.
5. Хрущёва Т.С. «Цветной слух»: уникальный феномен или обычное свойство психики? *Культура и образование*. 2017; № 4 (27): 32–38.
6. Боронина Е.В., Кадина В.В. Взаимодействие музыки и цвета в музыкальной деятельности младших школьников. *Педагогика: традиции и инновации:* материалы VII Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2016: 57–60.
7. Домогацких В.В. *Развитие цветомузыкального восприятия у детей старшего дошкольного возраста.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
8. Широкова В.А. Цветомузыкальная синестезия как средство развития художественно-образного восприятия младших школьников на уроках музыки. *Образовательная парадигма современной творческой педагогики:* сборник статей: в 3 ч. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр “Перспектива”», 2022: 299–303.

9. Рева В.П. Восприятие музыки в контексте художественного окружения. *Мир искусства и дети: проблемы художественной педагогики:* материалы III Международной научно-практической конференции. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2007: 140–142.
10. Асафьев Б.В. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Ленинград: Музыка, 1973.
11. Молоствова И.Е. Структура художественной интерпретации музыки. *Сибирский педагогический журнал*. 2013; № 6: 24–27.
12. Пронин Б.А. *Основы обучения игре на тромбоне:* учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: Лань: ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2024.

References

1. Prokof'eva L.P. Sinesteziya v sovremennoj nauchnoj paradigme. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2010; T. 10, № 1: 3-10.
2. Velichko V.V. Analiz mesta hromestezii v sisteme patologij. *Psihologiya v menyayuschemsya mire: problemy, gipotezy, issledovaniya:* sbornik materialov mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YuUrGU, 2018: 293-296.
3. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan': PLANETA MUZYKI, 2024.
4. Luk'yanec N.G. Cvetomuzykal'naya sinesteziya kak tehnologiya razvitiya tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov na urokah muzyki v nachal'noj shkole. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2012; № 4: 177-180.
5. Hruscheva T.S. «Cvetnoj sluh»: unikal'nyj fenomen ili obychnoe svojstvo psihiki? *Kul'tura i obrazovanie*. 2017; № 4 (27): 32-38.
6. Boronina E.V., Kadina V.V. Vzaimodejstvie muzyki i cveta v muzykal'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov. *Pedagogika: tradicii i innovacii:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2016: 57-60.
7. Domogackih V.V. *Razvitie cvetomuzykal'nogo vospriyatiya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
8. Shirokova V.A. Cvetomuzykal'naya sinesteziya kak sredstvo razvitiya hudozhestvenno-obraznogo vospriyatiya mladshih shkol'nikov na urokah muzyki. *Obrazovatel'naya paradigma sovremennoj tvorcheskoj pedagogiki:* sbornik statej: v 3 ch. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Uchebnyj centr "Perspektiva"», 2022: 299-303.
9. Reva V.P. Vospriyatie muzyki v kontekste hudozhestvennogo okruzheniya. *Mir iskusstva i deti: problemy hudozhestvennoj pedagogiki:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj universitet im. P.M. Masherova, 2007: 140-142.
10. Asaf'ev B.V. *Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveschenii i obrazovanii*. Leningrad: Muzyka, 1973.
11. Molostvova I.E. Struktura hudozhestvennoj interpretacii muzyki. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2013; № 6: 24-27.
12. Pronin B.A. *Osnovy obucheniya igre na trombone:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Lan': PLANETA MUZYKI, 2024.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-125-127

Baukova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*
Zhang Liwen, *postgraduate, Department of Pedagogical Culture and Management in Education, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*

ACADEMIC EXCHANGE UNIVERSITIES OF CHINA AND RUSSIA: HISTORY AND PROSPECTS. The article raises a question on a current problem of implementing Russian-Chinese cooperation in the field of academic exchanges. The authors analyze the main directions and forms of cooperation in order to strengthen relations in the field of education and training of competitive personnel in Russia and China. The history of the development of academic exchanges, the current state and further prospects for the development of bilateral relations between the two countries are considered. The article describes conditions under which the implementation of joint educational programs will be most effective. The authors pay attention to the existing problems faced by foreign students and offer solutions to eliminate them, which is especially important for the design and effective implementation of new joint educational projects. The authors conclude that the signing of new inter-university agreements, the expansion of the geography of cooperation, the transition from language internships to joint educational programs, work on the development and implementation of double degree programs, joint management of scientific activities of graduate students, the development of state programs to support bilateral educational cooperation, etc. All this indicates the desire to develop relations between the two countries in the field of education.
Key words: **academic exchanges, educational environment, Chinese and Russian students**

М.А. Баукова, *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*
Чжан Ливень, *аспирант, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*

АКАДЕМИЧЕСКИЕ ОБМЕНЫ УНИВЕРСИТЕТОВ КИТАЯ И РОССИИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена актуальной проблеме реализации российско-китайского сотрудничества в области академических обменов. Авторами проанализированы основные направления и формы сотрудничества с целью укрепления отношений в области образования и подготовки конкурентоспособных кадров в России и Китае. Рассмотрены история развития академических обменов, современное состояние и дальнейшие перспективы развития двусторонних отношений между двумя странами. В статье описываются условия, при которых реализация совместных образовательных программ будет наиболее эффективной. Авторы уделяют внимание существующим проблемам, с которыми сталкиваются иностранные студенты, предлагают решение для их устранения, что особенно важно для проектирования и эффективной реализации новых совместных образовательных проектов.
Ключевые слова: **академические обмены, образовательная среда, китайские и российские студенты**

Актуальность темы статьи связана с тем, что Россия и Китай находятся в тесном взаимодействии сотрудничества во многих сферах и областях. В области высшего образования отношения приобрели особый статус. Исследователи наблюдают расширение и углубление российско-китайских отношений в образовательной среде. Так, например, подписываются соглашения о взаимовыгодных межвузовских сотрудничествах, в российских вузах открываются новые программы подготовки с китайским языком, обсуждаются вопросы расширения студенческих обменов и стажировок для преподавателей и т. д. [1]. Статистические данные демонстрируют рост числа академических обменов среди студентов обеих стран. В настоящее время около 50 000 китайских студентов получают высшее образование в России, а в Китае обучается около 16 000 россиян [2]. По сравнению с предыдущими периодами наблюдается значительный прирост числа иностранных студентов из Китая в Россию. Динамика представлена на рис. 1 [3; 4].

По словам Владимира Путина, «научное и образовательное сотрудничество занимает одно из приоритетных мест в развитии всего комплекса российско-китайских отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия» [5]. На сегодняшний день реализуется порядка 167 двусторонних образовательных программ на русском и китайском языках, действует около 27 совместных образовательных организаций. По итогам двухсторонних переговоров сотрудничество достигло весомых значений: реализуется 12 межвузовских российско-китайских ассоциаций, в которых участвуют примерно 600 университе-

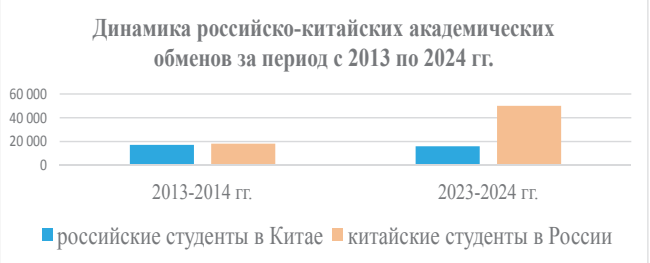


Рис. 1. Динамика академических обменов студентов из Китая и России

тов. Одной из первых образовалась ассоциация технических вузов, на сегодняшний день она является крупнейшей организацией для подготовки специалистов инженерных специальностей и объединяет порядка 40 российских и 36 китайских образовательных учреждений [6].

Итак, на современном этапе развитие двусторонних российско-китайских отношений в области профессионального образования находится на довольно высоком уровне, о чем свидетельствуют академические обмены, реализация программ двойных дипломов, подписание новых соглашений и расширение географии вузов и направлений подготовки.

Цель исследования состоит в изучении вопроса зарождения, становления и развития академических обменов университетов Китая и России.

Задачи исследования: изучить генезис академических обменов между вузами двух стран, провести сравнительно-сопоставительный анализ периодов истории развития отношений, выявить их характеристику и особенности, наметить перспективы развития.

В процессе исследования авторами использовались различные методы: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, метод моделирования и схематизации, прогнозирования, обработка данных и т. д.

Научная новизна статьи состоит в том, что авторами проанализирована история этапов взаимоотношений между двумя странами, дана оценка текущего состояния российско-китайских отношений в области академических обменов.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие теории профессионального образования в вопросах изучения истории зарождения, становления и развития академических обменов университетов Китая и России.

Практическая значимость заключается в том, что изучение генезиса академических обменов между вузами Китая и России позволит расширить области взаимовыгодного сотрудничества между двумя странами, будет способствовать дальнейшему сотрудничеству в области профессионального образования.

Анализ развития двухсторонних отношений позволил исследователям [7 и др.] выделить четыре основных периода, которые представлены на рис. 2.



Рис. 2. Периоды развития китайско-российских отношений

Начало 1950-х годов. В 1949 году были установлены официальные дипломатические отношения между Китаем и Советским Союзом. В начале 1950 года странами был подписан ряд ключевых соглашений о культурном и образовательном сотрудничестве, на основании которых граждане Китайской Народной Республики могли обучаться в высших учебных заведениях СССР. В те времена Китай направил около 10 000 китайских студентов для получения высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки, включая инженерное дело, науку, медицину, литературу, сельское хозяйство и т. д.

Период 1960–1970-х годов исследователи обозначают как напряженный. Различия во внутренней и внешней политике двух стран сказались на отношениях и в области образования. Были сокращены квоты для китайских и советских студентов, академические обмены были полностью прекращены. За десятилетний период – с 1957 по 1966 гг. – менее 2 000 китайских студентов смогли обучиться в советских вузах.

В 1980-е годы происходит возобновление и развитие образовательных и академических отношений, следствием чего является подписанный двумя странами протокол, на основании которого возобновились академические обмены и сотрудничество в области образовательных программ. В этот важный для обеих стран период было создано Китайское научно-исследовательское общество по преподаванию русского языка. Первое заседание подготовительной группы научно-исследовательского общества состоялось в 1980 году в Шанхае. В состав группы вошли девять учебных заведений, в том числе Шанхайский университет международных исследований, Пекинский университет иностранных языков и Хэйлунцзянский университет. Создание такой масштабной организации, включающей ведущие вузы страны, оказало серьезную поддержку в развитии методики преподавания русского языка в Китае и способствовало академическому обмену.

Расцветом китайско-российского сотрудничества в области образования ученые определяют период 1990-х годов. В это время образовательное сотрудничество между двумя странами вышло на новый этап. Произошло заметное увеличение количества иностранных студентов в обеих странах. Исследователи отмечают, что в тот период в России большая часть иностранных студентов была из Китая, и с каждым годом число китайских студентов увеличивалось.

С XXI века начинается еще более активное сотрудничество, страны укрепляют двухсторонние отношения в области образования посредством создания альянсов, комитетов и т. д. Так, в 2000 году был создан Китайско-российский комитет по гуманитарному сотрудничеству, который призван отвечать за углубление академических обменов и расширение сотрудничества в области образования. В задачи Комитета входила разработка и реализация совместных образовательных программ в области высшего образования, организация академических обменов, проведение совместных научных исследований, оказание содействия развитию языкового образования между университетами двух стран. В 2006 году Китай и Россия создали «Китайско-российский университетский альянс», направленный на развитие академических обменов. В 2017 году Министерство образования Китая поддержало идею Пекинского университета совместно с МГУ создания российско-китайского альянса университетов в Шэньчжэне. В его задачи входило расширение и развитие сотрудничества между университетами двух стран в рамках инициативы «Один пояс – один путь» и стратегии Евразийского экономического союза. В состав альянса вошли 40 китайских и 20 российских университетов, охватывающих широкий спектр дисциплин от естественных до гуманитарных, что знаменует собой дальнейшее расширение и углубление российско-китайского сотрудничества в области высшего образования [7]. К 2024 году наблюдается увеличение количества китайских студентов в России, но при этом отмечается снижение российских студентов в Китае. Примерное соотношение доли китайских студентов в России составляет 3/1.

Итак, по состоянию на май 2024 года между Россией и Китаем реализуется рекордное количество двусторонних образовательных проектов, созданных межвузовских ассоциаций, расширена география вузов обеих стран. [8]. Таким образом, за период двух десятилетий существования академических обменов российские и китайские студенты смогли получить качественное профессиональное образование за рубежом, освоить профессию и стать профессионалами в различных областях. Поскольку российское образование всегда считалось преимущественным, с каждым годом количество китайских студентов в российских вузах будет только увеличиваться [9].

Анализируя историю китайско-российских образовательных обменов, следует отметить, что, начиная с XX века, большая часть из числа китайских студентов предпочла учиться в России с целью получения высококачественного высшего образования. Это связано с тем, что российские университеты успешно внедряют эффективные современные информационные технологии и методы обучения, в том числе возможности искусственного интеллекта, VR-технологий и т. д., для повышения познавательной деятельности обучающихся и активизации интереса к получению высшего образования, реализации педагогических задач и достижения целей обучения, оптимизации учебного процесса и осуществления регулярного взаимодействия со студентами. Безусловно, все эти меры не только повышают эффективность обучения и качество подготовки китайских и иностранных студентов, но и способствуют китайско-российским образовательным обменам и культурной интеграции. Говоря о развитии академических обменов, следует несколько слов сказать о проблемах и трудностях, возникающих у иностранных студентов как в России, так и в Китае. В первую очередь, это уровень владения иностранным языком. На иностранном языке студенты должны уметь взаимодействовать не только в академической среде на занятиях с преподавателями и одногруппниками, но и во вне аудитории, например, в общежитии со сверстниками, в повседневной жизни и т. д. Поэтому уровень сформированности коммуникативной компетенции у китайских студентов должен быть довольно высокий [10]. При академических обменах иностранные студенты слушают лекции на изучаемом языке, что еще раз подтверждает наличие высокого уровня владения этим языком. Вторая очень существенная проблема касается социокультурной адаптации [11]. Как показывает практика, многие иностранные студенты не могут адаптироваться к той образовательной и культурной среде, в которой они оказываются [12].

Рассматривая историю развития китайско-российских академических обменов, мы пришли к выводу, что образовательное сотрудничество является важной составляющей китайско-российских отношений и способствует развитию обеих сторон в научных областях.

Интерес в академических обменах между двумя странами продолжает расширяться. Российские вузы используют все возможности для оказания всесторонней поддержки китайским студентам: созданы подготовительные факультеты при вузах, увеличивается количество онлайн-программ для совершенствования знаний по русскому языку, проводятся адаптационные мероприятия для успешной интеграции в российскую образовательную и культурную среду и т. д. По мере углубления китайско-российских отношений и укрепления сотрудничества в области образования академические обмены и сотрудничество открывают более широкие перспективы развития. Подписание новых межвузовских соглашений, расширение географии сотрудничества, переход от языковых стажировок к совместным образовательным программам, работа над разработкой и реализацией программ двойных дипломов, совместного руководства научной деятельностью аспирантов, развитие государственных программ поддержки двухстороннего образовательного сотрудничества и т. д. – все это свидетельствует о стремлении к развитию отношений двух стран в сфере образования.

Библиографический список

1. *МГИМО и Хэйлунцзянский университет подписали соглашение о сотрудничестве*. Available at: https://mgimo.ru/about/news/main/heilongjiang/
2. *Голикова Т.: порядка 48 тыс. китайских студентов обучаются в российских вузах*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/21636417?ysclid=m6ek7axd2t191338468
3. *Государственный визит Владимира Путина в Китай*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/74064
4. *Научно-образовательное сотрудничество – основа инновационной модели оношений России и Китая*. Аналитическая записка РСМД. Available at: https://russiancouncil.ru/upload/Russia-China-Education-Policybrief3-ru.pdf
5. *В. Путин о сотрудничестве России и Китая в науке и образовании*. Available at: https://ria.ru/20240517/sotrudnichestvo1946612111.html?ysclid=m67xl1k3h2620311195
6. *Россия и Китай активно развивают сотрудничество в области науки, высшего образования и молодежной политики*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/83209/
7. Цянь М. *Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2022.
8. *Посол КНР в РФ раскрыл, сколько китайских студентов учатся в России*. Available at: https://www.gazeta.ru/social/news/2024/10/01/24048445.shtml?ysclid=m6esivo0t9543871786
9. Арефьев А.Л. Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. *Статистический сборник*. Москва, 2020; Выпуск 17.
10. Пань В. *Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки учителей русского языка в вузах Китая*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2022.
11. Гоу Т. *Педагогические факторы предвыездной адаптации студентов КНР к культурно-образовательной среде российских вузов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2024.
12. Юйяо У. Гуманитарный аспект отношений Китая и России как важный компонент стратегического партнерства. *Вестник Российского университета дружбы народов*. 2020; Т. 19, № 3: 699–714.

References

1. *MGIMO i H`ejlunczyanskij universitet podpisali soglashenie o sotrudnichestve*. Available at: https://mgimo.ru/about/news/main/heilongjiang/
2. *Golikova T.: poryadka 48 tys. kitajskih studentov obuchayutsya v rossijskih vuzah*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/21636417?ysclid=m6ek7axd2t191338468
3. *Gosudarstvennyj vizit Vladimira Putina v Kitaj*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/74064
4. *Nauchno-obrazovatel'noe sotrudnichestvo – osnova innovacionnoj modeli onoshenij Rossii i Kitaya*. Analiticheskaya zapiska RSMD. Available at: https://russiancouncil.ru/upload/Russia-China-Education-Policybrief3-ru.pdf
5. *V. Putin o sotrudnichestve Rossii i Kitaya v nauke i obrazovanii*. Available at: https://ria.ru/20240517/sotrudnichestvo1946612111.html?ysclid=m67xl1k3h2620311195
6. *Rossiya i Kitaj aktivno razvivayut sotrudnichestvo v oblasti nauki, vysshego obrazovaniya i molodezhnoj politiki*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/83209/
7. Cyan' M. *Dinamika i perspektivy sotrudnichestva Kitaya i Rossii v sfere vysshego obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
8. *Posol KNR v RF raskryl, skol'ko kitajskih studentov uchatsya v Rossii*. Available at: https://www.gazeta.ru/social/news/2024/10/01/24048445.shtml?ysclid=m6esivo0t9543871786
9. Aref'ev A.L. Obuchenie inostrannyh grazhdan v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. *Statisticheskij sbornik*. Moskva, 2020; Vypusk 17.
10. Pan' V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj podgotovki uchitelej russkogo yazyka v vuzah Kitaya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
11. Gou T. *Pedagogicheskie faktory predvyezdnoj adaptacii studentov KNR k kul'turno-obrazovatel'noj srede rossijskih vuzov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2024.
12. Yujyao U. Gumanitarnyj aspekt otnoshenij Kitaya i Rossii kak vazhnyj komponent strategicheskogo partnerstva. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* 2020; T. 19, № 3: 699-714.

Статья поступила в редакцию 03.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-127-130

Glazkova G.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: glazkova.gb@rea.ru*
Farzaliev D.A., *senior teacher, Department of Physical Education, G.V. Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: farzaliev.dao@rea.ru*

THE ADVANCED TRAINING COURSES "PHYGITAL FOOTBALL SPECIALIST" ORGANIZATION AND SUPPORT SPECIFICS. Based on the reflection of the authors' own pedagogical experience, as well as the data contained in the special literature pages use, some advanced training courses "Phygital Football Specialist" organization and support important features are established. Before starting a conversation about them, the current state of Russian Federation social, political and cultural life aspects is analyzed, as well as the younger generation health indicators caused by it. It is proved that its representatives involvement in phygital sports is one of such indicators improving main terms. The authors then determine the role that physical education teachers and sports club coaches effective professional competence development plays in the process of attracting modern schoolchildren and students to such sports and, in particular, phygital football. The key features of the relevant professional development course program content are considered. The article also discusses some of the results that can be achieved in its implementation course.

Key words: **professional development of teacher, improvement of competencies of physical education teacher and coach, advanced training courses, phygital sports, phygital football**

Г.Б. Глазкова*, канд. пед. наук, доц., ФГБУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: glazkova.gb@rea.ru*
Д.А. Фарзалиев*, ст. преп., ФГБУ ВО «Российский государственный университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: farzaliev.dao@rea.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «СПЕЦИАЛИСТ ФИДЖИТАЛ-ФУТБОЛА»

На основании рефлексии собственного педагогического опыта, а также привлечения данных, содержащихся на страницах специальной литературы, авторами устанавливаются некоторые особенности организации и сопровождения курсов повышения квалификации по программе «Специалист фиджитал-футбола». Анализируется текущее состояние социальной, политической и культурной жизни нашей страны, обусловленные им показатели здоровья молодого поколения. Доказывается, что приобщение его к занятиям фиджитал-спортом является одним из ключевых аспектов улучшения таковых. Авторы определяют роль, которую играет эффективное профессиональное развитие преподавателей физической культуры и тренеров спортивных клубов в процессе привлечения современных школьников и студентов к занятиям спортом, в частности таким как фиджитал-футбол. Рассматриваются ключевые особенности содержательной стороны соответствующей программы курсов повышения квалификации. Также в статье продемонстрированы основные результаты, которые могут быть достигнуты в ходе реализации курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: **профессиональное развитие педагога, совершенствование компетенций преподавателя физической культуры и тренера, курсы повышения квалификации, фиджитал-спорт, фиджитал-футбол**

Актуальность темы нашей статьи обосновывается тем, что на сегодняшний день к числу приоритетных направлений роста нашей страны и её многонационального народа в социальном, экономическом и культурном планах относится развитие массового спорта на всех уровнях – от международного до местного [1].

В свою очередь, в ближайшие годы вовлечение различных групп населения в соответствующую активность будет связано с обязательной реализацией следующих концептуальных положений:

– удовлетворение потребностей граждан в физическом совершенствовании;

– минимизация влияния негативных тенденций на социокультурную жизнь;

– формирование у россиян, прежде всего молодых, системы знаний, умений и навыков, необходимых для сохранения собственного здоровья, понимаемого не как отсутствие заболеваний, но как совокупность физического, психологического и социального благополучия;

– повышение роли государственных структур в достижении промежуточных результатов, охарактеризованных выше;

– соответствие основных критериев социально-экономического развития Российской Федерации целевым показателям [2].

Исследователю и практику, занимающимися вопросами, связанными с реализацией соответствующих пунктов, следует учитывать тот факт, что современные дети, подростки и молодёжь, – представители так называемого поколения Digital Natives – учатся, работают и проводят свободное время по преимуществу в виртуальном пространстве. С этим, в свою очередь, связана редукция их физической активности, а значит, и ухудшение показателей здоровья. С другой стороны, вовлеченность ребят в цифровое пространство несёт в себе определённый потенциал в плане борьбы с данной негативной тенденцией. Например, она делает возможным привлечение современных учащихся к занятиям фиджитал-спортом [3]. Это с большой вероятностью позволит сохранить баланс между цифровой активностью, с одной стороны, физической – с другой, причём потери их зрелищности и пользы сведутся к минимуму.

Таким образом, фиджитал-спорт способствует интеграции в регулярную физическую активность большого числа представителей подрастающего поколения, эффективным поискам оптимального соотношения между цифровыми и традиционными видами их досуговой деятельности. Активизация участия граждан, относящихся к соответствующей категории, в занятиях фиджитал-спортом может иметь и более далеко идущие положительные последствия. Например, она позволит оптимизировать ход и результаты процесса подготовки специалистов в области функционально-цифровых видов физической культуры, а значит, позитивно скажется на дальнейшей цифровизации соответствующей сферы в РФ [4; 5].

Соответствующим термином, как правило, обозначают род активности, сочетающий элементы классического и компьютерного спорта, что подразумевает демонстрацию её субъектами как уровня физической подготовленности, так и компетенций, необходимых для эффективной деятельности в цифровом пространстве (Ю.В. Ильина, Е.Г. Семенова, О.В. Филатова). Одним из перспективных его видов авторам настоящей статьи представляется фиджитал-футбол. Он интегрирует элементы таких спортивных дисциплин, как интерактивный футбол и мини-футбол (М.В. Афанасьев, Э.М. Галямова, Е.И. Губин, А.П. Федоров). Действительно, футбол представляет собой один из наиболее доступных видов спорта, в который хотя бы раз в жизни играл почти каждый. Точно так же с компьютерными и видеоиграми сталкивались практически все. Фиджитал-футбол же интегрирует эти два популярных вида досуга. Отсюда – организация и проведение соревнований по нему вызовет большой интерес у лиц, относящихся к различным возрастным стратам, позволит объединить участников в единую команду субъектов нового образа жизни, который можно назвать функционально-спортивным. Таким образом, интенсифицируется процесс формирования у них соответствующего современным представлениям отношения к развитию и саморазвитию, вопросам активного отдыха, навыков селф- и тайм-менеджмента.

Естественно, что действительно эффективным проведение тренировок и соревнований по фиджитал-спорту в целом и фиджитал-футболу в частности может быть только при условии привлечения компетентных специалистов. Это, в свою очередь, ставит вопросы об их подготовке, в том числе в рамках курсов повышения квалификации. Решению некоторых из них посвящена данная статья.

Цель её, таким образом, состоит в освещении специфики организации и сопровождения курсов повышения квалификации «Специалист фиджитал-футбола».

С данной целью коррелируют задачи:

– определить то место, которое эффективное профессиональное развитие преподавателей физической культуры и тренеров спортивных клубов занимает в процессе привлечения современных школьников и студентов к занятиям фиджитал-спортом;

– рассмотреть ключевые особенности содержательной стороны соответствующей программы курсов повышения квалификации педагогических работников;

– выявить результаты, могущие быть достигнутыми в ходе реализации таковой.

Во время решения приведённых выше задач нами широко использовались такие методы исследования, как анализ специальной литературы и рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в изучении той роли, которую эффективное профессиональное развитие педагогов по физической культуре и спорту (реализуемое, в том числе, с использованием возможностей курсов повышения квалификации) может играть в процессе привлечения современных учащихся к занятиям фиджитал-спортом.

Теоретическая значимость сводится к рассмотрению ключевых особенностей содержательной стороны соответствующей программы.

Практическая значимость состоит в определении результатов, которые могут быть достигнуты в ходе её реализации.

Достижение приемлемого уровня сформированности системы профессиональных и личностных компетенций преподавателей физической культуры и тренеров спортивных клубов традиционно является одним из столпов, на которых зиждется успешность соответствующей деятельности (Э.М. Галямова, Е.И. Губин, Н.Е. Лаптев, А.В. Лаптева, Ю.А. Мещерякова, Е.Г. Семенова, О.В. Филатова). Сегодня этот процесс приобретает определённую специфику. Дело в том, что при текущих темпах развития всех отраслей человеческой деятельности (спортивная и физкультурно-оздоровительная исключения не составляют) педагогическому работнику, действующему в указанной сфере, скорее всего, будет недостаточно тех компетенций, которыми он был вооружён в период обучения в вузе. В частности, вопросы вызывает успешность его деятельности в области инновационной функционально-цифровой активности (В.В. Бобков, А.В. Лаптева, Ю.А. Мещерякова, О.В. Филатова, О.А. Хорошева).

Сказанное подтверждается результатами опроса работодателей. Большинство из них говорит о трудностях при найме работников данного профиля [1]. При этом кандидатуры свыше 25% выпускников и почти 15% специалистов с опытом отклоняются именно в связи с недостатком профессиональных компетенций (В.В. Борданов, Ю.А. Мещерякова, О.А. Хорошева). Соответственно, ключевым условием прогрессивного развития фиджитал-спорта, в том числе фиджитал-футбола, является корректная реализация программ курсов повышения квалификации. Она позволит существенно актуализировать профессиональные и личностные знания, умения, навыки у следующих категорий сотрудников: учителя (преподаватели) физической культуры; тренеры; судьи.

Принимая во внимание такие факторы, как высокая степень загруженности современного педагога, а равно сравнительно узкую тематику предлагаемых курсов, целесообразно отвести на их освоение 36 ч. [4]. Учитывая же, что после пандемии COVID-19 широко распространилась и хорошо зарекомендовала себя реализация учебных программ в дистанционном и смешанном форматах, оптимальной мы можем назвать заочную форму обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

Целесообразно разбить содержание программы на шесть разделов (табл. 1).

Таблица 1

Содержание курсов повышения квалификации «Специалист фиджитал-футбола»

Разделы	Темы
1. Психолого-педагогические аспекты фиджитал-спорта	1.1 Содержание понятия «фиджитал-спорт». Основные дисциплины фиджитал-спорта
	1.2 История развития фиджитал-футбола. Вызовы современности
2. Организационно-методическое и нормативно-правовое и обеспечение фиджитал-футбола	2.1 Основные компетенции, необходимые современному тренеру-преподавателю по фиджитал-футболу
	2.2 Нормативно-правовое регулирование фиджитал-футбола как учебной дисциплины и вида деятельности
3. Педагогические технологии обучения интерактивному футболу	3.1 Сущность спортивной дисциплины «интерактивный футбол». Её правила. Основные вехи процесса подготовки к соревнованиям
	3.2 Основные методики обучения техническим действиям, применимым при игре в интерактивный футбол
	3.3 Методика обучения тактике в индивидуальном и командном форматах
	3.4 Официальные лица, волонтёры и судьи в интерактивном и digital-футболе
4. Методика обучения мини-футболу	4.1 Правила спортивной дисциплины «мини-футбол»
	4.2 Методика формирования навыков технических действий в данной игре
	4.3 Обучение тактике игры в мини-футбол
	4.4 Официальные лица, волонтёры и судьи в мини-футболе
5. Проблемы организации массовых мероприятий по фиджитал-футболу	5.1 Основные особенности процесса организации соревнований по фиджитал-футболу
	5.2 Популяризация турниров по фиджитал футболу. Возможности для привлечения спонсоров, волонтёров, участников и зрителей
6. Место фиджитал-футбола в процессе реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	6.1 Фиджитал-футбол как одно из слагаемых комплексной реабилитации лиц с ОВЗ
	6.2 Перспективы развития инклюзивного фиджитал-футбола [1]

Результаты освоения программы «Специалист фиджитал-футбола» должны соответствовать требованиям нормативно-правовых актов различного уровня. Важным также является всесторонний учёт когнитивных интересов, индивидуальных образовательных потребностей и склонностей педагогов, осваивающих её [3]. Это, в свою очередь, позволит добиться надлежащего уровня сформированности необходимых компетенций, социальной адресности полученных результатов и их значимости для дальнейшей реализации педагогами различных видов деятельности.

Отсюда цель реализации рассматриваемой программы мы можем определить следующим образом: развитие у специалистов в областях физической культуры, спорта, адаптивной физической культуры, адаптивного спорта системы знаний, умений и практического опыта, необходимых для успешной подготовки и последующего проведения событий по фиджитал-футболу. Безусловно, её достижение подразумевает актуализацию уже имеющихся у работников соответствующей сферы компетенций (табл. 2).

Таблица 2

Компетенции, актуализируемые в ходе освоения программы повышения квалификации «Специалист фиджитал-футбола»

Компетенция	Формулировка
ОПК-3	Способен проводить занятия физической культурой и спортом в сфере спортивной подготовки и образования
ОПК-4	Способен развивать физические качества и повышать функциональные возможности спортсменов и обучающихся в соответствии со спецификой вида спорта, осуществлять психолого-педагогическое сопровождение в сфере спортивной подготовки и образования
ОПК-5	Способен организовывать и проводить подготовку, обеспечивать участие спортсменов и обучающихся различной квалификации в спортивных и физкультурных мероприятиях
ОПК-8	Способен обеспечивать и осуществлять информационное, техническое и психологическое сопровождение соревновательной деятельности
ОПК-9	Способен анализировать соревновательную деятельность для корректировки педагогического воздействия на спортсменов и обучающихся
ОПК-10	Способен обеспечивать соблюдение техники безопасности, профилактику травматизма
ОПК-12	Способен осуществлять контроль над технической, физической, тактической, психологической, интеллектуальной и интегральной подготовленностью спортсменов, физическим развитием спортсменов и обучающихся, в том числе с использованием методик измерения и оценки
ОПК-13	Способен использовать результаты педагогического, психологического и медико-биологического контроля для коррекции тренировочного процесса в избранном виде спорта, осуществлять контроль над формированием общей культуры, воспитанием личностных качеств у лиц, занимающихся физической культурой и спортом
ОПК-16	Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами Российской Федерации и международными актами в сфере физической культуры и спорта и образования
ОПК-17	Способен осуществлять организацию и судейство спортивных соревнований
ОПК-18	Способен осуществлять методическое обеспечение и контроль в сфере спортивной подготовки и образования
ОПК-19	Способен осуществлять материально-техническое оснащение занятий физической культурой и спортом, спортивных и физкультурных мероприятий

При этом у слушателей также будут сформированы и некоторые новые знания, умения, навыки [2]. Охарактеризуем их (табл. 3).

Таким образом, совершенствование компетентности педагогов по физической культуре критически важно для успеха их деятельности, связанной, в том числе, с обучением школьников и студентов фиджитал-футболу. Решить эту задачу можно путём организации курсов повышения квалификации.

Содержание соответствующей программы повышения квалификации «Специалист фиджитал-футбола» целесообразно разбить на шесть основных разделов: 1. Психолого-педагогические аспекты фиджитал-спорта. 2. Организационно-методическое и нормативно-правовое и обеспечение фиджитал-футбола. 3. Педагогические технологии обучения интерактивному футболу; 4. Методика обучения мини-футболу. 5. Проблемы организации массовых мероприятий по фиджитал футболу. 6. Место фиджитал-футбола в процессе реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Таблица 3

Новые черты профессионального портрета педагога, формируемые в результате освоения программы «Специалист фиджитал-футбола»

Знает
Нормативные документы в области фиджитал-футбола
Особенности построения процесса общей физической подготовки в фиджитал-футболе
Средства и технологии проведения занятий по фиджитал-футболу в различных формах, включая дистанционные
Регламент работы с информационными технологиями и порядок их применения при обучении различным видам фиджитал-спорта
Цифровые средства коммуникации, необходимые для обучения фиджитал-футболу
Виды, содержание и технологии планирования занятий по данному виду спорта
Методики контроля и оценки антропометрических, физиологических, психологических параметров человека
Правила составления отчетной документации по планированию, учёту и анализу результатов спортивной подготовки занимающихся по виду спорта
Программу спортивной подготовки по различным видам фиджитал-спорта
Оптимальное соотношение тренировочной и соревновательной нагрузки занимающихся на различных этапах подготовки
Основы судейства в фиджитал-футболе
Система спортивных соревнований по фиджитал-футболу [5]
Умеет
Использовать современные технологии для определения индивидуальных способностей спортсменов по антропометрическим, физиологическим, психологическим параметрам
Использовать спортивное оборудование, в том числе цифровое, инвентарь для занятий по общей физической подготовке
Оценивать исправность инвентаря и оборудования для проведения занятий по фиджитал-футболу
Подбирать средства и методы тренировки в соответствии с индивидуальными особенностями спортсменов и спецификой данного вида спорта
Пользоваться поисковыми системами, информационными ресурсами, базами данных и цифровыми сервисами в области физической культуры и спорта
Планировать содержание тренировочного процесса на основе требований федерального стандарта спортивной подготовки с учётом комплекса индивидуальных характеристик и адаптационных возможностей занимающегося
Использовать и модифицировать системы показателей для контроля и оценки результативности тренировочного процесса и соревновательной деятельности занимающихся по виду спорта
Проводить мероприятия и занятия по фиджитал-футболу, в том числе в дистанционном формате [2]
Имеет практический опыт
Разработки планов тренировочных занятий по общей физической подготовке, подготовки спортсменов к соревнованиям по фиджитал-футболу
Выбора формы проведения тренировочного занятия по общей физической подготовке по виду спорта, в том числе фиджитал-спорту, с учётом половозрастных особенностей спортсменов и планов занятий
Разработки планов специальной физической подготовки спортсменов по данному виду спорта, включая анализ существенных условий
Оценки изменения индивидуальных показателей специальной физической подготовки спортсменов, уровня освоения основ техники в виде спорта, внесение корректировок в дальнейшую подготовку спортсменов
Составления плана тренировочного процесса занимающегося, ориентированного на обеспечение роста технического и тактического мастерства, психологической подготовленности, интеллектуальной подготовки в области теории и методики фиджитал-спорта, на выполнение занимающимся разрядных требований
Составления отчётной документации по подготовке и проведению мероприятий по физкультурно-спортивной и воспитательной работе с занимающимися, в том числе с применением информационных систем

Последовательное изучение вышеописанных тем предполагает ознакомление слушателей с особенностями обучения данному виду спорта. Результаты освоения программы повышения квалификации «Специалист фиджитал-футбола» должны соответствовать индивидуальным потребностям и склонностям педагогов. Только так можно надеяться на успех формирования новых и актуализацию имеющихся компетенций, рассмотренных нами в тексте статьи.

Библиографический список

1. *Методические рекомендации методика организации и сопровождения социально-спортивного фестиваля «Фиджитал-футбол – играют все!»*. Курск, 2024.
2. Афанасьев М.В., Галямова Э.М., Губин Е.И. Информационное и кадровое обеспечение деятельности профессиональных образовательных организаций. *Управление образованием: теория и практика.* 2021; № 1 (41): 118–129.
3. Бобков В.В., Кокоулина О.П., Хорошева О.А., Мещерякова Ю.А., Борданов В.В. Особенности объединения программ по многоборью ГТО и фиджитал-спорту в рамках фестиваля спорта. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2023; № 6 (220): 42–47.
4. Федоров А.П. Проблема развития физической культуры и спорта в России и пути её решения. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 240–242.
5. Миронова С.П. Содержание и принципы фиджитал-парадигмы в контексте цифровой трансформации образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 81-2: 452–455.

References

1. *Metodicheskie rekomendacii metodika organizacii i soprovozhdeniya social'no-sportivnogo festivalya «Fidzhital-futbol – igrayut vse!»*. Kursk, 2024.
2. Afanas'ev M.V., Galyamova `E.M., Gubin E.I. Informacionnoe i kadrovoe obespechenie deyatel'nosti professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2021; № 1 (41): 118-129.
3. Bobkov V.V., Kokoulina O.P., Horosheva O.A., Mescheryakova Yu.A., Bordanov V.V. Osobennosti ob`edineniya programm po mnogobor'yu GTO i fidzhital-sportu v ramkah festivalya sporta. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2023; № 6 (220): 42-47.
4. Fedorov A.P. Problema razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v Rossii i puti ee resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 240-242.
5. Mironova S.P. Soderzhanie i principy fidzhital-paradigmy v kontekste cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 81-2: 452-455.

Статья поступила в реакцию 29.01.2025

УДК 37.013.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-130-132

***Gnatenko K.S.**, teacher, Department of Foreign Languages, the Black Sea Higher Naval Order of P.S. Nakhimov and the Red Star School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia), E-mail: christine.gn@yandex.ru*

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR TOURISM INDUSTRY MANAGERS: RESEARCH METHODOLOGY. In the presented scientific publication, the author raises very topical issues related to the training of tourism managers in the process of forming their professional skills in the context of intercultural competence. In the presented way, the author relies on scientific and methodological developments of domestic and foreign authors. The relevance of the stated topic is beyond doubt due to the fact that issues related to the development of a theoretical component in terms of training managers of the tourism industry, taking into account intercultural communications, currently require deep and thoughtful study. Here, the methodology is designed to help build and select a toolkit consisting of principles and approaches. The use of a heuristic form, which is a key task of methodology as a science, serves as a kind of foundation in terms of communicative competence in the training of specialists for the tourism industry. It is precisely verified, proven principles and methods based on scientific methodological approaches that provide indicative effectiveness in the practical component.

Key words: **manager, tourism industry, intercultural communication, professional training, method, principle, methodology, regularity, scientific approach**

***К.С. Гнатенко**, преп., Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и Красной звезды училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: christine.gn@yandex.ru*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ: МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В представленной научной публикации автором поднимаются весьма любопытные вопросы, касающиеся подготовки менеджеров туризма в процессе формирования их профессиональных навыков в контексте межкультурной компетенции. В презентуемом ключе автор опирается на научные и методические разработки отечественных и зарубежных авторов. Актуальность заявленной тематики не вызывает сомнений ввиду того, что вопросы, связанные с разработкой теоретической составляющей в части, касающейся подготовки менеджеров туристической отрасли с учетом межкультурной коммуникаций, на данный момент требуют глубокого и вдумчивого изучения. Здесь методология призвана помочь выстроить и подобрать инструментарий, состоящий из принципов и подходов. Использование эвристической формы, которая является ключевой задачей методологии как науки, служит неким фундаментом в части, касающейся коммуникативной компетенции при подготовке специалистов для туристической отрасли.

Ключевые слова: **библиография, публикация, источник, работа, литература, анализ, обзор, автор, исследователь, понятие, определение, компетенция, отрасль, индустрия, межкультурная коммуникация, туриндустрия**

Актуальность данного исследования связана с тем, что роль туристической отрасли на сегодняшний день сложно переоценить. Туризм на современном этапе развития общества и цивилизации в целом представляется одним из глобальных феноменов развития общества. По оценкам специалистов, международный туризм является одной из ведущих отраслей мирового рынка [1]. В данном ключе следует напомнить, что истоки отрасли берут начало в Англии начала XIX в. [2, с. 5]. Однако, как общественное явление туризм заявил о себе спустя столетие. К середине же XX в. как в Западной Европе, так и в Америке на базе этого сложилась внушительная социально-экономическая система международного толка [3]. Современное туристическое пространство отличается полидисциплинарными глобализационными процессами, охватывающими все сферы экономической и социальной жизни человека. В современных, довольно динамичных условиях мирового развития образование в области туризма приобретает очень большое значение. Здесь наблюдается явная коллаборация системы профессионального туристического образования и системы организации туристической деятельности, заключающаяся в том, что образовательные учреждения разного уровня, с одной стороны, и туристические организации разнообразной формы существования, с другой, вовлечены в систему международной туристической коммуникации.

Целью исследования является разработка методологии в части, касающейся формирования межкультурной коммуникативной компетенции при профессиональной подготовке менеджеров туристической деятельности в системе среднего профессионального образования на основе практического опыта преподавания иностранного языка.

Для достижения данной цели, автору необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать выявленный перечень работ современных авторов, посвященных вопросам методологии межкультурной коммуникативной компетенции;

– проработать ключевые моменты, касающиеся понятия «межкультурная коммуникативная компетенция»;

– определить место и роль межкультурной коммуникативной компетенции в сфере туризма при обучении будущих менеджеров.

Методология и методы исследования носят комплексный характер. В работе использованы общенаучные (анализ, синтез, индукция, дедукция, описание, объяснение и т. п.) и специально-педагогические методы исследования. Среди специальных методов использован диалектический метод при изучении процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся за счет рассмотрения процессов общения, взаимоотношений и взаимодействия обучающихся и окружающей образовательной, а также социальной средой. Кроме этого использован структурно-функциональный подход при описании формируемых педагогических процессов и объектов для рассмотрения системы формирования устойчивых связей между ними. Достаточно полно применены ценностно-смысловой и личностно-временной подходы в процессе формирования личностной ориентации, мотивов и раскрытия смысла рассматриваемой компетенции, ее перспектив в контексте пользы для обучающихся и специалистов отрасли туризма.

Научная новизна работы видится в попытке комплексного анализа научной и методической литературы, касающейся вопросов межкультурной коммуникативной компетенции при подготовке будущих специалистов в сфере туризма в ключе методологического контента.

Теоретическая значимость заключается в подборе научного и методического материала, связанного с межкультурной коммуникативной компетенцией, в целях дальнейшего его использования в педагогической деятельности.

Практическая значимость: методология исследования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки менеджеров туристической деятельности сформирована в рамках профильного исследования вопроса на основе практики преподавания иностранного языка в учреждениях среднего профессионального образования. Анализ готовности будущих менеджеров туризма к реализации межкультурной коммуникативной компетенции проведен на основе оценки уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенций у обучающихся по направлению подготовки «Туризм» и «Гостиничное дело» в соответствии с ФГОС [4].

Основой формирования межкультурной коммуникативной компетенции при средней профессиональной подготовке обучающихся выступает специализированный курс иностранного языка. Предусматривается обязательное изучение в большинстве случаев английского языка. Возможен выбор немецкого или французского языка, а также сочетание данных дисциплин на выбор. В структуре учебного плана данная дисциплина в соответствии с ФГОС имеет название «Иностранный язык профессиональный». Общий объем дисциплины составляет 252 часа в 3, 4 и 5 семестрах обучения. Объем аудиторной работы равен 102 часам, практические и семинарские занятия составляют 102 часа, предусматривается соответствующий экзамен и реферат. Кроме того, в 1–2 и 5–8 семестрах реализуется программа межкафедрального обучения иностранному языку [5, с. 87].

Сопутствующими дисциплинами для развития межкультурной коммуникативной компетенции выступают такие общеобразовательные предметы, как философия (величина нагрузки 72 часа в 4 семестре), социальная психология (величина нагрузки 72 часа в 3 семестре), культурология (величина нагрузки 72 часа в 3 семестре). Отмечается, что проектная деятельность, вводимая в 1 семестре, также призвана развивать коммуникативные способности обучающегося, однако при этом речь не идет о межкультурной коммуникации [6, с. 11].

На сегодняшний день в образовательной сфере туризма, особенно на профессиональном уровне, существует достаточно много методических приемов. Их спектр настолько широк, что не позволяет в полной мере осуществить сравнение их эффективности с точки зрения именно формирования межкультурной коммуникативной компетенции, а значит – в исключительном виде выразить роль того или иного метода. Кроме того, здесь присутствует четкая взаимосвязь с личностными качествами будущих менеджеров туризма. Организация профессиональной подготовки менеджеров туризма реализуется на основе программы базовой подготовки среднего специального образования. Организационная структура подготовки менеджеров туризма строго регламентируется учебным планом, календарным учебным графиком, а содержательная составляющая – рабочими программами учебных дисциплин и профессиональных модулей, практик, аннотациями к ним, оценочными и методическими материалами, которые должны обеспечить качественную подготовку обучающихся. Подготовка обучающихся должна осуществляться с учетом тенденций развития отрасли туризма в регионе, а также тенденций науки, культуры, социальной сферы, что определяет возможность корректировки программ подготовки со временем. Подготовка специалиста в данном случае нацелена на следующие профессиональные виды деятельности: прием, размещение гостей в гостиницах и иных средствах размещения, организация обслуживания гостей, бронирование услуг и продажи гостиничного продукта в целом. В результате осуществления подготовки обучающихся должны быть готовы к работе по таким специальностям, как горничная, портье, администратор гостиницы. Отметим, что в программах прописана содержательная составляющая подготовки менеджеров туризма. Специалист по туризму должен обладать общими компетенциями, профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности.

Рассмотрим вопрос более детально. Так, среди направлений профессиональной деятельности выпускников специальности «Туризм» в ППССЗ числится проектная, научно-исследовательская, производственно-технологическая, сервисная и организационно-управленческая виды деятельности. Последние два направления непосредственно опираются на коммуникативную компетенцию, а в случае работы на международном направлении или работы с иностранными туристами непосредственно требуют межкультурной коммуникации [7]. Первые три направления менеджера туристической деятельности также опосредованно связаны с необходимостью формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции. Например, научная деятельность так или иначе связана с участием в международных научных проектах, с выступлением и работой на международных конференциях. Производственно-технологическая деятельность как основное направление работы специалиста в области туризма в условиях интенсификации привлечения иностранных туристов также требует формирования межкультурной коммуникативной компетенции [8, с. 12].

Многообразие общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций специалиста в области туризма так или иначе опирается на межкультурную коммуникативную компетенцию, причем многие из них являются своеобразной составляющей данной компетенции, а другие выступают производной или основополагающей по отношению к данной компетенции. Содержание этапов формирования компетенций в соответствии с нормативными и практическими требованиями базируется на системе знаний – умений – навыков (далее – ЗУН) при этом в работе со специалистами в области туризма наблюдается взаимопересечение ЗУН в межкультурной коммуникативной компетенции и таковых в общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях специалиста в области туризма [8, с. 14]. Основное содержание обучения по рассматриваемым программам при формировании межкультурной коммуникативной компетенции должно предполагать у обучающихся совокупность практических умений, заключающихся в понимании устной и письменной речи, воспроизведении ее содержания в различном объеме, а также создание собственных высказываний на данной основе при осуществлении межкультурного общения при выполнении профессиональных обязанностей. Требования к методическому обеспечению развития межкультурной коммуникативной компетенции будущих менеджеров туризма в части профессионально ориентированного содержания обучения состоят в том, что обучение должно быть нацелено на формирование межкультурной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. С целью эффективного формирования межкультурной коммуникативной компетенции к учебному материалу рассматриваемых дисциплин предъявляются следующие требования: наличие аутентичности материала, высокая коммуникативная ценность данного материала в части ситуаций делового и профессионального общения, наличие познавательности и туристической направленности материала.

Большое значение имеет обеспечение условий обучения, близких к условиям реального общения в части его мотивированности и целенаправленность, активного взаимодействия, использования вербальных и невербальных средств межкультурной коммуникации. Учитывая это в контексте учебного материала дисциплины должны использоваться материалы, интегрированные в кластер дисциплин страноведческого характера. Это дает возможность расширения и углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части. Также предлагается внедрение по рассматриваемым дисциплинам системы организации индивидуальных проектов, ролевых игр, что позволит разнообразить процесс обучения и реализовать организационно-деятельностный и ценностно-смысловой подходы в обучении по туристическим специальностям. Требования к текстовому материалу состоят в том, что данный материал должен быть информативным, структурированным, иметь четкую межкультурную коммуникативную направленность. Организационная структура подготовки менеджеров туризма строго регламентируется учебным планом, календарным учебным графиком, а содержательная составляющая – рабочими программами учебных дисциплин и профессиональных модулей, практик, аннотациями к ним, оценочными и методическими материалами, которые должны обеспечить качественную подготовку обучающихся. Анализ показывает, что подготовка обучающихся туристических специальностей должна быть ориентирована на реализацию следующих принципов: основной приоритет практико-ориентированных знаний обучающихся, явная ориентация на развитие регионального сообщества, формирование у обучающихся потребности к постоянному развитию и эффективной инновационной деятельности в профессиональной сфере, желание к непрерывному образованию, готовности к принятию решений и умению профессионально действовать в нестандартных рабочих ситуациях.

Опыт работы в Черноморском высшем военно-морском училище имени П.С. Нахимова показывает, что данная возможность для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, к сожалению, слабо используется. В результате реализации обучения по данным дисциплинам у обучающихся должны быть сформированы основные общекультурные компетенции в части коммуникации, межкультурного взаимодействия и работы в команде. По результату уже к четвертому семестру обучающийся должен быть способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, способен осуществлять деловую коммуникацию, в том числе и с использованием иностранного языка. Уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции по факту, в особенности в иноязычном общении, остается низким и не позволяет эффективно осуществлять коммуникацию, а, следовательно, проявляется в части, касающейся уровня профессиональной подготовки.

Подготовка менеджеров туризма направлена на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций специалиста в области туризма. Важное место здесь занимает межкультурная коммуникативная компетенция. Анализ профессиональных стандартов отрасли туризма подтверждает наличие в них однозначных и необходимых к выполнению в процессе обучения требований к методологии профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма в системе среднего профессионального образования с позиций определения необходимости формирования межкультурной коммуникативной компетенции. В рамках методологии разработана совокупность требований к методическому обеспечению развития межкультурной коммуникативной компетенции будущих менеджеров туризма, которая базируется на принципах использования межпредметных связей дисциплин общеобразовательного и профессионального цикла, а также определения места данных дисциплин в структуре программы подготовки специалистов туристических специальностей. Практическая значимость результатов данного исследования состоит в разработке методических рекомендаций в части, касающейся развития межкоммуникативных компетенций в подготовке будущих менеджеров туризма.

Библиографический список

1. Яковенко И.М., Кухта М.А. Управление качеством услуг курортно-рекреационных организаций. *Приоритетные направления и проблемы развития внутреннего и международного туризма в России:* материалы I Всероссийской научной конференции с международным участием. Симферополь: ИТ «Ариал», 2018: 49–52.
2. Иванова М.В., Сазонкина Л.В. *История туризма и гостеприимства Великобритании, Мальты и Кипра*: монография. Москва: Издательство МГИИТ, 2017.
3. Николаенко Т.В., Николаенко Д.В. *История и региональные особенности мирового туризма.* Харьков: Международный Славянский университет, 1998.
4. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.16 Туризм и гостеприимство.* Приказ Минпросвещения РФ от 12.12.2022. Available at: Гарант.ру. https://base.garant.ru/406225637
5. Троянская С.Л. *Основы компетентностного подхода в высшем образовании*: учебное пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016.
6. *Аннотации к учебным программам. Пояснительная записка Программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) по специальности 43.02.11 «Гостиничный сервис».* Севастополь, 2016.
7. *Пояснительная записка Программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) по специальности 43.02.10 «Туризм».* Севастополь, 2016.
8. *Пояснительная записка Программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) по специальности 43.02.11 «Гостиничный сервис».* Севастополь, 2016.

References

1. Yakovenko I.M., Kuhta M.A. Upravlenie kachestvom uslug kurortno-rekreacionnyh organizacij. *Prioritetnye napravleniya i problemy razvitiya vnutrennego i mezhdunarodnogo turizma v Rossii:* materialy I Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Simferopol': IT «Arial», 2018: 49-52.
2. Ivanova M.V., Sazonkina L.V. *Istoriya turizma i gostepriimstva Velikobritanii, Mal'ty i Kipra*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo MGIIT, 2017.
3. Nikolaenko T.V., Nikolaenko D.V. *Istoriya i regional'nye osobennosti mirovogo turizma*. Har'kov: Mezhdunarodnyj Slavyanskij universitet, 1998.
4. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 43.02.16 Turizm i gostepriimstvo.* Prikaz Minprosvescheniya RF ot 12.12.2022. Available at: Garant.ru. https://base.garant.ru/406225637
5. Troyanskaya S.L. *Osnovy kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii*: uchebnoe posobie. Izhevsk: Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2016.
6. *Annotacii k uchebnym programmam. Poyasnitel'naya zapiska Programmy podgotovki specialistov srednego zvena (PPSSZ) po special'nosti 43.02.11 «Gostinichnyj servis».* Sevastopol', 2016.
7. *Poyasnitel'naya zapiska Programmy podgotovki specialistov srednego zvena (PPSSZ) po special'nosti 43.02.10 «Turizm».* Sevastopol', 2016.
8. *Poyasnitel'naya zapiska Programmy podgotovki specialistov srednego zvena (PPSSZ) po special'nosti 43.02.11 «Gostinichnyj servis».* Sevastopol', 2016.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-132-135

Dubrov A.A., *teacher, Department of Physical Education, postgraduate, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: dubrov.aa@rea.ru*
Uvarova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Education, G.V. Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*

THE LEADING ASPECTS OF THE INNOVATIVE PROJECT "SOCIAL AND SPORTS FESTIVAL 'PHYGITAL FOOTBALL – EVERYONE IS PLAYING!'" The article is devoted to a comprehensive study of the key points related to the innovative project "Social and sports festival 'Phygital Football – everyone is playing!'" implementation. Based on the wide range of scientific and methodological literature study, as well as the authors' own pedagogical experience reflection, it has been established that today such a project correct implementation is very important condition, compliance with which will allow to hope for further education system progressive development in our country. The work reveals some most significant features of the above-mentioned project participants activities at its development information and research stage. It is demonstrated that its practical implementation involves the implementation of three actions, which are also being studied. The main characteristics of the operational and practical stage and the five directions in which it is carried out are revealed. The analysis of the main events is given, the central connecting element for which is the corresponding festival. The article concludes that in the process of practical implementation of the innovative project "Social and Sports Festival 'Phygital Football – Everyone Plays!'" the following activities can be distinguished: conducting a sociological study aimed at studying the awareness of the population regarding phygital football; implementation of a professional development program aimed at training specialists – organizers of phygital football; promotion of phygital football in a particular region; organization of scientific and methodological support of the project.

Key words: **digital educational technologies, student youth, student sports, VSFC GTO, technologies for the implementation of VSFC GTO**

А.А. Дубров*, преп., ФГБУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: dubrov.aa@rea.ru*
Н.Н. Уварова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*

ВЕДУЩИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «СОЦИАЛЬНО-СПОРТИВНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ «ФИДЖИТАЛ-ФУТБОЛ – ИГРАЮТ ВСЕ!»»

Статья посвящена комплексному исследованию ключевых моментов, связанных с реализацией инновационного проекта «Социально-спортивный фестиваль «Фиджитал-футбол – играют все!»». На основе изучения широкого спектра научно-методической литературы, а также рефлексии собственного педагогического опыта авторов настоящего исследования установлено, что сегодня корректная реализация такого проекта является одним из важнейших условий, соблюдение которых позволит надеяться на дальнейшее прогрессивное развитие системы образования в нашей стране. В статье речь идёт о некоторых, на взгляд авторов, наиболее значимых особенностях деятельности участников вышеназванного проекта на информационно-исследовательском этапе его разработки. Демонстрируется, что его практическое воплощение предполагает осуществление трёх действий, которые также подвергаются изучению. Выявляются основные характеристики операционно-практического этапа и пяти направлений, по которым тот осуществляется. Даётся анализ основных мероприятий, центральным связующим элементом для которых выступает соответствующий фестиваль. В статье сделан вывод о том, что в процессе практической реализации инновационного проекта «Социально-спортивный фестиваль «фиджитал-футбол – играют все!»» можно выделить следующие мероприятия: проведение социологического исследования, направленного на изучение осведомлённости населения относительно фиджитал-футбола; реализация программы повышения квалификации, направленной на подготовку специалистов – организаторов фиджитал-футбола; продвижение фиджитал-футбола в конкретном регионе; организация научно-методического сопровождения проекта.

Ключевые слова: **цифровые образовательные технологии, студенческая молодёжь, студенческий спорт, ВСФК ГТО, технологии реализации ВСФК ГТО**

Актуальность темы статьи определяется тем фактом, что на её страницах нашёл своё отражение ход деятельности, направленной на разработку, а в последующем – реализацию социально-спортивной модели организационно-методического сопровождения массовых физкультурно-спортивных мероприятий. Центральным компонентом этой модели является проект «Социально-спортивный фестиваль «Фиджитал-футбол – играют все!»» [1]. Прочие связанные между собой мероприятия, из которых каждое характеризуется привнесением определённых инноваций в данный вид спорта, сосредотачиваются вокруг него.

Основная аудитория данной деятельности – студенты и школьники, в том числе происходящие из семей беженцев и вынужденных переселенцев, обучающиеся в образовательных организациях Курской области. В качестве её методологической основы выступают ключевые положения личностно ориентированного подхода, базирующиеся, в свою очередь, на субъект-субъектном взаимодействии, за счёт преимуществ которого и создаются условия, способствующие формированию у учащихся способностей к самообразованию, саморазвитию и самореализации [2]. В качестве главного инструмента, обеспечивающего достижение соответствующих результатов, планируется использовать преимущественно средства фиджитал-спорта.

Рассматривая же его инновационный характер как действенную форму организации деятельности учащейся молодёжи, полезным в плане дальнейшего

развития отечественной образовательной системы будет рассмотрение процесса практического воплощения соответствующего проекта. Оно осуществлено на страницах нашего исследования.

В виду вышеизложенного целью статьи является освещение наиболее значимых аспектов, связанных с реализацией инновационного проекта «Социально-спортивный фестиваль «Фиджитал-футбол – играют все!»».

Её достижение предполагает решение следующих задач:

– продемонстрировать некоторые особенности деятельности участников проекта на информационно-исследовательском этапе его разработки;

– выявить основные характеристики операционно-практического этапа;

– проанализировать основные мероприятия, связанные с ним.

По ходу решения этих задач были использованы такие методы исследования, как анализ соответствующего опыта авторов и изучение информации, содержащейся на страницах специальной литературы

Научная новизна данной статьи заключается в демонстрации некоторых особенностей деятельности участников проекта «Социально-спортивный фестиваль «Фиджитал-футбол – играют все!»» на информационно-исследовательском этапе его разработки.

Теоретическая значимость сводится к определению основных характеристик операционно-практического этапа.

Практическая значимость – к анализу основных мероприятий, связанных с данным проектом.

На информационно-исследовательском этапе разработки интересующего нас проекта необходимым представляется выполнение трёх взаимосвязанных действий. Прежде всего, это оценка возможных вариантов развития фиджитал-футбола на территории Курской области. На основании их анализа производится выбор оптимального направления развития соответствующего вида спорта в данном регионе [3]. Третье действие – SWOT-анализ организации и продвижения проекта.

На последнем остановимся несколько подробнее. SWOT-анализ по существу представляет собой такой метод стратегического планирования, основу для которого составляет оценка перспектив развития проекта при обязательном учёте ряда факторов (Д.Р. Айметдинов, Н.В. Васенков, Д.О. Жданович, А.С. Мелехова, С.П. Миронова, М.М. Семенов). В их число входят сильные и слабые стороны анализируемого объекта, внешние возможности и угрозы, существующие для его продвижения (табл. 1).

В целом реализация рассматриваемого этапа подразумевает проведение информационно-исследовательской работы по пяти направлениям. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести следующие:

– определение географии проекта;

– выявление его целевой аудитории;

– установление взаимосвязей между развитием фиджитал-спорта в регионе, с одной стороны, прочих видов спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности в его границах, с другой, при максимальном учёте результатов SWOT-анализа;

– выявление наличия и специфики интересов представителей учащейся молодёжи, связанных с участием в регулярной физической активности и/или в соревнованиях по фиджитал-футболу;

– определение перспектив развития фиджитал-футбола в регионе соответственно объективным критериям его развития.

Следующий этап разработки проекта – операционно-практический [4]. Его реализация также связана с практическим воплощением ряда направлений (табл. 2).

Выше мы уже упоминали, что «Социально-спортивный фестиваль «Фиджитал-футбол – играют все!»» выступает в качестве системообразующего компонента предлагаемой социально-спортивной модели. Далее следует определить мероприятия, группирующиеся вокруг него. В целом они соответствуют только что рассмотренным нами этапам.

Первое из этих действий – социологическое исследование, имеющее целью выявление интереса школьников и студентов к рассматриваемому виду спорта. Причём внимание уделяется как физическим, так цифровым его аспектам. Его реализация, в свою очередь, позволяет осуществить детальную разработку этапов продвижения проекта при максимальном учёте способностей, интересов и склонностей большинства задействованных представителей молодёжной среды.

Следует особо подчеркнуть необходимость эффективной реализации программы повышения квалификации «Специалист фиджитал-футбола» для тренерско-преподавательского и судейского составов. Её грамотное воплощение в ходе курсов повышения квалификации позволит добиться следующих результатов: сформировать у указанных категорий сотрудников симбиоза знаний, включающих как осведомлённость в области физкультуры и спорта, так и систему представлений о современных цифровых технологиях; актуализировать умения межличностного взаимодействия [5]; развить системы навыков информационного сопровождения и пропаганды интересующего нас вида спорта; накопить реальный опыт связанной с этим методической и научно-исследовательской работы.

Следующее действие – продвижение фиджитал-футбола. Оно может и должно осуществляться в физкультурно-образовательном и спортивном пространстве образовательных организаций, функционирующих на территории городов и сёл региона (школы, организации среднего профессионального образования, вузы).

Отдельно скажем и о научно-методическом сопровождении проекта. Оно интегрирует все случаи применения современных цифровых технологий при реализации как спортивной деятельности, так и всех остальных её видов.

Современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет отнести к основным направлениям научно-методического сопровождения проекта следующие: генерация и поддержание нормального функционирования онлайн-платформы для обмена опытом организации соревнований по фиджитал-футболу и другим сходным с ним видам спорта [2]; формирование базы данных, основное назначение которой – организация и проведение рассматриваемого фестиваля как кластера других проектов [3]; создание и редактирование методических рекомендаций, отражающих опыт организационно-методического обеспечения соревнований по фиджитал-футболу.

Таблица 1

SWOT-анализ организации проекта «Социально-спортивный фестиваль «Фиджитал-футбол – играют все!»»

№ п/п	Риски, связанные с реализацией проекта	Решения, принятие которых может поспособствовать его успешному продвижению
1.	Демонстрация обучающимися явного дефицита знаний, касающихся различных аспектов фиджитал-футбола и в целом фиджитал-спорта	Расширение применения социальных медиа, привлечение к делу пропаганды соответствующих видов активности медийных личностей, имеющих известность в масштабах страны и/или региона
2.	Высокий уровень материальных затрат на приобретение и поддержание работоспособности необходимого оборудования	Проведение соревнований на базе государственных, общественных и коммерческих структур, уже располагающих соответствующей материальной базой
		Грантовая активность с расходом получаемых таким путём средств на необходимое цифровое и спортивное оборудование
		Осуществление эффективных поисков альтернативных, более доступных технических и организационных решений [2]
		Придание наличным техническим средствам большей мобильности, что позволит проводить соревнования в разных местах и комбинировать возможности двух и более организаций
		Привлечение спонсоров
3.	Недостаточное стремление к сотрудничеству со стороны образовательных и физкультурно-спортивных организаций региона	Широкое привлечение волонтёров к организации и проведению соревнований и иных мероприятий проекта
		Принятие мер для PR проекта с использованием современных мультимедийных средств
		Поиск содействия со стороны руководителей и участников студенческих и школьных клубов, спортивных организаций и федераций, заинтересованных в развитии как классических видов спорта, так и цифровых
4.	Необходимость адаптации хода соревнований по фиджитал-футболу и другим подобным видам спорта к текущим условиям	Привлечение в качестве консультантов экспертов в области как классического футбола, так и интерактивного
		Проектирование и внедрение в повседневную практику гибкой и адаптивной системы правил проведения турниров по фиджитал-футболу
5.	Дефицит высококвалифицированных тренеров и судей	Разработка и реализация дополнительной профессиональной программы «Специалист фиджитал-футбола» [1]

Таблица 2

Основные направления реализации операционно-практического этапа разработки проекта «Социально-спортивный фестиваль «Фиджитал-футбол – играют все!»»

№ п/п	Направление	Конкретные действия по его реализации
1.	Развитие фиджитал-футбола в регионе	На базе разработанной по ходу предыдущего этапа программы «Специалист фиджитал-футбола» успешно завершить обучение педагогов, тренеров и судей [1]
		Разработать концепцию и положение о социально-спортивном фестивале, включающие информацию о таких важных его аспектах, как структура, правила проведения, система регистрации участников, расписание соревнований и иных мероприятий
		Провести соревнования по фиджитал-футболу в соответствии с запланированными этапами
		Проанализировать их результаты, организовав сбор сведений по обратной связи с участниками и партнёрами
		На основании результатов такого анализа дать оценку эффективности проекта в соответствии с объективными качественными и количественными показателями
2.	Организация информационного сопровождения проекта «Фиджитал-футбол – играют все!»	Активизация взаимодействия с региональными СМИ в целях использования их ресурсов для размещения информации о соревнованиях и иных мероприятиях фестиваля (Д.Р. Айметдинов, С.А. Алиева, Н.В. Васенков, Е.И. Губин, А.А. Дунаев, Д.О. Жданович, А.С. Мелехова)
		Генерация вирального контента, каковой будет распространяться среди представителей различных возрастных страт при максимальном учёте их интересов и потребностей
		Его систематическое использование по ходу всех мероприятий проекта
		Привлечение возможно большего числа медийных персон к продвижению фиджитал-футбола. В роли таких лиц могут выступать известные спортсмены и тренеры, руководители вузов, школьники и студенты, отличившиеся в ходе общественной деятельности и/или на соревнованиях по другим видам спорта, ведущие популярных телевизионных и радиопередач, блогеры
		Активное использование соцсетей для промоушна цифровых составляющих фиджитал-спорта. Допустимым при этом является использование следующих форматов: видеоролики о проекте, созданные его участниками; интервью; новостные публикации (Э.М. Галямова, Е.И. Губин, А.А. Дунаев, С.Н. Жданова)
3.	Научно-исследовательская деятельность, направленная на продвижение фиджитал-футбола в пространстве образовательных организаций региона [4]	Осуществление социологических исследований, имеющих целью определение и анализ следующих параметров: – удовлетворённость представителей молодёжной среды ходом и результатами событий, имеющих отношение к фиджитал-футболу; – имеющиеся у населения предложения, касающиеся его прогрессивного развития в образовательных организациях субъекта РФ; – наличные интересы, потребности и возможности учащихся в сфере фиджитал-спорта вообще и фиджитал-футбола в частности
		Генерация банка данных, касающихся эффективности различных практик, применимых в ходе занятий и массовых мероприятий по фиджитал-футболу в стенах ОО различного уровня (школа, колледж, вуз)
		Проведение изысканий по следующим направлениям: – особенности влияния фиджитал-футбола на процессы сохранения здоровья и развития функциональных возможностей лиц, занимающихся им; – проблемы пропаганды и развития данного вида спорта в пространстве организаций, реализующих программы начального общего, основного общего и среднего общего образования; – развитие фиджитал-футбола в организациях СПО и вузах; – его влияние на психофизическое и когнитивное развитие детей, подростков и юношества
4.	Методическое и кадровое обеспечение проекта	Создание и регулярное обновление следующих материалов: – учебники и методические пособия, предназначенные для педагогического, тренерского и судейского составов; – учебные пособия для школьников и студентов [5]
		Обеспечение непрерывного совершенствования профессиональных и личностных компетенций действующих тренеров, преподавателей, судей
		Разработка положений для подготовки участников к цифровой и физической частям турниров по фиджитал-футболу
		Придание вариативности реализуемым методикам обучения различным его аспектам
		Создание дополнительных общеразвивающих программ, предназначенных для организации секций по фиджитал-футболу, имеющих целью подготовку участников как для безрейтинговых турниров, так и соревнований более высокой классификации
5.	Интеграция фиджитал-футбола в образовательный процесс школ, колледжей и вузов региона	Организация работы спортивных клубов по фиджитал-спорту либо отдельных подразделений существующих школьных и студенческих клубов
		Разработка совместно со школами, вузами и организациями СПО совместных проектов по развитию фиджитал-футбола в пространстве региона [3]
		Организация кружков и секций по фиджитал-футболу в пространстве физкультурно-спортивных организаций, функционирующих на базе ОО
		Его внедрение в учебные программы, реализуемые школами и вузами (Е.И. Губин, А.А. Дунаев, М.М. Семенов)

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что информационно-исследовательский этап разработки изученного нами проекта связан с выполнением трёх взаимосвязанных действий. Первое – оценка возможных вариантов развития фиджитал-футбола на территории Курской области. Второе – выбор оптимального направления развития соответствующего вида спорта в данном регионе. Последнее действие сводится к SWOT-анализу организации и продвижения проекта.

Реализация операционно-практического этапа ведётся по пяти ведущим направлениям. К ним относятся развитие фиджитал футбола в субъекте РФ; организация информационного сопровождения проекта «Фиджитал-футбол – играют все!»; научно-исследовательская деятельность, направленная на продвижение этого вида активности в пространстве образовательных организаций региона; методическое и кадровое обеспечение проекта; его интеграция в образовательный процесс школ, колледжей и вузов.

В целом в процессе практической реализации инновационного проекта «Социально-спортивный фестиваль «фиджитал-футбол – играют все!»» можно выделить следующие мероприятия: проведение социологического исследования, направленного на изучение осведомлённости населения относительно фиджитал-футбола; реализация программы повышения квалификации, направленной на подготовку специалистов – организаторов фиджитал-футбола; продвижение фиджитал-футбола в конкретном регионе; организация научно-методического сопровождения проекта.

Библиографический список

1. *Методические рекомендации методика организации и сопровождения социально-спортивного фестиваля «Фиджитал-футбол – играют все!»*. Курск, 2024.
2. Дунаев А.А., Алиева С.А., Жданова С.Н. Интеграция медиаобразования и личностно ориентированной парадигмы как актуальная проблема современного образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 392–395.
3. Афанасьев М.В., Галямова Э.М., Губин Е.И. и др. Информационное и кадровое обеспечение деятельности профессиональных образовательных организаций. *Управление образованием: теория и практика.* 2021; № 1 (41): 118–129.
4. Миронова С.П. Содержание и принципы фиджитал-парадигмы в контексте цифровой трансформации образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 81-2: 452–455.
5. Жданович Д.О., Семенов М.М. Анализ современного состояния фиджитал-движения в Российской Федерации и перспективы его развития до 2030 года. *Физическое воспитание и студенческий спорт.* 2024; Т. 3, № 3: 232–236.

References

1. *Metodicheskie rekomendacii metodika organizacii i soprovozhdeniya social'no-sportivnogo festivalya «Fidzhital-futbol – igrayut vse!»*. Kursk, 2024.
2. Dunaev A.A., Alieva S.A., Zhdanova S.N. Integraciya mediaobrazovaniya i lichnostno orientirovannoj paradigmy kak aktual'naya problema sovremennogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 392-395.
3. Afanas'ev M.V., Galyamova `E.M., Gubin E.I. i dr. Informacionnoe i kadrovoe obespechenie deyatel'nosti professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2021; № 1 (41): 118-129.
4. Mironova S.P. Soderzhanie i principy fidzhital-paradigmy v kontekste cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 81-2: 452-455.
5. Zhdanovich D.O., Semenov M.M. Analiz sovremennogo sostoyaniya fidzhital-dvizheniya v Rossijskoj Federacii i perspektivy ego razvitiya do 2030 goda. *Fizicheskoe vospitanie i studencheskij sport.* 2024; T. 3, № 3: 232-236.

Статья поступила в редакцию 29.01.25

УДК 378.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-135-137

***Yin Hang,** associate professor, Changchun Guanghua University (Changchun, China), E-mail: 25568561@qq.com*

STUDY OF THE INTEGRATION MODEL OF AESTHETIC EDUCATION AND PROFESSIONAL EDUCATION IN CHINESE AND FOREIGN UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF MODERN INTERNATIONAL TRENDS. The article considers aesthetic education in the context of training specialists in various fields in the higher education system. The experience of both Chinese and foreign universities is considered. The concept of "aesthetic education" is defined and characterized. The principles of aesthetic education are characterized, namely the principle of taking into account human nature and the principle of emotional interaction. Aesthetic education in the modern world is implemented taking into account international trends, such as the humanization of education, an interdisciplinary approach, digital technologies and intercultural dialogue. Features of Chinese and foreign universities (using Russia as an example) are revealed from the point of view of aesthetic education of students and its integration with other disciplines. A comparative analysis is carried out. Practical recommendations are given regarding the most effective methods of implementing aesthetic education in universities in various areas. The potential of modern integration of aesthetic education and engineering in higher education institutions is revealed.

Key words: **aesthetic education, Chinese universities, foreign universities, integration model, international aspect of education**

***Инь Хан,** преп., доц., Чанчуньский университет Гуанхуа, г. Чанчунь, E-mail: 25568561@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

В статье рассматривается эстетическое образование в контексте подготовки специалистов различных направлений в системе высшего образования. Анализируется опыт как китайских, так и зарубежных университетов. Даётся определение и характеристика понятия «эстетическое образование». Характеризуются принципы эстетического образования, а именно – принцип учёта человеческой природы и принцип эмоционального взаимодействия. Эстетическое образование в современном мире реализуется с учётом международных тенденций, таких как гуманизация образования, междисциплинарный подход, цифровые технологии и межкультурный диалог. Раскрываются особенности китайских и зарубежных университетов (на примере России) с точки зрения эстетического образования студентов и его интеграции с другими дисциплинами. Проводится сравнительный анализ. Даются практические рекомендации относительно наиболее эффективных методов внедрения эстетического образования в вузах на различных направлениях. Раскрывается потенциал современной интеграции эстетического образования и инженерии в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: **эстетическое образование, китайские университеты, зарубежные университеты, модель интеграции, международный аспект образования**

Статья выполнена в рамках реализуемого проекта «Исследования и практика построения системы учебных программ по эстетическому образованию в прикладных университетах настоящего времени», ключевая тема которого – реформы преподавания в системе высшего образования провинции Цзилинь

Актуальность работы состоит в необходимости подготовки специалистов, которые владели бы не только собственной профессией, но и определёнными знаниями, умениями и навыками в области эстетического искусства наряду с высокоразвитым художественным вкусом. Российские и китайские вузы в последние десятилетия всё больше занимаются эстетическим образованием студентов с учётом общемировых тенденций при сохранении национальной специфики [1–7].

Проблема статьи заключается в том, что современное общество требует от специалистов не только профессиональных компетенций, но и различных личностных качеств, включая гуманизм, художественный вкус, эмоциональный интеллект и др. В формировании и развитии этих качеств может помочь качественно налаженная система эстетического образования.

Цель настоящей статьи – раскрытие возможностей внедрения эстетического образования в контексте подготовки будущих специалистов различных направлений в системе высшего учебного заведения.

Задачи работы состоят в следующем:

1. Дать определение и характеристику понятия «эстетическое образование» в контексте высшего учебного заведения.
2. Рассмотреть принципы эстетического образования в вузе.
3. Проанализировать опыт китайских вузов.
4. Представить опыт зарубежных вузов (на примере России).
5. Раскрыть стратегии внедрения эстетического образования в образовательный процесс.
6. Раскрыть потенциал интеграции инженерии и эстетического образования в современном вузе.

Научная новизна состоит в том, что в рамках настоящей статьи впервые было проведено сравнение обучения в российских и китайских вузах по различным специальностям в контексте эстетического воспитания студентов, а также раскрыт потенциал интеграции инженерии и эстетического образования в современном вузе.

Теоретическая значимость заключается в том, что статья может быть полезна при проведении исследований, связанных с различными аспектами эстетического образования в вузе в настоящее время.

Практическая значимость: результаты проведённого исследования можно с успехом использовать при методической разработке программ, которые прямо

или косвенно имеют отношение к интеграции профессионального и эстетического образования, а также при проведении занятий согласно этим разработанным программам.

Эстетическое образование представляет собой целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты». Эстетическое образование необходимо всем студентам, которые получают образование в области музыкально-исполнительского искусства, ведь для того чтобы воспитать хороший вкус у представителей зрительской и слушательской аудитории, необходимо самим обладать таким вкусом.

Эстетическое образование важно при изучении многих дисциплин. К примеру, в качестве обязательного элемента эстетическое образование должно присутствовать при обучении студентов, обучающихся на музыкальных направлениях.

В контексте музыкальных направлений вузов эстетическое образование состоит из ряда элементов. Это сольное и ансамблевое музицирование, изучение истории музыки, музыкальной литературы и эстетики, а также интеграция смежных дисциплин в образовательный процесс, таких как живопись, литература и др. К преимуществам эстетического образования будущих музыкантов в вузе относятся [6, с. 30]:

1. Формирование художественного вкуса и творческого мышления.
2. Увеличение количества и углубление качества профессиональных компетенций, следовательно, создание преимуществ на рынке труда.
3. Развитие способности интерпретации музыкального произведения, вживания в образ лирического героя и передачи чувств, заложенных в композицию её создателями.
4. Расширение общекультурного кругозора.
5. Воспитание чувства ответственности в деле сохранения культурного наследия и передаче его будущим поколениям.

Эстетическое образование строится на целом ряде важных принципов. К ним относятся принципы учёта человеческой природы и эмоционального взаимодействия [7, с. 73].

Принцип учёта человеческой природы. Музыкальное образование должно соответствовать потребностям каждого студента, а педагогам следует учитывать индивидуальные отличия между студентами, такие как тип голоса, темперамент, возможные исполнительские амплуа, талант, мотивация, уровень предварительной подготовки и т. д. Кроме этого, важно также придерживаться естественного развития личности: не нужно торопить студентов переходить на следующий уровень образования раньше, чем они будут к этому готовы, в противном случае результат может быть противоположным ожидаемому.

Принцип эмоционального взаимодействия. Эмоции являются основой эстетического образования. Студенты должны понимать эмоциональное богатство исполняемых произведений. Чтобы они научились качественно интерпретировать материал, преподавателям следует предоставлять им свободу чувственного толкования содержания музыкальной композиции; таким образом студенты смогут вкладывать в произведение собственную индивидуальность.

Современное эстетическое образование в вузах осуществляется с учётом современных тенденций. К ним относятся гуманизация образования, междисциплинарный подход, цифровые технологии и межкультурный диалог. В табл. 1 даётся характеристика всех этих тенденций.

Таблица 1

Современные тенденции эстетического образования

Гуманизация образования	В наши дни в вузах большое внимание уделяется индивидуальному подходу к личности студента, формированию эстетических ценностей через искусство, развитию эмоционального интеллекта
Междисциплинарный подход	Важные достижения в эстетическом образовании происходят на стыке различных дисциплин. К примеру, постановка мюзиклов в студенческом театре помогает обучающимся развить компетенции в области танцев, музыки, драматического искусства, режиссуры, драматургии и др.
Цифровые технологии	Внедрение информационно-коммуникативных технологий в современное образование – это возможность записи и прослушивания исполнения, синтезирования звука, дистанционного обучения и т. д.
Межкультурный диалог	Современные вузы уделяют значительное внимание сотрудничеству различных культур посредством проведения академических обменов, расширения репертуара за счёт включения композиций из разных стран и т. д.

Важно отметить, что эти тенденции носят глобальный характер, то есть характерны для многих стран мира. Однако в каждой стране они реализуются по-разному, с учётом национальной культуры, социально-политических условий, местных привычек и общественных ожиданий.

Китайские высшие учебные заведения придерживаются подхода интеграции традиционного эстетического искусства и западных принципов в музыке, которые были заимствованы позднее. Согласно традиционной китайской философии, музыка представляет собой важную часть эстетического образования развитой личности; в Древнем Китае ключевым элементом музыкальных произведений была возможность испытания эмоционального наслаждения как самим исполнителем, так и слушателями [4, с. 131].

Благодаря современным достижениям цифровизации китайские университеты предоставляют своим студентам множество возможностей для развития эстетического вкуса в дистанционном режиме. Это может быть возможность посещения концерта в другом городе или стране посредством использования сети Интернет, общение с педагогами или другими студентами из других мест, выполнение заданий в режиме онлайн и т. д.

Российские высшие учебные заведения также уделяют большое внимание цифровизации образовательного процесса. Хотя эта тенденция началась несколько позднее, чем в Китае, в настоящее время в обеих странах наблюдается высокий уровень развития цифровых технологий в музыкально-эстетическом образовании.

В российском высшем образовании ставится задача развития гармоничной личности; выпускник вуза должен не только хорошо знать свою профессию, но и обладать широким кругозором, умением критически мыслить и развитым художественно-эстетическим вкусом. Следовательно, эстетическому образованию студентов уделяется значительное внимание, особенно, если речь идёт о будущих музыкантах. Кроме практических занятий, студенты также получают теоретическую базу, причём не только относительно изучаемой специальности, но также и по смежным дисциплинам.

Сравнительный анализ российского и китайского опыта позволяет увидеть, как общие, так и отличительные черты в контексте эстетического образования будущих вокалистов. Так, к общим характеристикам относятся международная интеграция, цифровизация вузов, дистанционное эстетическое образование.

Важно также отметить, что как в России, так и в Китае многие вузы не ограничиваются развитием музыкально-исполнительской эстетики будущих музыкантов. Студентам также могут быть предложены курсы по живописи, литературе, графическому искусству. Иногда эти курсы носят факультативный характер, а иногда – входят в обязательную программу высшего образования [2, с. 111].

Если указывать различия, то стоит обратить внимание на то, что в России больше уделяется внимания классической европейской музыкальной эстетике, тогда как в китайских вузах в процессе эстетического образования органично совмещаются традиции китайского народа и западные музыкальные веяния. Кроме того, растущее внимание уделяется наследию традиционной китайской культуры. В частности, это исполнение музыкальных композиций Древнего Китая, а также обучение эрху, гучжэну, пипе и другим традиционным китайским музыкальным инструментам в качестве второго, третьего и последующих инструментов.

Вторая отличительная характеристика состоит в том, что в России при разработке эстетических программ опираются на идеи Ушинского К.Д. (1823–1870), Кабалевского Д.Б. (1904–1987) и т. д., а в Китае сильны веяния конфуцианской философии, представленной Конфуцием (551–479 до н. э.) и его последователями. Вместе с этим даосская эстетика, дзен-эстетика и т. п., вкупе образующие многомерную структуру эстетической мысли Китая, способствующую развитию эстетики в постоянном споре и размышлении. Труды о музыкальном искусстве древнекитайских теоретиков до сих пор могут восприниматься в качестве образца при обучении будущих специалистов в области музыкально-исполнительского и композиторского искусства. Тем не менее обе страны также применяют международные теории и педагогические методики музыкально-эстетического образования в высших учебных заведениях.

И, наконец, в российских вузах студентам преподается больше дисциплин теоретического характера, таких как «Культурология», «История мировой музыки», «Теоретические основы музыкальной эстетики» и др. Китайские университеты, в свою очередь, отличаются практическим подходом к формированию эстетических компетенций студентов. Тем не менее стоит отметить, что в программах высших учебных заведений обеих стран предоставляется достаточно возможностей для освоения эстетических компетенций как теоретического, так и практического характера.

Стратегии внедрения эстетического образования в процесс подготовки будущих музыкантов в вузе перечисляются ниже. Эти стратегии рекомендуется использовать, адаптируя их к конкретной ситуации в музыкальном образовании; так, важно учитывать количество обучающихся в классе, их уровень музыкальной подготовки, степень музыкально-эстетического вкуса, наличие соответствующей образовательной инфраструктуры и т. д.

Первая стратегия включает в себя активное вовлечение обучающихся в художественное творчество. Если говорить о музыкальных исполнителях, то от них ожидается умение свободно выступать перед широкой аудиторией, а также вызывать у зрителей и слушателей различные чувства, как положительные, так и отрицательные. Следовательно, необходимо устраивать возможности для студентов в демонстрации своих талантов при любом удобном случае. В качестве примера можно привести проведение на площадке вуза конкурсов и фестивалей и/или направление студентов на конкурс или фестиваль на сторонней площадке.

Кроме этого, также рекомендуется организация студенческого театра и проведение выступлений для аудитории зрителей [3, с. 239].

Вторая стратегия – это преподавание теоретических дисциплин, таких как «История искусства», «Эстетика музыкальной культуры», «Теория музыкального искусства» и т. д. В российских вузах подобных дисциплин достаточное количество, однако, в китайских важно усиление теоретической подготовки. Кроме этого, в обеих странах также остро стоит необходимость улучшения качества преподавания теории и истории искусства. Знание того, как работают эстетические законы, а также понимание процесса их развития поможет студентам лучше разбираться в современной эстетике, а также формировать собственные представления о прекрасном [5, с. 114].

К третьей стратегии относится комбинация традиционного очного и дистанционного обучения. Каждый из этих форматов обладает несомненными преимуществами. Так, очный формат позволяет участникам образовательного процесса непосредственно взаимодействовать и создаёт мотивирующую окружающую среду. При этом обучение через Интернет может осуществляться из любого места в любое время и позволяет получить доступ к людям и мероприятиям со всего мира. Комбинированное обучение усиливает преимущества обоих форматов.

Не следует ограничиваться только одной стратегией в процессе эстетического образования студентов. Следует комбинировать и чередовать эти стратегии в зависимости от того, что лучше сочетается с определённой ситуацией в каждый конкретный момент учебного времени.

Кроме музыкального искусства, эстетическое образование также используется при обучении другим творческим профессиям: изобразительному искусству, режиссёрскому делу, журналистике и т. д. Более того, наблюдается тенденция к интеграции эстетического образования с другими дисциплинами, которые изначально не рассматриваются как творческие. Подобное происходит в высших учебных заведениям многих стран, включая Китай и Россию.

В частности, в наши дни также всё более популярной становится интеграция эстетического образования и инженерии. К примеру, при дизайне среды в наши дни часто используются сложные математические алгоритмы. В качестве примера можно назвать архитектурные работы британского архитектора иракского происхождения Захи Хадид (1960–2016) в Китае, Сингапуре, Великобритании, США, Австрии и других странах мира. Современные технологии также способны помогать в создании экологических решений, связанных с формами живой природы. Всему этому важно обучать студентов архитектурных направлений в высших учебных заведениях.

Инженерия в образовании также может быть тесно интегрирована с музыкальным искусством. В частности, понимание как технологических аспектов проектирования, так и музыкальной теории необходимо для создания инновационных музыкальных инструментов: электронных скрипок, синтезаторов, «умных» фортепиано и т. д.

Робототехника может быть использована в изобразительном искусстве: современные технологии искусственного интеллекта позволяют создавать качественные произведения; если работа слишком сложна для робота, то он может дать описание иллюстрации художнику, который в дальнейшем нарисует согласно готовой идее.

Помимо робототехники, как в инженерном, так и в художественном образовании настоятельно рекомендуется внедрение виртуальной и дополненной реальности. Подобные технологии позволяют создавать несуществующие миры, которые симулируют определённые ситуации, возникающие в будущей профессии студентов.

В образовательном процессе возможно применение проектной методики, когда студенты различных специальностей работают над одним и тем же продуктом, к примеру, над архитектурным проектом здания или парка развлечений, электронной скрипки и т. д. Проектное обучение способствует развитию инициативы студентов, учит их сотрудничеству, мотивирует их самостоятельно искать необходимую информацию. Преподаватель должен присутствовать на занятии в качестве куратора, направляющего деятельность, однако большинство творческих решений студенты должны принимать самостоятельно. Кроме проектного обучения также рекомендуется организация студенческих хакатонов – соревнований по созданию проектов на стыке технологий и искусства. В каждой команде должно быть от трёх до пяти студентов разных специальностей, а команде-победителю следует вручить определённый приз.

Стоит отметить значительный потенциал интеграции инженерии и творческих дисциплин в современном образовательном процессе. Важно использовать те преимущества, которые предоставляет современная наука и технологии не только в собственно научных отраслях, но и в искусстве. Студенты должны понимать, что в современном мире всё взаимосвязано; чтобы преуспеть, недостаточно владеть только одной отраслью, ведь тогда человек будет делать на рынке труда то же самое, что и конкуренты. Если же специалист обладает разносторонними компетенциями, то он сможет создавать более качественные и интересные проекты. Также владение инженерией и искусством в одно и то же время сделает человека более интересным во всех остальных сферах жизни, помимо трудовой деятельности.

Эстетическое образование в настоящее время всё глубже интегрируется в образовательные программы вузов. При подготовке будущих специалистов различных профессий уже недостаточно просто давать им знания согласно изучаемой специальности; важно также прививать им различные эстетические категории, а также помогать развивать художественный вкус и эмоциональный интеллект.

Как в российских, так и в китайских вузах существуют программы эстетического образования для будущих музыкантов. В системах эстетического образования обеих стран есть как сходства, так и отличия. Кроме музыкального образования, эстетическое образование активно внедряется в настоящее время в программы обучения специалистов многих других профессий, включая будущих инженеров и работников иных технических направлений.

Дальнейшие перспективы исследования проблемы состоят в развитии потенциала внедрения эстетического образования в университеты ради повышения морально-нравственных качеств студентов, их художественного вкуса и раскрытии их личностного потенциала.

Статья может быть интересна преподавателям различных эстетических дисциплин в системе высшего образования, а также методистам вузов, которые занимаются разработкой учебных программ для студентов.

Библиографический список

1. Ван Г., Цзоу Цз., Хуа С. Возможности инновационного высококачественного развития эстетического образования в университетах Китайской Народной Республики. *Журнал педагогического университета Цилу.* Цзинань, 2024; № 39 (5): 26–32.
2. Гольдфайн Л.А. Взаимодействие музыки и живописи в эстетическом образовании педагогов-музыкантов. *Антропологическая дидактика и воспитание.* Москва, 2023; Т. 6, № 2: 107–119.
3. Крыжевич Д.В. Эстетическое развитие будущего педагога-музыканта в современной системе профессионального образования. *Музыкальная культура, педагогика и образование.* Курск, 2023: 236–240.
4. Ли Цинвэй. Ценностная ориентация эстетического образования в университетах в настоящее время. Существующие трудности и методы их преодоления. *Public Relations World.* Лоян, 2024; № 20: 130–132.
5. Ци М., Андреева Н.П., Полехина Е.А., Емалтынова Е.А. Интегрированное художественно-эстетическое образование в подготовке профессионального музыканта-исполнителя. *Современные аудиовизуальные технологии в художественном творчестве и высшем образовании.* Санкт-Петербург, 2023: 113–115.
6. Цао В. Эстетическое образование в университетах в контексте формируемых ценностей и развития личности студентов. *Современное профессиональное образование.* Шэньян, 2024; № 31: 29–32.
7. Юань Ч., Чен С. Практические принципы реализации эстетического образования в рамках обучения на музыкальных направлениях в ВУЗах. *Журнал Хубэйского колледжа образования для взрослых.* Ухань, 2024; № 30 (4): 70–75.

References

1. Van G., Czou Cz., Hua S. Vozmozhnosti innovacionnogo vysokokachestvennogo razvitiya `esteticheskogo obrazovaniya v universitetah Kitajskoj Narodnoj Respubliki. *Zhurnal pedagogicheskogo universiteta Cilu.* Czinan', 2024; № 39 (5): 26-32.
2. Gol'dfajn L.A. Vzaimodejstvie muzyki i zhivopisi v `esteticheskom obrazovanii pedagogov-muzykantov. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie.* Moskva, 2023; T. 6, № 2: 107-119.
3. Kryzhevich D.V. `Esteticheskoe razvitie buduschego pedagoga-muzykanta v sovremennoj sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Muzykal'naya kul'tura, pedagogika i obrazovanie.* Kursk, 2023: 236-240.
4. Li Cinv`ej. Cennostnaya orientaciya `esteticheskogo obrazovaniya v universitetah v nastoyaschee vremya. Suschestvuyuschie trudnosti i metody ih preodoleniya. *Public Relations World.* Loyan, 2024; № 20: 130-132.
5. Ci M., Andreeva N.P., Polehina E.A., Emaltynova E.A. Integrirovannoe hudozhestvenno-`esteticheskoe obrazovanie v podgotovke professional'nogo muzykanta-ispolnitelya. *Sovremennye audiovizual'nye tehnologii v hudozhestvennom tvorchestve i vysshem obrazovanii.* Sankt-Peterburg, 2023: 113-115.
6. Cao V. `Esteticheskoe obrazovanie v universitetah v kontekste formiruemyh cennostej i razvitiya lichnosti studentov. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie.* Sh`en'yan, 2024; № 31: 29-32.
7. Yuan' Ch., Chen S. Prakticheskie principy realizacii `esteticheskogo obrazovaniya v ramkah obucheniya na muzykal'nyh napravleniyah v VUZah. *Zhurnal Hub`ejskogo kolledzha obrazovaniya dlya vzroslyh.* Uhan', 2024; № 30 (4): 70-75.

Статья поступила в редакцию 08.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-138-141

Kim L.G., *postgraduate, senior teacher, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Kim.LG@rea.ru*
Stolyar K.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Stolyar.KE@rea.ru*
Stolyar L.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Institute of Physical Culture, Sports and Health, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: lm.stolyar@mpgu.su*

COMPARATIVE ANALYSIS OF EXPECTATIONS FROM TUTOR COMPETENCIES OF STUDENTS OF ECONOMICS AND PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. The article presents results of research devoted to the study of the expectations of students of economics and pedagogical universities from the competencies of a tutor. The research is conducted on the basis of two leading universities in the country—the Moscow Pedagogical State University and the Plekhanov Russian University of Economics. As the results of the survey show, the main need for students of an economics university is for a tutor to have specialized education in the supervised field for professional advice on the subjects studied, guidance in choosing special courses, analytics and research in the field of new knowledge and technologies, which is not fully reflected in the specialty passport. And according to future teachers, more attention should be paid to the social and psychological qualities of the tutor's personality. To increase the effectiveness of tutors, it is necessary to constantly conduct internal corporate refresher courses aimed at improving the effectiveness of tutors in accordance with the educational needs of students of a particular university. The authors conclude that further research on the activities of tutors and the expectations of Russian students from specialists of this type will make it possible to specify the list of competencies and scientifically substantiate the need to introduce the position of tutor in the staffing of universities.

Key words: **tutor, students, pedagogical university, economic university, individual educational trajectories**

Л.Г. Ким*, аспирант, ст. преп., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Kim.LG@rea.ru*
К.Э. Столяр*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Stolyar.KE@rea.ru*
Л.М. Столяр, *канд. пед. наук, Институт физической культуры, спорта и здоровья, ФГБОУ ВО "Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: lm.stolyar@mpgu.su*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЖИДАНИЙ ОТ КОМПЕТЕНЦИЙ ТЬЮТОРА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗОВ

В статье представлены результаты исследований, посвящённых изучению ожиданий студентов экономического и педагогического вузов от компетенций тьютора. Исследования проводились на базе двух ведущих вузов страны – в педагогическом вузе (МПГУ) и экономическом вузе (РЭУ им. Г.В. Плеханова). Как показали результаты проведённого опроса, основной потребностью для студентов экономического вуза является наличие у тьютора профильного образования по курируемому направлению для профессиональных консультаций по изучаемым дисциплинам, ориентированию в выборе спецкурсов, аналитике и исследованию в сфере новых знаний и технологий, что не в полной мере отражено в паспорте специальности. А, по мнению будущих педагогов, большее внимание должно уделяться социальным и психологическим качествам личности тьютора. Для повышения эффективности деятельности тьюторов необходимо постоянно проводить внутрикорпоративные курсы повышения квалификации, направленные на повышение эффективности тьюторов в соответствии с образовательными потребностями студенческой молодёжи конкретного вуза. Авторы делают вывод о том, что дальнейшие исследования деятельности тьюторов и ожиданий российского студенчества от специалистов данного типа позволят конкретизировать перечень компетенций и научно обосновать необходимость введения должности тьютора в штатное расписание вузов.

Ключевые слова: **тьютор, студенты, педагогический вуз, экономический вуз, индивидуальные образовательные траектории**

Актуальность исследования определяется рядов факторов. Существующий в настоящее время запрос общества на индивидуализацию учебного процесса, раскрытие личностного потенциала и построение индивидуальных образовательных траекторий полностью соответствуют современным тенденциям развития образования в Российской Федерации. В связи с этим проявляется всё больший интерес к профессии педагога-тьютора как у специалистов, занимающихся подготовкой педагогических кадров, так и у широких слоев общественности.

Межрегиональная тьюторская ассоциация в 2017 году приложила усилия для включения обобщенной трудовой функции «тьюторское сопровождение обучающихся» в утвержденный профессиональный стандарт "Специалист в области воспитания".

Изначально позиция тьютора была более востребована в инклюзивном образовании при сопровождении детей с особенностями развития, но с недавних пор появилась востребованность для введения должности тьютора в вузах для целенаправленной организации персонального образовательного маршрута обучающегося с целью налаживания самообразования и саморазвития [1–10].

Успешная интеграция студентов в учебный процесс в новых для них условиях после окончания среднего образования зависит не только от их когнитивных способностей, но и от умения адаптироваться психологически, включиться в процесс обучения, выстраивать межличностные связи между однокурсниками и преподавателями, поисковыми умениями и быстрой ориентацией в условиях новых требований при освоении дисциплин.

Некоторые вузы РФ сформировали специальные тьюторские службы, направленные на сопровождение студентов, как российских, так и иностранных, в вопросах адаптации к новым условиям обучения, организацией образовательного процесса и внеучебной деятельности. Среди них Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Тверской государственный технический университет, Пензенский государственный университет, Ярославский университет им. П.Г. Демидова и другие.

Однако существует проблема обеспечения данного направления педагогической деятельности квалифицированными педагогическими кадрами. В профильных вузах данное направление не является популярным, в частности, из-за некоторых пробелов в понимании особенностей деятельности таких педагогов. В то же время специалисты других направлений, имеющихся в вузе, которые могли бы заняться данной деятельностью, не имеют специализированных знаний о деятельности тьютора и специфике его работы. Поэтому исследования, направленные на изучение данного направления педагогической деятельности, выявление запроса от объектов, на которые она должна воздействовать, причем как в педагогических вузах, так и других, являются актуальными для высшего образования.

В этой связи проведение исследования по данному вопросу в педагогическом вузе (МПГУ) и вузе другого направления (РЭУ им. Г.В. Плеханова) и сравнение полученных результатов может представлять значимый теоретический и практический интерес для педагогической науки.

В большинстве университетов, в том числе и исследуемых, существует система кураторства над студенческими группами, при которой кураторами являются или молодые преподаватели, или студенты-старшекурсники, которые помогают решать организационные вопросы студентов, но зачастую студенты оказываются один на один в проблемных ситуациях.

К сожалению, на данный момент существуют противоречия между необходимостью введения должности тьютора и сложившейся практикой игнорирования возрастных особенностей контингента попадающих в университетскую среду. Обычно это две крайние позиции: или излишняя опека, продолжающая школьную практику, или, наоборот, полная свобода действий, не учитывающая индивидуальных различий психоэмоционального и физического развития возраста 17–18 лет. Подразумевается, что студент, поступивший в вуз и выбравший направление обучения, сделал это осознанно, и дополнительных консультаций ему не требуется, а весь учебный процесс контролирует преподаватель дисциплины, который должен мотивировать и помогать студенту в учебных вопросах.

Целью исследования являлось выяснение представлений, ожиданий и потребностей от тьюторской деятельности у студентов экономических и педагогических направлений образования для научно-методического обоснования, введения в штатное расписание высших учебных заведений тьюторских кадров и выявления перспектив его педагогического обеспечения.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, выглядят следующим образом:

– разработать диагностический инструментарий для изучения мнения студентов относительности детальности тьютора;

– провести диагностику и обработать полученные данные;

– на основе полученных данных сформулировать выводы относительно перспектив и целесообразности реализации тьюторства в отечественных вузах и перспектив его педагогического обеспечения.

Научная новизна статьи заключается в том, что авторами был разработан диагностический инструментарий, направленный на оценку эффективности тьюторства в современных отечественных вузах.

Теоретическая значимость видится в том, что в статье проанализирована роль тьюторов в образовательном процессе современного вуза, показаны перспективы их дальнейшего развития.

Практическая значимость состоит в апробации диагностического инструментария, направленного на выявление отношения студенчества к тьюторам.

Методы исследования: опрос, математическая обработка данных, анализ полученных данных.

Полученные выводы могут выявить векторы дальнейшего развития тьюторства в российских вузах и определить направленность его научно-методического обеспечения.

С целью объективной оценки сложившейся ситуации был проведен опрос студентов, в ходе которого предложен ряд вопросов, касающихся общего представления студентами о деятельности тьюторов, о том, какие виды деятельности мог бы контролировать тьютор, какими личностными качествами должен обладать. Опрос осуществлялся посредством анкеты, разработанной сотрудниками кафедры физического воспитания РЭУ им. Г.В. Плеханова. Он осуществлялся в два этапа.

На первом этапе был проведен опрос студентов I–III курсов РЭУ им. Г.В. Плеханова общим количеством 411 чел.

На втором этапе опрос проводился среди студентов МПГУ также среди студентов I–III курсов, всего 151 чел., большинство из них получают педагогическое образование – 90,1%.

Наибольшую активность в РЭУ им. Г.В. Плеханова продемонстрировали студенты I курса, что составило 74% от общего количества опрошенных, а также 14% и 12% студентов II–III курсов соответственно показателям. В МПГУ студенты 1 курса составили около 50% и примерно поровну, по 25%, студенты II–III курсов.

Рассмотрим результаты опроса.

На вопрос об информированности о существовании тьюторства большинство респондентов в РЭУ им. Г.В. Плеханова ответили (68%) утвердительно. В МПГУ количество таких студентов составило 46,4%, еще 36,4% не уверены в том, что правильно понимают, о чем идёт речь.

Подавляющее большинство описывают обязанности тьютора:

– как помощника в решении организационных вопросов с высшими школами (деканатами, институтами) в РЭУ им. Г.В. Плеханова 19%, в МПГУ – 43,7%;

– помощника в выборе элективных дисциплин и факультативов по профилю обучения в РЭУ им. Г.В. Плеханова 15%, в МПГУ – 51%;

– содействие в спорных ситуациях с преподавателями в РЭУ им. Г.В. Плеханова 14%, в МПГУ – 49%;

– отметили необходимость присутствия тьютора в решении конфликтных ситуациях с одногруппниками в РЭУ им. Г.В. Плеханова 11%, в МПГУ – 36,4%. Также студенты МПГУ считают, что тьютор может оказывать помощь в поиске образовательной литературы для выполнения научных заданий и подготовке к аттестации – 32,5%. (рис. 1).



Рис. 1. Мнение студентов МПГУ о том, какие обязанности выполняет тьютор, в % (возможно несколько вариантов ответов)

Среди затруднений, которые тьютор может помогать решать студенту, были отмечены студентами обеих вузов следующие: запрос на оказание психологической помощи студентам, работа с мотивацией и расставлением приоритетов в учебе, что говорит о необходимости иметь специальную подготовку по психологии у тьюторов, с проблемой об информации про дополнительные кружки и секции. Один из респондентов указал на необходимость помощи при сопровождении студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Блок вопросов о помощи тьюторов при решениях задач образовательной, научной, бытовой и юридической сфер деятельности студента показал, что наибольшей потребностью у студентов в РЭУ им. Г.В. Плеханова является помощь во взаимодействии студент – вуз (20%), в МПГУ таких студентов тоже большинство, она включает в себя помощь с оформлением документации, вопросы по ориентированию в системе вуза, в расписании учебных занятий, информировании о мероприятиях, проводимых университетом. Актуальной является помощь студентам в поиске учебных материалов для подготовки научных статей, участия в конференциях, написания отчетных работ по дисциплинам.

По значимости студенты расставили приоритеты в следующем порядке (рис. 2):



Рис. 2. Мнение студентов МПГУ (педагогическое образование) о возможной деятельности тьютора по решению бытовых и юридических вопросов (возможно несколько вариантов ответов)

Данная деятельность пересекается с работой преподавателей по учебным предметам, однако присутствие тьютора, обладающего метапредметными знаниями по курируемому направлению обучения, является востребованной у студентов, что подтверждается выбором ответов в РЭУ им. Г.В. Плеханова о необходимости помощи в освоении учебных дисциплин (18%), научных руководителей для написания курсовых и аттестационных работ (18%).

Необходимо отметить, что в ходе исследования в РЭУ им. Г.В. Плеханова нами получен запрос на «помощь в экстренных жизненных ситуациях» (10%). Предполагаем, что данная функция может быть актуальна для иногородних студентов, которым достаточно сложно адаптироваться в новых условиях проживания и обучения. Это в целом совпадает с исследованиями в РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Среди основных компетенций тьютора респонденты в РЭУ им. Г.В. Плеханова выделили наличие профильного образования по курируемому направлению (16%). В равной степени (по 10%) было отмечено наличие психолого-педагогической подготовки тьютора, гибкость мышления, социальная активность, владение демократическим стилем общения с обучающимися.

Студенты педагогического образования расставили ожидания от компетенций тьютора в следующем порядке (рис. 3).



Рис. 3. Мнение студентов МПГУ (педагогическое образование) о возможных компетенциях тьютора (возможно несколько вариантов ответов)

Для студентов МПГУ наличие профильного образования не является приоритетным. Большее внимание они уделяют качествам личности предполагаемого тьютора.

Характеристики из вопроса открытого характера о личности тьютора в РЭУ им. Г.В. Плеханова включали в себя следующие ответы: «Отзывчивый, компетентный, приятный в общении, позитивный, вовлечённый в свою работу», «Умный, обладающий эмпатией, харизматичный, умеющий объяснять, ответственный», «Порядочность, честность, справедливость, чувство такта и сдержанность», «Компетентность, дисциплинированность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, тактичность». В МПГУ в целом характеристики совпадали со студентами других направлений.

На основании полученных в ходе опроса данных выяснено следующее:

1. В студенческой среде существует запрос на организацию тьюторской деятельности для быстрого решения непосредственно возникающих вопросов, связанных как с обучением, так и с жизненными ситуациями.

2. Студенты в РЭУ им. Г.В. Плеханова имеют достаточно сформированное понимание о деятельности тьютора (68% от всех опрошенных). В то же время хотя большинство студентов МПГУ (46,4%) имеют подобные представления, значительная их часть (36,4%) не уверена в том, что правильно понимают, о чем идет речь. У студентов в РЭУ им. Г.В. Плеханова есть запрос на получение помощи, в большей степени в решении организационных вопросов (19%), что, в свою очередь, является сферой деятельности деканатов высших школ, однако если такой запрос существует, помощь в этой сфере оказывается не полностью. Студенты МПГУ большое значение придают тому, что тьютор должен помогать в выборе индивидуальной траектории обучения.

3. Значимое количество респондентов в РЭУ им. Г.В. Плеханова (18%) отметили необходимость получения помощи в планировании и развитии своего потенциала в научной деятельности.

4. Потребность в оказании психологической помощи отметили достаточное значимое количество студентов обоих вузов, поддержка в экстренных ситуациях, мотивирование студентов являются актуальными для иногородних студентов-первокурсников, тех, кто достаточно сложно привыкает к новым условиям обучения, ориентированию на новом месте проживания, требует помощи в интеграции в учебный процесс и налаживании коммуникативных навыков в новых жизненных условиях (11% в РЭУ и 33% МПГУ).

В этой связи, исходя их полученных данных и анализируя ответы респондентов, мы можем сделать вывод о требуемых компетенциях тьютора для работы в вузе со студентами.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что наличие должности тьютора в вузах – достаточно спорный и противоречивый вопрос, учитывая, что в высших учебных заведениях существуют и организованы специальные психологические службы, социальные отделы, деканаты, отделы по воспитательной работе, чей функционал включает в свою деятельность все выделенные в опросе аспекты, однако при таком взаимодействии и большом количестве обучаемых теряется индивидуализация решений запросов студента.

Основной потребностью для студентов экономического вуза является наличие у тьютора профильного образования по курируемому направлению для профессиональных консультаций по изучаемым дисциплинам, ориентированию в выборе спецкурсов, аналитике и исследованию в сфере новых знаний и технологий, что не в полной мере отражено в паспорте специальности. А, по мнению будущих педагогов, большее внимание должно уделяться социальным и психологическим качествам личности тьютора.

Также, по мнению студентов обоих вузов, тьютор должен ориентироваться в блоке научно-исследовательской работы, быть компетентен в области написания, оформления, публикации статей, а значит, для этой должности подходит либо преподаватель с опытом работы, либо выпускник старших курсов или студент магистратуры. В то же время студенты РЭУ им. Г.В. Плеханова считают желательной психолого-педагогическую подготовку тьютора, так как он может являться модератором острых внеучебных ситуаций (11%), в оказании мотивационной поддержки, адаптации к новым условиям.

Полученные данные подтверждают активно реализуемую тенденцию введения в вузах должности тьютора, что, безусловно, отвечает современному запросу общества на индивидуальный подход к каждому студенту, решение индивидуального запроса обучаемого позволит прорабатывать запросы студента на построение индивидуальных траекторий обучения. Однако здесь необходимо соблюдать четкую грань, чтобы не допустить снижения мотивации к обучению у самого студента, его поисковых способностей и активной жизненной позиции.

В то же время исследование показало, что введение тьюторской должности в вуз позволит решать не только организационные вопросы в тандеме студент – преподаватель, студент – высшая школа, но и получать консультации по выбору индивидуальных образовательных траекторий, элективных дисциплин по профилю обучения, помощь в вопросе переориентации профиля учебной деятельности, методическую помощь в оформлении и созданию научных материалов, поддержку в подготовке к участию в научных конференциях и других аспектах деятельности студента, а также позволит решать и воспитательные вопросы, в том числе связанные с налаживанием межличностной коммуникации между студентами [11; 12; 13].

Также отметим, что для повышения эффективности деятельности тьюторов необходимо постоянно проводить внутрикорпоративные курсы повышения квалификации, направленные на рост эффективности тьюторов в соответствии с образовательными потребностями студенческой молодёжи конкретного вуза [14].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что цель исследования достигнута и задачи, поставленные в статье, решены в ходе данной работы.

Дальнейшие исследования будут содействовать конкретизации перечня компетенций и помогут научно обосновать необходимость введения данных специалистов в штатное расписание для конкретных направлений образовательной деятельности.

Проведенное исследование также показывает перспективы создания программ дополнительного образования, целевой аудиторией которых будут специалисты, желающие заниматься тьюторской деятельностью.

Лицам, имеющим педагогическое образование, будут необходимы знания по тому направлению, на котором обучается предполагаемый контингент, а преподавателям с гуманитарным (экономическим и др.) образованием – основы педагогической деятельности и приоритетно возрастные и гендерные психологические особенности, характерные для данного возрастного диапазона (17–19 лет).

Библиографический список

1. *Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»*. Приказ Минтруда России № 53н от 30 января 2023 г. Available at: https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2769
2. Дубаков А.В., Овчинникова О.С., Хильченко Т.В. К вопросу о необходимости организации тьюторского сопровождения начинающего учителя на уровне вуза. *Крымский научный вестник*. 2016; № 1 (7): 163–179.
3. Рощина Д.В., Лапшин В.А., Сорокопуд Ю.В. Предпосылки и типология тьюторской деятельности в международной образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 408–411.
4. Зарипова Е.И. Тьюторское сопровождение самостоятельной работы студентов в экономическом вузе. *Сибирский торгово-экономический журнал*. 2011; № 14: 32–41.
5. Емельянова И.Е. Тьюторство как особая форма сопровождения будущих учителей в процессе педагогической практики. *Среднее профессиональное образование*. 2008; № 9: 44–46.
6. Сорокопуд Ю.В., Стрелковских А.А., Базаева Ф.У. Реализация тьюторской деятельности преподавателя в условиях СПО. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 334–336.
7. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 2, № 8 (49): 905–911.
8. Базаева Ф.У. Проблема самореализации в истории образования и педагогики: аксиологический аспект. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011; № 2 (121): 75–78.
9. Базаева Ф.У. Анализ феномена самореализации в зарубежной гуманистической психологии. *Среднее профессиональное образование*. 2012; № 3: 46–50.
10. Латышев А.С. Компетентностная модель тьютора – разработка и реализация в современном российском университете. *Вестник Омского университета*. Серия: Экономика. 2020; Т. 18, № 1: 99–110.
11. Ким Л.Г., Столяр К.Э. Исследование ожиданий студентов экономического вуза от компетенций тьютора. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109); 403–406.
12. Ким Л.Г. Роль тьютора в организации учебного процесса современного вуза. *Проблемы современного педагогического образования»*. 2025; № 86 (3): 143–146.
13. Павлова С.А., Уварова Н.Н. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 305–306.
14. Афанасьев М.В., Галямова Э.М., Губин Е.И. и др. Информационное и кадровое обеспечение деятельности профессиональных образовательных организаций. *Управление образованием: теория и практика.* 2021; № 1 (41): 118–129.

References

1. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya»*. Prikaz Mintruda Rossii № 53n ot 30 yanvarya 2023 g. Available at: https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2769
2. Dubakov A.V., Ovchinnikova O.S., Hil'chenko T.V. K voprosu o neobhodimosti organizacii t'yutorskogo soprovozhdeniya nachinayuschego uchitelya na urovne vuza. *Krymskij nauchnyj vestnik*. 2016; № 1 (7): 163-179.
3. Roschina D.V., Lapshin V.A., Sorokopud Yu.V. Predposylki i tipologiya t'yutorskoj deyatel'nosti v mezhdunarodnoj obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 408-411.
4. Zaripova E.I. T'yutorskoe soprovozhdenie samostoyatel'noj raboty studentov v `ekonomicheskom vuze. *Sibirskij torgovo-`ekonomicheskij zhurnal*. 2011; № 14: 32-41.
5. Emel'yanova I.E. T'yutorstvo kak osobaya forma soprovozhdeniya buduschih uchitelej v processe pedagogicheskoj praktiki. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2008; № 9: 44-46.

6. Sorokopud Yu.V., Strelkovskih A.A., Bazaeva F.U. Realizaciya t'yutorskoj deyatel'nosti prepodavatelya v usloviyah SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 334-336.
7. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, Ch. 2, № 8 (49): 905-911.
8. Bazaeva F.U. Problema samorealizacii v istorii obrazovaniya i pedagogiki: aksiologicheskij aspekt. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 2 (121): 75-78.
9. Bazaeva F.U. Analiz fenomena samorealizacii v zarubezhnoj gumanisticheskoj psihologii. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2012; № 3: 46-50.
10. Latyshev A.S. Kompetentnostnaya model' t'yutora – razrabotka i realizaciya v sovremennom rossijskom universitete. *Vestnik Omskogo universiteta*. Seriya: `Ekonomika. 2020; T. 18, № 1: 99-110.
11. Kim L.G., Stolyar K.`E. Issledovanie ozhidanij studentov `ekonomicheskogo vuza ot kompetencij t'yutora. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109); 403-406.
12. Kim L.G. Rol' t'yutora v organizacii uchebnogo processa sovremennogo vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya»*. 2025; № 86 (3): 143-146.
13. Pavlova S.A., Uvarova N.N. Problema kommunikacii studentov v mezhlichnostnom obschenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 305-306.
14. Afanas'ev M.V., Galyamova `E.M., Gubin E.I. i dr. Informacionnoe i kadrovoe obespechenie deyatel'nosti professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2021; № 1 (41): 118-129.

Статья поступила в редакцию 05.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-141-143

Klushina N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Sociology and Social Innovation, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*
Igropulo I.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Department of Pedagogy, Methodology and Technology, of Education, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: igropulo@mail.ru*

MODELING THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROJECT ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN. The article is dedicated to a problem of training of future teachers for project activities of schoolchildren. Project activities are presented in the article as the most effective factor in developing the creative potential of the personality of future teachers. The article considers project activities as a specific process, within the framework of which the project is constructed as a prototype of an object that does not exist in reality. Emphasis is placed on educational design, which is an effective factor in forming the readiness of future teachers for project activities of schoolchildren, while emphasizing that pedagogical management will be more effective in the conditions of a democratic style of its implementation. The article considers modeling the preparation of future teachers for project management as an artificially created system, in the form of diagrams, other graphic designs, reflecting certain properties of a promising, but not yet constructed pedagogical reality. The components of the model for preparing future teachers for project management of schoolchildren are presented: target, methodological, content. component of pedagogical principles, component of methods and forms and result component.

Key words: **project, design, educational design, democratic management of project activities, modeling, model of preparation for project activities**

Н.П. Клушина*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru*
И.Ф. Игропуло*, д-р пед. наук, проф., вед. науч. сотр., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: igropulo@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей к проектной деятельности школьников. Проектная деятельность представлена в статье как наиболее эффективный фактор развития творческого потенциала личности будущих педагогов. Проектная деятельность рассматривается как специфический процесс, в рамках которого происходит конструирование проекта как прообраза в реальности несуществующего объекта. Делается акцент на учебное проектирование, которое является эффективным фактором формирования готовности будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников, при этом подчеркивается, что педагогическое управление будет эффективнее в условиях демократического стиля его осуществления. В статье рассматривается моделирование подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью как искусственно созданной системе в виде схем, других графических конструкций, отражающей в себе те или иные свойства перспективной, но еще не сконструированной педагогической реальности. Представлены компоненты модели подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников: целевой, методологический, содержательный, компонент педагогических принципов, компонент методов и форм и результативный компонент.

Ключевые слова: **проект, проектирование, учебное проектирование, демократическое управление проектной деятельностью, моделирование, модель подготовки к проектной деятельности**

Актуальность исследования связана с тем, что в настоящее время проектная деятельность становится ведущей и рассматривается как более эффективная модель организации жизнедеятельности.

Аккумулированный практический опыт показал, что в основу проектной деятельности положена направленность на решение конкретной проблемы, на консолидацию ресурсов образовательных организаций, ориентированность на результат и эффективность практической деятельности в сфере образования. Данные императивы создают возможности использовать потенциал всех социальных структур для эффективной подготовки будущих педагогов. Проектная деятельность в образовании активизирует образование и заставляет менять приоритеты своей социальной миссии (М.С. Айрапетов, Е.С. Жаворенко, В.А. Ясвин).

Проблематика подготовки будущих учителей к осуществлению проектной деятельности в школе актуализировалась в педагогических исследованиях и требует более тщательного анализа с учетом современных тенденций развития российского общества и отечественной системы образования. В пользу данного высказывания можно привести следующие аргументы: проектирование как технология обучения полностью соответствует приоритетам современного образования, во многом степень реализации метода проектов в деятельности общеобразовательного учреждения определяет ее инновационную направленность; уверенное владение всеми аспектами проектной деятельности позволит педагогу перевести учебный процесс на качественно новый уровень, кардинально изменив устоявшиеся методики преподавания; современные профессиональные требования, предъявляемые к педагогам, требующие пересмотра подходов к их подготовке для обеспечения успешности реализации ими профессиональных функций, при этом вектор направленности подготовки должен быть смещен с теоретической направленности на овладение методикой преподавания в соответствии с актуальными стандартами и формирование практических умений (А.А. Ахмадулина, Б.А. Дейч, Л.В. Ведерникова, С.А. Еланцева, О.В. Емельянова, С.В. Коровина, О.В. Кругликова, О.А. Поворознюк, И.С. Скляренко и др.).

Вышесказанное обусловливает значимость изучения данной научной проблемы, определяющей решение ряда научно-практических задач: обоснование сущности проектной деятельности в системе образования; определение направлений развития проектной деятельности в современном образовании; обоснования эффективности использования проектной деятельности в решении проблем работы со школьниками.

В данном контексте можно отметить следующие противоречия между:

– практическими формами и методами осуществления проектной деятельности в вузе и современными требованиями к организации проектной деятельности;

– необходимостью формирования проектных способностей у будущих учителей в качестве результата обучения и недостаточными условиями их формирования в вузе.

Цель исследования – разработать модель подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников.

Задачи исследования: разработать модель подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников; рассмотреть методологические подходы, способствующие её эффективности; разработать компоненты готовности как конечной цели реализации модели подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью.

В исследовании использовались следующие методы: теоретические (анализ литературных источников по проблеме подготовки будущих педагогов к проектной деятельности школьников, анализ педагогического опыта в области использования проектной деятельности в подготовке педагогических кадров, моделирование.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах представлена модель подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников как система целевых, содержательных, технологических и результативных элементов педагогического процесса, способствующих форми-

рованию когнитивных, рефлексивных, организаторских и коммуникативных способностей будущих педагогов.

Теоретическая значимость состоит в обосновании подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью школьников на основе следующих детерминант: учет в целевых установках актуальных тенденций и трендов развития системы высшего образования; наличие совокупности научных и методических идей, лежащих в основе планирования и организации педагогического процесса.

Практическая значимость заключается в возможности использования модели подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников в любых образовательных учреждениях, при условии трансформации содержательного компонента модели.

Подготовка будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников определяется необходимостью овладения студентами знаниями и умениями в данной области профессионального труда. В связи с этим рассмотрим понятия «проектная деятельность», «учебное проектирование» и «управление проектной деятельностью школьников».

Семантическую основу понятия «проектная деятельность» составляет слово «проект», от латинского «projectus» – «брошенный вперед». В наиболее общем понимании проектная деятельность представляет собой специфический процесс, в рамках которого происходит конструирование проекта как прообраза в реальности не существующего объекта. Поэтому проектная деятельность, так же, как и исследовательская, познавательная деятельность, всегда объектно ориентирована [1].

Е.С. Жаворенко полагает, что сущностные характеристики проектной деятельности обусловливаются особой творческой активностью человека, как деятельностного субъекта. При этом такая активность функционально ориентирована на позитивно-перспективную трансформацию социокультурного мира. По сути своей, проектная деятельность обладает целенаправленностью, инновационностью, системностью и технологичностью. Исследователь отмечает, что в проектировании имеют место быть моменты нормативности и случайности, поэтому процесс проектирования всегда осуществляется на пересечении репродуктивной и продуктивной, творческой деятельности [2].

Процесс проектирования является перспективным и прогностичным. Эти свойства представляют собой наиболее значимые сущностные характеристики проектной деятельности. В качестве ее результата выступает особая социальная технология, в которой интегрируется гуманитарное знание, предназначенное для решения актуальных общественно ценных проблем с целью дальнейшего развития управляемого социального бытия [3].

Обратимся к анализу понятия «учебное проектирование», которое, в полной мере отражая функциональность феноменов деятельности и творчества, реализуется в рамках нормативных требований педагогических принципов, которые методологически обеспечивают создание необходимых условий для полноценного развития творческого потенциала каждого обучающегося, а также систем межличностных отношений в разноплановых ситуациях совместной проектной деятельности [4; 5].

В свою очередь, управление проектной деятельностью школьников представляет собой процесс управления развитием школьников как субъектов учебной деятельности. При этом педагогическое управление будет эффективнее, если коллектив школьников будет максимально самостоятелен и инициативен в решении сложных проблем учебного проектирования, а это возможно только в условиях демократического стиля его осуществления [6]. Приведем характеристики демократического управления проектной деятельностью школьников в следующей таблице (табл. 1).

Рассмотрим процесс моделирования подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников.

В течение нескольких десятилетий моделирование широко используется в педагогической науке в качестве одного из наиболее эффективных исследовательских методов. Данный метод предоставляет возможность интегрировать в процессе исследования теоретическое и эмпирическое в единую, логически связанную целостность, то есть сочетать в ходе анализа педагогической действительности научные абстракции, логические причинно-следственные связи с экспериментальной исследовательской деятельностью. Раскроем понятие педагогического моделирования.

С.В. Коровина, О.В. Емельянова, О.В. Кругликова определяют педагогическое моделирование в качестве опосредствованного теоретического или экспериментального изучения педагогического явления, при котором непосредственно исследуется не само это явление, а так называемый «квазиобъект», то есть искусственно созданная система в виде схем, других графических конструкций, отражающая в себе те или иные свойства перспективной, но еще не сконструированной педагогической реальности. Авторы актуализируют и обосновывают базовый принцип разработки педагогической модели. Этим принципом является принцип гомоморфизма. Его сущность в следующем: педагогическая модель как «квазиобъект» и актуальная (перспективная) образовательная реальность имеет некоторое сходство. Исходя из этого, модель может выступать в качестве определенного заместителя реальной педагогической событийности. И такое замещение необходимо для ее (событийности) изучения и дальнейшего конструктивного развития. Таким образом, педагогическая модель представляет собой искусственно сконструированный и графически представленный образ реального или перспективного педагогического объекта, упрощенно и наглядно отражающего в себе структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [7].

Рассмотрим структуру модели подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников.

1. Потенциал образовательных целей в сопровождении подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников (компонент педагогических целей).

Под педагогической целью исследователи понимают идеально запланированный результат профессиональной педагогической деятельности. При этом важно, что педагогическая цель выполняет системообразующую функцию, то есть именно педагогические цели определят всю структуру и специфику последующего образовательного процесса – его методологическую основу, содержание, принципы, формы, методы и средства осуществления. Педагогическая цель представлена своим объектом, предметом и педагогическим действием. Объектом педагогической цели является обучающийся, занимающий разноплановые личностные позиции. Именно на эти личностные позиции ориентировано перспективное педагогическое воздействие с целью их (позиций) позитивной трансформации. Предмет педагогической цели представлен личностными качествами обучающегося, которые педагог планирует развивать в процессе осуществления профессиональной педагогической деятельности. В свою очередь, целевое действие представлено конкретным действием педагога, направленным на формирование личности воспитанника.

Базовая цель модели представлена следующим образом: формирование готовности будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников.

В научной литературе самая общая трактовка готовности следующая: она определяется в качестве состояния личностной мобилизации человека, обеспечивающей эффективную реализацию определенной деятельности. В

Таблица 1

Характеристика демократического управления проектной деятельностью школьников

Показатель педагогического управления	Характеристика показателя педагогического управления
Связь стиля управления с уровнем развития детского коллектива	На первой стадии формирования коллектива в совместной проектной деятельности отношения в системе «учитель – ученики» имеют субъект-объектный характер, по мере развития коллектива ученики становятся более активными, отношения между педагогом и воспитанниками постепенно приобретают субъект-субъектный, сотрудничающий характер
Интересы и потребности личности и коллектива	Оптимальное соотношение личных и групповых интересов и потребностей в процессе совместной проектной деятельности
Педагогический контроль	Оптимальное сочетание внешнего контроля со стороны учителя и самоконтроля со стороны учеников
Учебная мотивация	Диалектическое единство внутренней и внешней учебной мотивации. Принцип внешнего мотивирующего воздействия учителя на учеников следующий: «Не подавлять, а направлять»
Избегание формализма	Осуществление проектных мероприятий не «для галочки», «потому что так надо, непонятно, кому и для чего». Деятельность должна иметь значимость для учеников, которые должны понимать ее ценность, личностную и общественную необходимость
Психологический климат в коллективе школьников	Преобладание позитивного психологического настроя в коллективе школьников в ситуациях совместной проектной деятельности. Формирование общих взглядов, интересов, ценностей. Гибкость и своевременность разрешения конфликтов внутри коллектива. Наличие у всех учащихся чувства собственной защищённости, отсутствие «изгоев» и «отверженных» в системе внутригрупповых отношений
Децентрализация педагогического управления	Коллективные планирование, рефлексия и анализ совместной проектной деятельности. Групповое обсуждение полученных результатов

психологическом аспекте готовность означает: 1) владение человеком значимыми для успешной реализации деятельности знаниями, умениями и навыками; 2) сформированность должной мотивации к выполнению целенаправленной профессиональной деятельности [8]. Это наиболее общее определение готовности. Конкретизация данной категории требует определения ее структуры. Опираясь на взгляды отечественных авторов, представим структуру и содержание готовности учителя к управлению проектной деятельностью школьников следующим образом:

– мотивационно-ценностный компонент – ценностное отношение учителя к проектной деятельности школьников, к возможностям их творческого развития в условиях данной деятельности, устойчивое стремление педагога к созданию оптимальных условий для развития личности школьников в процессе осуществления учебных проектов;

– интеллектуально-познавательный компонент готовности предполагает сформированность теоретических, технологических, этических профессиональных знаний в области руководства проектной деятельностью школьников, досконального знание сущностных характеристик обозначенной деятельностью как предмета педагогического руководства;

– действенно-практический компонент предполагает наличие у учителя следующих профессиональных умений и навыков: коммуникативных, необходимых для осуществления эффективной коммуникации в системе отношений «учитель – ученик»; организаторских, предназначенных для организации и осуществления процесса руководства проектной деятельностью школьников с последующим контролем ее эффективности и возможной коррекцией; конструктивных, необходимых для постановки целей и задач руководства проектной деятельностью школьников, определения наиболее эффективных средств их достижения и решения;

– эмоционально-волевой компонент готовности предполагает наличие у учителя способности управлять собственными эмоциональными состояниями в процессе руководства проектной деятельностью школьников, в том числе при решении сложных проблем и преодолении трудностей в процессе данного руководства.

2. Методологическое сопровождение подготовки будущих учителей к руководству проектной деятельностью школьников (методологический компонент модели).

Методологическое знание может выступать в форме определенных предписаний, в рамках нормативных требований которых организуется и осуществляется образовательный процесс. Важно понимать, что методологическая основа образовательного процесса всегда представлена не каким-то одним методологическим подходом, а определенной их совокупностью. Рассмотрим методологические подходы, которые структурированы в данный компонент модели сопровождения подготовки будущих учителей к руководству проектной деятельностью школьников.

Аксиологический подход. Методологическое значение аксиологического подхода в соответствующем научно-нормативном обеспечении процесса сопровождения подготовки будущих учителей к руководству проектной деятельностью школьников состоит в следующем:

– обозначенный подход создает методологические предпосылки для формирования необходимой аксиологической основы педагогических отношений в системе «учитель – ученик». При этом данная основа представлена базовыми ценностями, структурированными в классическую ценностную триаду: «Красота – Добро – Истина»;

– упомянутый подход позволяет выстроить идеальный образ личности учителя и определить цели профессиональной подготовки будущих учителей.

Личностно-деятельностный подход в своем методологическом значении способствует определению перспектив профессиональной подготовки в контексте формирования готовности к руководству проектной деятельностью школьников. В этом плане базовой основой для такого развития является субъектная позиция будущих специалистов в образовательном процессе, в совместной учебной деятельности и педагогическом взаимодействии, что обусловливает возможность максимально эффективного приобщения студентов к профессиональной педагогической культуре.

Индивидуально-творческий подход детерминирует отношение к будущему учителю в контексте основных признаков индивидуальности: целостности, обособленности, неповторимости, автономности, наличия внутреннего «Я», стремления к творчеству.

3. Содержательный компонент модели. В процессе профессиональной подготовки студенты должны приобрести следующий профессиональный опыт: познавательный (сформировать определённую систему профессиональных знаний в сфере педагогического управления проектной деятельностью школьников); деятельностный опыт (практические умения руководства проектной деятельностью) [6].

4. Принципы подготовки будущих учителей. Данный компонент модели структурирован следующими принципами: единства знаний и умений, сознания и поведения; преемственности, последовательности и систематичности; наглядности; совместной деятельности и общения; ориентированности обучения на творческую активность личности [2].

5. Методы и формы подготовки будущих учителей к руководству проектной деятельностью школьников (компонент методов и форм). При организации профессиональной подготовки будущих учителей важно использовать как *традиционные формы и методы* организации и осуществления образовательного процесса, так и формы, методы, позволяющие в полной мере раскрыть творческий потенциал личности будущих педагогов.

6. Результативный компонент модели подготовки будущих учителей к руководству проектной деятельностью школьников. Обозначенный компонент включает критерии и показатели готовности будущих учителей к руководству проектной деятельностью школьников. Для определения уровня сформированности обозначенной готовности следует использовать контрольно-аналитические процедуры, результаты которых позволяли вносить коррективы в цикл педагогического воздействия.

В основе разработанной модели подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников лежит аксиологический подход, который позволяет выстроить идеальный образ личности учителя как руководителя проектной деятельностью учащихся; личностно-деятельностный подход, который способствует определению перспектив организации и осуществлению процесса подготовки будущих учителей к руководству проектной деятельностью школьников; индивидуально-творческий подход, который детерминирует отношение к будущему учителю в контексте основных признаков индивидуальности: целостности, обособленности, неповторимости, автономности, наличия внутреннего «Я», стремления к творчеству.

На протяжении всего процесса подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников, согласно разработанной модели, необходимо проводить системный многомерный анализ освоенных студентами всех структурных компонентов готовности (мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический, эмоционально-волевой).

Данные этого анализа, отмеченные в качественных уровнях состояния готовности студентов к управлению проектной деятельностью школьников (высокий, средний, низкий), дают возможность оценить результативности разработанной модели.

Библиографический список

1. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании. *Социально-политические исследования.* 2020; № 1 (6): 74–93.
2. Жаворенко Е.С. Структурно-функциональная модель формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога в условиях цифровой образовательной среды в вузе. *Педагогическое образование*. 2022; № 3 (6): 33–39.
3. Айрапетова М.С. Проектирование системы работы начальной школы по формированию экологической культуры младших школьников. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2020: 23–31.
4. Ахмадулина А.А., Кондрашова М.В. Проектирование процесса воспитания и социализации на основе современных образовательных технологий с учетом обновленных ФГОС – 2021. *Педагогика и психология образования*. 2022; № 4: 40–51.
5. Самойлова М.В. *Педагогическое проектирование*. Симферополь: ЧП Хотеева Л.В., 2019.
6. *Педагогика и психология современного образования*: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2021.
7. Коровина С.В., Емельянова О.В., Кругликова О.В. Моделирование системы обучения в вузе для развития творческого потенциала студентов (на примере математики). *Педагогическое образование*. 2022; № 3 (6): 241–244.

References

1. Yasvin V.A. Tehnologiya sredovogo proektirovaniya v obrazovanii. *Social'no-politicheskie issledovaniya.* 2020; № 1 (6): 74-93.
2. Zhavorenko E.S. Strukturno-funkcional'naya model' formirovaniya funkcional'no-rolevogo repertuara buduschego pedagoga v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 3 (6): 33-39.
3. Ajrapetova M.S. Proektirovanie sistemy raboty nachal'noj shkoly po formirovaniyu `ekologicheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2020: 23-31.
4. Ahmadulina A.A., Kondrashova M.V. Proektirovanie processa vospitaniya i socializacii na osnove sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij s uchetom obnovlennyh FGOS – 2021. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2022; № 4: 40-51.
5. Samojlova M.V. *Pedagogicheskoe proektirovanie*. Simferopol': ChP Hoteeva L.V., 2019.
6. *Pedagogika i psihologiya sovremennogo obrazovaniya*: monografiya. Cheboksary: ID «Sreda», 2021.
7. Korovina S.V., Emel'yanova O.V., Kruglikova O.V. Modelirovanie sistemy obucheniya v vuze dlya razvitiya tvorcheskogo potenciala studentov (na primere matematiki). *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 3 (6): 241-244.

Статья поступила в редакцию 20.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-144-148

***Kondrakhina N.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
***Yuzhakova N.E.**, senior teacher, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

THE SPECIFICS OF THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF NON-LIGUISTIC UNUVERSITY THROUGH THE INTEGRATION OF VIDEO AND AUDIO CONTENT INTO THE PROCESS OF LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE. The relevance of integrating video and audio content into the process of learning English is related to the fact that effective use of digital learning tools occupies an important place in teaching special disciplines, since visualization of the studied material in the form of animation of the studied physical and other processes increases interest in studying the material by students several times. Showing videos of intercultural communication and language nuances, the negotiation process, the process of communication while driving a car significantly increases the effectiveness of classes within the framework of foreign language education. An analysis of the problems of integrating video and audio content into the process of learning English has shown that the use of such tools greatly increases the motivation of students, their involvement in the educational process, especially effective is the use of integration of video and audio content in conjunction with the project method, when students analyze the video being viewed according to a certain algorithm. Students are particularly interested in watching and analyzing documentary and artistic video content, individually or in groups. Many people note that working in a group has a positive effect on learning the material, as students help each other in pronunciation, choice and memorization of vocabulary. Thus, to maximize the effect of integrating video and audio content, it is necessary to use innovative pedagogical technologies, which include, for example, the project method. This method is easily integrated into the digital environment and is extremely convenient both for students to gain competencies and for knowledge control.

Key words: **foreign language teaching, project method, digital educational tools, video and audio content, foreign language competence, linguistic and cultural competence**

***Н.Г. Кондрахина**, канд. филол. наук, доц., проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ru NKondrakhina@fa.ru*
***Н.Е. Южакова**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ЗА СЧЕТ ИНТЕГРАЦИИ ВИДЕО- И АУДИОКОНТЕНТА В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Актуальность интеграции видео- и аудиоконтента в процесс изучения английского языка связана с тем, что при преподавании специальных дисциплин важное место занимает эффективное использование цифровых средств обучения. Визуализация материала в виде анимации изучаемых физических и иных процессов в несколько раз повышает интерес обучаемых к освоению темы занятия. Показ видеороликов межкультурного общения и языковых нюансов, процесса переговоров, общения при вождении автомобиля существенно повышает эффективность занятий в рамках иноязычного обучения. Анализ проблематики интеграции видео- и аудиоконтента в процесс изучения английского языка показал, что использование подобных средств сильно повышает мотивацию студентов, их вовлеченность в учебный процесс, особо эффективным является использование интеграции видео- и аудиоконтента в совокупности с методом проектов, когда студенты разбирают по определенному алгоритму просматриваемое видео. Особый интерес студенты испытывают к просмотру и анализу документального и художественного видеоконтента, индивидуально или в группах. Многие отмечают, что работа в группе положительно влияет на усвоение материала, поскольку студенты помогают друг другу в произношении, выборе и запоминании лексики. Тем самым для максимизации эффекта от интеграции видео- и аудиоконтента необходимо использование инновационных педагогических технологий, к которым можно отнести, например, метод проектов. Что наиболее важно, данный метод легко интегрируется в цифровую среду и очень удобен как для получения компетенций обучающимися, так и для контроля знаний.

Ключевые слова: **иноязычное обучение, метод проектов, цифровые образовательные инструменты, видео- и аудиоконтент, иноязычная компетентность, лингвокультурная компетентность**

Актуальность исследования определяется тем, что глобализация мирового сообщества, повсеместная информатизация, высокий темп внедрения средств и возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) открывают новые горизонты перед человеком для повышения уровня его образования и квалификации не только на любом этапе жизненного пути, но и не отрываясь от своей работы в любом месте и в любое время, т. е. получить смежную или вторую специальность на расстоянии – дистанционно – становится общедоступным. В дистанционном обучении используются разные информационные и коммуникационные технологии. Например, традиционные средства обучения на основе печати (учебные пособия, контент) основаны на ознакомлении учащихся с новым материалом, а интерактивные аудио- и видеоконференции предназначены для общения во времени, для отправки и получения электронной почты, сообщений. В то время как предварительно записанные видеолекции дают обучающимся возможность слушать и видеть лекции, факсимильная связь, обмен мгновенными сообщениями через сеть позволяют обучающимся общаться посредством обратной связи. Для реализации задач Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», связанных с созданием в процессе обучения условий для всестороннего развития способностей обучающихся с учётом их уровня подготовки и индивидуальных особенностей как в рамках основной школы, так и в рамках всех уровней профессионального образования в контексте иноязычного обучения наибольшим потенциалом обладает использование аудиовизуального контента, в частности в рамках метода проектов или кейс-стади [1–7].

Проблеме использования аудиовизуального контента в процессе обучения посвящены труды педагогов: С.Ю. Князевой, В.И. Колыхматова, Д.М. Капелюшника, Е.Н. Пушкарева, Е.Г. Тулина, С.В. Панюкова, С.Н. Литвинова, О.В. Калимуллина, Н.Г. Носкова, И.В. Троценко и др. Интерактивное обучение имеет множество положительных сторон, среди которых развитие коммуникативных умений и навыков, помощь в установлении эмоциональных связей и взаимопонимания, открытости между обучающимися, а также приобретение навыка работы в команде, что актуально в рамках развития иноязычной компетентности.

Лингвокультурологические статьи на данный момент играют особую роль в современной лингвистике, их значимость постоянно растет [1–12]. При этом учёными проводится огромная работа по использованию цифровых инструментов и программного обеспечения для управления проектами [13] в процессе преподавания иностранного языка. Необходимость организации внедрения аудиовизуального контента для развития иноязычной компетентности студентов как измеримого результата иноязычного обучения определяет актуальность данной статьи.

Проблема статьи определяется противоречием между необходимостью интеграции аудиовизуального контента в процесс иноязычного обучения для развития иноязычной компетентности студентов неязыкового вуза и недостаточным количеством разработанного учебно-методического обеспечения такой подготовки.

Цель статьи – рассмотрение специфики развития иноязычной компетентности студентов неязыкового вуза за счет интеграции видео- и аудиоконтента в процесс изучения английского языка на базе анализа ситуационных комедий.

Задачи статьи: изучить возможности интеграции аудиовизуального контента в процесс преподавания иностранного языка; разработать и провести эксперимент по внедрению в процессе преподавания иностранного языка электронного образовательного контента, включающего в себя кейс-стади, метод проектов и аудиовизуальный ряд.

Методологическую и общую теоретическую основу статьи составляют фундаментальные работы в области теории и практики информатизации образования (Н.В. Апатова, И.Г. Захарова, А.А. Кузнецов, И.В. Роберт); в области создания учебных цифровых ресурсов (Е.И. Аксенова, А.А. Володин, Д.Н. Кузьмин, С.И. Макаров); в области создания и использования в процессе обучения учебно-методических комплексов (А.В. Баранова, В.П. Беспалько, Г.В. Кравченко).

В качестве методов статьи были применены теоретические методы, классификация, сравнительный анализ, синтез, изучение и анализ литературы, опрос, моделирование, описание.

Новизна статьи заключается в совершенствовании процесса организации интеграции аудиовизуального контента в процесс иноязычного обучения для развития иноязычной компетентности студентов неязыкового вуза.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что полученные в результате исследования результаты вносят определенный вклад в теорию и методологию организации интеграции аудиовизуального контента в процесс иноязычного обучения для развития иноязычной компетентности студентов неязыкового вуза.

Практическая значимость статьи заключается в том, что данный материал может быть использован педагогическими работниками для применения цифровых технологий в процессе интеграции аудиовизуального контента в ходе иноязычного обучения с целью развития иноязычной компетентности студентов неязыкового вуза.

На текущий момент рекомендации по разработке цифрового образовательного контента (ЦОК) связаны с осмыслением практического опыта их создания и применения. По итогам анализа цифровой инфраструктуры 39 общеобразовательных организаций из 13 субъектов Российской Федерации специалистами НИУ ВШЭ были выработаны рекомендации, некоторые из которых представляется возможным распространить и на вузы:

1. «Расширение спектра доступных специализированных сервисов учебного назначения, симуляторов и виртуальных лабораторий», специальных пользовательских программ»;

2. «Выработка политики использования личных пользовательских устройств в образовательном процессе»;

3. «Создание благоприятных в психолого-педагогическом и культурно-социальном смыслах условий использования цифровых инструментов в образовательном процессе».

4. «Профессиональное развитие педагогов в области цифровых технологий» [8]. Кроме того, образовательная организация должна выработать политику касательно использования цифровых образовательных ресурсов; соблюдения авторских прав; “перезачета” курсов, пройденных на других образовательных платформах (МООК); индивидуализации образовательных траекторий; сетевого партнерства; применения открытых образовательных ресурсов и т. п.

В Финансовом университете постоянно ведется работа по расширению использования дистанционных образовательных технологий для обучающихся, осваивающих образовательные программы на первой и второй ступенях высшего образования, слушателей Института повышения квалификации и переподготовки, а также для абитуриентов, обучающихся на подготовительном отделении [8].

В университете функционирует система дистанционного обучения на основе веб-приложения Moodle, в которой преподаватели создают авторские электронные учебные курсы и используют их в своей педагогической деятельности.

Использование системы LMS Moodle позволяет проектировать интерактивный контент, включающий видео, презентации, игры, тесты, формы, задания и др. Созданные элементы можно размещать в контексте цифровых учебных курсов в различных элементах и ресурсах системы LMS Moodle, таких как Лекция, Тест, Страница, Книга [11]. Используя возможности, предоставляемые сервисом, учебные материалы в системе управления обучением можно представлять на качественно новом уровне, сочетая различные каналы восприятия информации обучающимися и учитывая их индивидуальные особенности. Использование функционала по созданию интерактивного учебно-методического наполнения цифровых курсов открывает новые возможности по формированию у обучающихся глубоких знаний в рамках соответствующей учебной дисциплины, способствует формированию требуемых компетенций и подготовке специалистов высокой квалификации [5; 7; 9].

В Финансовом университете в практику преподавания внедрены современные цифровые технологии с целью методического обеспечения обучающихся необходимым учебным контентом и осуществления контрольных мероприятий. Разработаны электронные курсы в системе управления обучением, включающие теоретический блок, фонд оценочных средств и дополнительные иллюстрационные и справочные материалы.

Фонд оценочных средств сформирован на основе многолетних наработок педагогических работников кафедр университета и включает тестовые вопросы и задания различного уровня сложности.

С целью получения обратной связи постоянно проводится мониторинг удовлетворенности обучающихся, использующих электронные образовательные ресурсы при изучении учебных дисциплин. Обучающиеся очень высоко оценивают используемую технологию, а также общий уровень предоставляемых учебных и методических материалов [4]. Следует отметить, что доля пользователей, использующих мобильные устройства, неуклонно растет при работе с системой управления обучением. Таким образом, современные цифровые технологии способствуют усилению мотивации обучающихся и повышают эффективность их учебной деятельности. Использование возможностей системы управления обучением совместно с интерактивными ресурсами позволяет интенсифицировать самостоятельную работу обучающихся, обеспечить эффективный мониторинг их обучения и тем самым достичь высокого уровня подготовки.

В работах Исупова М.М., Чмел В.В. рассмотрен способ формирования методических материалов, в том числе лабораторных работ, основанный на совместной деятельности педагогов и обучающихся [4; 8]. Для этого предложено использовать инструментальное программное средство – Сервис каталогизации учебных материалов. Сервис каталогизации учебных материалов является инструментом для интеграции методических материалов учебного портала и личных информационных ресурсов обучаемого, что было бы эффективным способом использования уже имеющейся системы LMS Moodle в Финансовом университете. Организация работы сервиса показана на рис. 1.

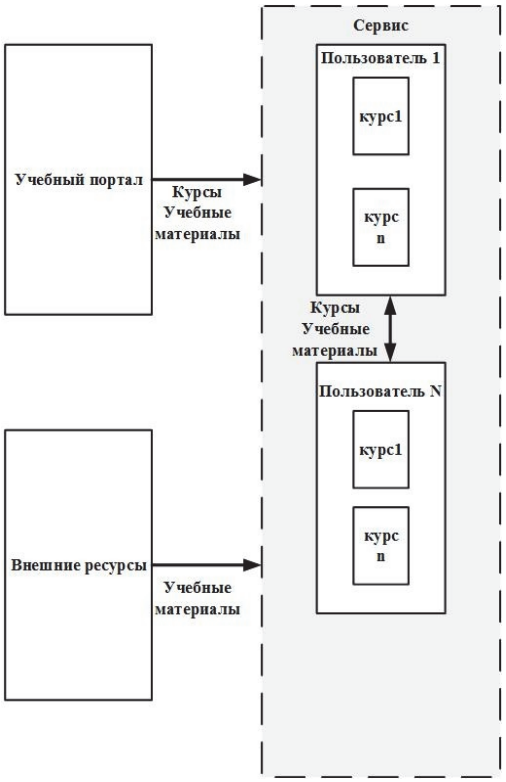


Рис. 1. Организация работы Сервиса каталогизации

Организация подготовки учебных и тестовых материалов с использованием предложенного «обратного» подхода показана на рис. 2.

Сегодня инструментальной основой проектной деятельности выступают различные цифровые инструменты. Для их создания требуются электронный образовательный контент и система взаимодействия с ним, например, Moodle.

Электронный образовательный контент, который выступает как предполагаемый результат данной статьи, обеспечивает обучающихся возможностью получать знания самостоятельно, помогает ориентироваться в больших объемах информации – это то качество, которое необходимо для работодателей в цифровой экономике.

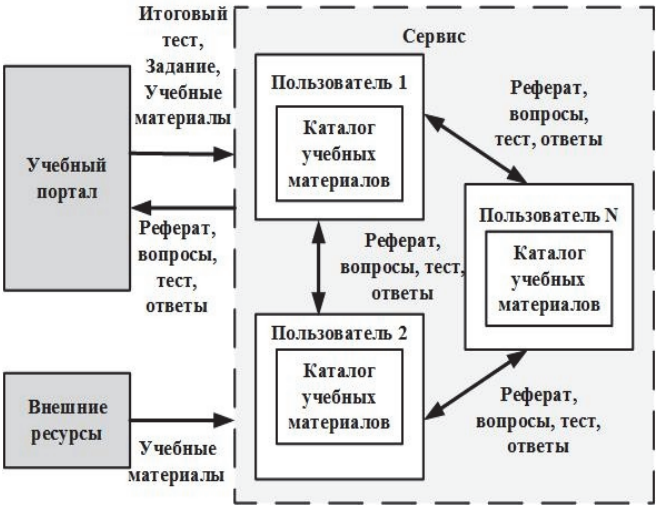


Рис. 2. Организация подготовки учебных материалов

Существует большое многообразие программных средств, с помощью которых можно вести проектную деятельность.

Наиболее распространённым из них является MS Project, однако существует и ряд альтернатив, представленных ниже.

1. GanttPRO – это программное обеспечение для управления проектами, которое помогает менеджерам планировать и управлять проектами различной сложности с помощью диаграмм Ганта. GanttPRO позволяет пользователям визуализировать планы проектов и автоматически планировать проекты. Пользователи могут иметь разные рабочие пространства для личных задач и командных проектов, а также делегировать управление проектом членам команды и назначать роли, отслеживать ход проекта [13].

GanttPRO позволяет делиться проектами с правами на редактирование, экспортировать в популярные форматы и даже импортировать из MS Project и Excel. Инструменты совместной работы включают в себя уведомления в режиме реального времени о любых изменениях в проекте и автоматическое планирование.

2. ActiveCollab – это интегрированный инструмент для управления проектами и совместной работы, который сочетает в себе управление задачами, отслеживание времени и выставление счетов в одном удобном и хорошо продуманном приложении. Он легко настраивается и содержит множество инструментов планирования и организации, которые оптимизируют или автоматизируют процессы вплоть до получения оплаты, например, путем связывания записей времени с выставлением счетов и платежным шлюзом прямо в системе для более точного выставления счетов. ActiveCollab объединяет функции управления проектами и задачами, помогает контролировать свою работу. Таким образом, появляется возможность использовать способы управления проектами и увидеть улучшения в эффективности бизнеса по всем направлениям [13].

3. Smartsheet – это мощная платформа для управления работой, которая помогает эффективнее планировать, быстрее реализовывать проекты и повышать производительность команд. Smartsheet можно использовать для эффективного управления проектом от начала до конца с возможностью назначать задачи, организовывать календари, совместно работать над документами и отслеживать ход выполнения. Программное обеспечение предлагает удобный интерфейс, который позволяет легко ориентироваться и использовать его функции для оптимизации производительности. Smartsheet разрешает планировать, отслеживать, автоматизировать и составлять отчеты по проектам, имея все необходимое в одном месте. Все участники могут точно видеть, что нужно сделать, чтобы проект не сбивался с пути. А с обзором всех проектов можно мгновенно увидеть состояние своего бизнеса и надежно предсказать результаты [13].

4. Wrike – это приложение для управления проектами, которое можно использовать как инструмент управления совместной работой и которое хорошо подходит для компаний любого размера. Помимо общего приложения для управления проектами Wrike предлагает специализированное программное обеспечение для некоторых отраслей и групповых функций с предварительно настроенными шаблонами для задач, рабочих процессов и общения. Оно имеет удобную панель инструментов с инструментами корпоративного уровня, которые можно использовать для управления как разовыми проектами, так и текущими задачами. Wrike поддерживает восемь языков.

Wrike – это мощное программное обеспечение для управления проектами и совместной работы для компаний любого размера. Его пакет Work Intelligence использует искусственный интеллект для автоматического создания задач и подзадач из комментариев, документов и многого другого [13].

Несмотря на все возможности представленных продуктов, так или иначе для проектной деятельности наиболее удобен MS Project, поскольку он распространен, постоянно обновляется, имеет удобный для новичков интерфейс и удобен как предмет для обучения. Активное изучение MicrosoftProject обучающимися выступает одной из прерогатив для обучения и создания электронного образовательного контента. Именно поэтому в образовательном контенте акцент часто делается на изучении данного цифрового продукта.

Нами был создан электронный образовательный контент, который ориентирован на теоретическое и практическое изучение специфики и лингвокультурных особенностей английского языка, включающий в себя кейс-стади, метод проектов и аудиовизуальный ряд.

Электронный образовательный контент базируется на анализе студентами ситуационных комедий на английском языке, в частности комедии «Other People's Money». Его предполагаемая эффективность связана с тем, что один из наиболее действенных приемов развития иноязычной компетентности студентов неязыкового вуза основан на интеграции видео- и аудиоконтента. Это связано с тем, что одной из наиболее значимых проблем при изучении иностранного языка студентами является достижение ими такого уровня владения языком, когда они способны понимать его национальную специфику, устойчивые выражения, оттенки речи и ее подтекст. Решение данной проблемы обычно видится через развитие языковой личности, включение студентов в межкультурную коммуникацию, погружение в соответствующую языковую среду [2]. Однако, на наш взгляд, решение проблемы может заключаться в том, чтобы познакомить студентов с языковым материалом, на базе которого можно усвоить специфику и лингвокультурные особенности языка, эффективным материалом такого рода мы считаем ситуационные комедии, которые являются особой формой дискурса, отражающей национальную специфику языка.

Актуальность данной работы состоит в том, что изучение жанра комедии с лингвокультурологических позиций имеет крайне высокую значимость, поскольку этот жанр аккумулирует знания о жизни общества, поскольку представляет собой срез общественного массового дискурса, при этом анализ языковых приемов и средств достижения комического эффекта в ситкоме позволяет понять наиболее глубинные лингвокультурные тропы, которые реализуются через юмор, тем самым существенно улучшая знания иностранного языка у студентов.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе Финансового университета. В нем приняли участие 50 студентов, выборка является репрезентативной по гендерным и иным признакам. Результаты статьи позволяют сделать вывод о том, что анализ лингвокультурных особенностей английского языка студентами на базе анализа ситуационных комедий позволил студентам существенно улучшить знание английского языка. Исследование проводилось в течение семестра, студентам предлагалось изучить лингвокультурные и лексические особенности комедии с конфликтной ситуацией «Other People's Money». До и после изучения диагностировались такие индикаторы владения английским языком, как аудирование, говорение, чтение и письмо, а также анализ понимания студентами нюансов английского языка. Диагностика проводилась методом экспертной оценки представителями преподавательского состава.

В результате был проведён комплексный педагогический эксперимент по внедрению в процесс преподавания разработанного электронного образовательного контента. В процессе эксперимента производилось отслеживание индикаторов владения студентами английским языком до и после формирующего этапа, в рамках которого был реализован проект по изучению студентами комедии «Other People's Money». Эксперимент длился в рамках одного семестра. Исследование было проведено по характерному для психолого-педагогических исследований алгоритму, представленному в табл. 1.

Таблица 1

Алгоритм действий в ходе эксперимента

Алгоритм действий
1. Теоретический анализ проблемы
2. Констатирующий этап
3. Формирующий этап
4. Контрольный этап

На констатирующем этапе была проведена оценка индикаторов владения английским языком студентами. Данные представлены на рис. 1. Данные представлены по шкале от 1 до 100, где присутствуют три диапазона значений: 1–33 – низкий, 34–68 – средний, 69–100 – высокий.

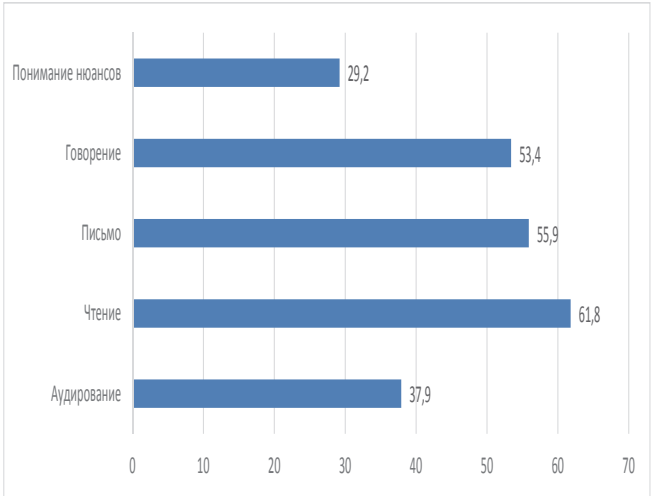


Рис. 3. Результаты констатирующего этапа

Данные, представленные на рис. 3, позволяют сделать вывод о том, что студенты демонстрируют преимущественно средний уровень заявленных параметров, при этом средние значения почти не отличаются от медианных. Показатель «понимание нюансов», связанный с интерпретацией смысла языковых конструкций, юмора и подтекста, развит на невысоком уровне.

Для развития владения языком на формирующем этапе студентам было дано задание-проект, которое реализовывалось в течение семестра – провести анализ лингвокультурных и лексических особенностей романтического комедийного контента "Other People's Money". На наш взгляд, данное задание способствует развитию в первую очередь понимания нюансов английского языка, однако при этом такие индикаторы, как говорение и аудирование, в ходе выполнения задания тоже должны получить толчок к своему развитию.

"Other People's Money" ("Чужие деньги") представляет собой комедию с конфликтной ситуацией про экономическую целесообразность, рождение нового проекта, новые рабочие места, новую продукцию, а также рейдерство в современном американском бизнесе. Новые технологии делают устаревшими некоторые подходы к бизнесу. Главный герой занимается рейдерством, исключительно собственным обогащением за счет других. Основная мысль "Other People's Money" довольно проста: столкновение ценностей старых и новых; главный герой смотрит на бизнес как на "чистую математику денег".

Ввиду того, что "Чужие деньги" представляет собой романтическую комедию, неотъемлемым компонентом данного видеоконтента является юмор. В рамках данной работы интерес представляет не юмор как интеллектуальная способность подмечать в явлениях их комичные, смешные стороны, а как реализация комического в данном кинодискурсе и его языковая репрезентация.

Ирония и последующее за ним непонимание являются двумя важными частями получившейся комичности. Можно сделать вывод о том, что самыми эффективными способами репрезентации юмора в данной комедии являются метафора и ирония.

Рассмотрев лингвокультурные особенности американского видеоконтента "Чужие деньги", студенты пришли к следующим выводам:

1. Спецификой американского юмора является его простота, поэтому в комедиях используются в основном лингвосемантические тропы для создания комического, такие как ирония; метафора; противопоставление; преувеличение. Проанализировав примеры, можно сказать, что "комическое" в речи неразрывно связано реакцией, выражающейся без слов, которая позволяет показывать своё отношения к ситуациям, оценивая и реагируя на них, а также параллельно являясь имплицитной оценкой действий героев.

Наиболее часто используемыми языковыми средствами, репрезентации комического являются сравнение и простая игра слов, а языковыми приемами – ирония, метафора и отсылки к значимым конструктам, например, "супергероика".

2. Репрезентация ценностей в рассматриваемой комедии (верность, искренность, склонность идти на компромиссы) в основном происходит за счет сюжетной композиции, что часто является отличительной особенностью комедий как таковых, однако такие тропы, как метафора, ирония и сравнение, используются в качестве маркеров, расставляющих в сюжетной композиции акценты и средств имплицитной оценки действий персонажей. Наиболее часто используемыми тропами для репрезентации взаимоотношений в бизнесе являются сравнение, метафора и ирония, при этом данная репрезентация честно переплетена с репрезентацией комического, а также монологами персонажей, что сделано для создания контрастов для лучшего восприятия происходящего.

Далее нами была проведена повторная диагностика.

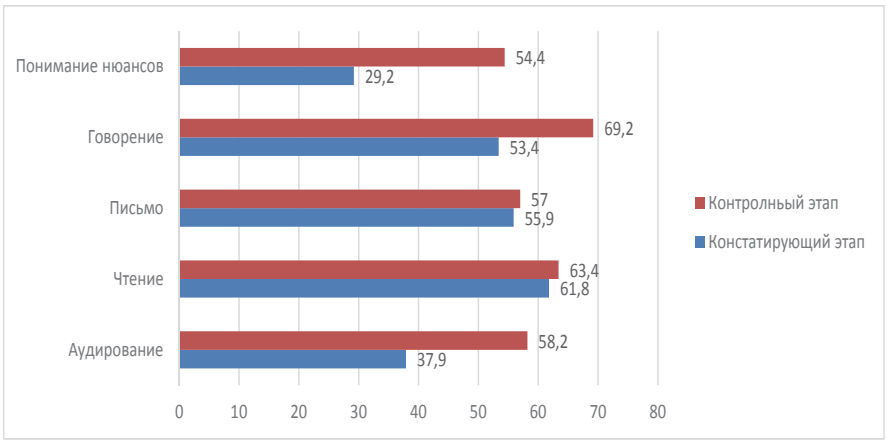


Рис. 4. Результаты контрольного этапа

Данные, представленные на рис. 4, позволяют сделать вывод о том, что студенты демонстрируют преимущественно средний уровень заявленных параметров, однако по ряду параметров вышли в диапазон значений высокий, в частности по говорению. При этом отмечается значимая динамика изменений параметра «понимание нюансов» и аудирование. Результаты контрольного этапа позволяют сделать вывод о том, что действия, предпринятые на формирующем этапе, были эффективны.

В рамках данной статьи был проведен анализ проблемы изучения лингвокультурных особенностей языка студентами за счет изучения языкового материала ситуационных комедий. Отметим, что понимание и восприятие шутки в оригинале на иностранном языке зачастую бывает затруднено, большое значение имеет национальный юмор и его лингвостилистические особенности, однако на базе такого материала эффективно совершенствование владения языком [10; 12].

Языковые приемы и средства, используемые в видеоконтенте "Чужие деньги", обладают лингвокультурной спецификой, отражают культурно значимую тематику национального юмора, актуализируют сферу бизнеса и семейные ценности, определяют социальные роли персонажей в контексте реальных событий жизни американской компании и семьи и таким образом создают жанровое своеобразие видеоконтента, на базе которого является эффективным изучение лингвокультурных особенностей английского языка студентами. Данное исследование может быть продолжено в контексте изучения лингвокультурной специфики иноязычного юмора и ее отражения в комедиях как фактора повышения эффективности изучения языка.

Создание собственных видеоматериалов по заданному образцу, теме с использованием изученной профессиональной терминологии одним студентом или небольшой группой, где у каждого свои роли и текст, также является весьма эффективной техникой. Для успешного выполнения задания студентам иногда приходится снова просматривать основное видео, что может положительно сказаться на запоминании профессиональной лексики и понимании общей идеи. Видеоматериалы, созданные студентами, просматриваются на занятии, группе предлагается конструктивно оценить их достоинства и недостатки, а также выполнить поставленные задачи. Студенты выполняют задания с интересом и впоследствии отмечают, что польза от создания видео была очевидна, так как при выполнении задействуется творческий потенциал в совокупности с практическими решениями задач и применением полученных знаний и умений. Многие отмечают, что работа в группе положительно влияет на усвоение материала, поскольку студенты помогают друг другу в произношении, выборе и запоминании лексики. Важно понимать, что у студентов редко есть возможность применять сложные видеотехнологии при создании собственных фильмов, поэтому задания должны быть направлены преимущественно на осуществление коммуникативных задач профессионального характера, а при оценке таких проектов не следует снижать баллы за техническое несовершенство работы, поскольку это не является целью творческого задания и может оказать негативное влияние на мотивацию студентов.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать выводы о том, что цифровые инструменты становятся неотъемлемой частью в современном образовании, они широко используются в каждой предметной области, широко применяются в иноязычном обучении. Необходимо отметить, что, хотя мотивация обучаемых к изучению дисциплины усиливается, нельзя злоупотреблять и увлекаться этим методом, так как занятие в таких случаях сводится только к просмотру видеоматериала, а не к изучению содержания темы, поэтому опытные педагоги умело сочетают пропорции времени показа и объяснения сути процессов.

Проведённый эксперимент, направленный на практическое внедрение в процесс преподавания иностранного языка электронного образовательного контента, включающего в себя кейс-стади, метод проектов и аудиовизуальный ряд, показал, что в процессе использования аудиовизуального контента у обучающихся активно развивается лингвокультурная и иноязычная компетентность за счет того, что они лучше понимают контекст действий носителей языка и специфику их повседневной жизни.

Полученные выводы позволяют констатировать, что поставленные в статье цель и задачи были успешно решены. Описанный опыт применения на занятиях по изучению английского языка романтического комедийного контента "Other People's Money" позволил сформировать у студентов знания о лингвокультуной специфике иноязычного юмора, что способствовало повышению эффективности изучения языка.

Библиографический список

1. Дубских А.И. Использование видеоконтента в обучении английскому языку для специальных целей. *Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание*. Челябинск, 2021: 187–189.
2. Ермолова Т.В. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Современное педагогическое образование*. 2020: 51–57.
3. Захарова О.О. Использование видеоресурсов как способа повышения мотивации студентов технического вуза к изучению иностранного языка. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2019; № 8 (205): 84–91.
4. Исупова М.М. Использование неигровых аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. *ИСОМ*. 2016; № 2.
5. Ковалева М.И. Роль информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку в вузе. *Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков*: материалы II Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2019: 97–101.

6. Пузатых А.Н. Использование видеоматериалов на занятиях по общему английскому языку и английскому для специальных целей (обзор интернет-ресурсов). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 3, Ч. 2: 208–211.
7. Berk R.A. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*. 2009; № 5 (1): 1–2.
8. Chmel V.V. Use of Video Materials in Teaching English for Specific Purposes. *Advanced education*. 2015; № 4: 56–59.
9. Mustafayeva M.A. Video as a Tool for Learning Foreign Languages. *Достижения науки и образования*. 2018; № 5 (27).
10. Nekhoroshkov V., Kobeleva E., Komkova A., Krutko E. *Internationalization of higher education in Russia: a case study of Siberian Transport University*. 2019. Available at: https://doi.org/10.2991/hssnpp-19.2019.94
11. Roy S. Use of films in ELT: a mass to class approach. *International Journal of Technical Research and Applications Special Issue*. 2015; № 18: 47–51.
12. Wang Zh. An Analysis on the Use of Video Materials in College English Teaching in China. *International Journal of English Language Teaching*. 2015; Vol. 2 (1): 23–28.
13. *55 лучших инструментов и программного обеспечения для управления проектами на 2023 год*. Available at: https://clickfraud.ru/55-luchshih-instrumentov-i-programmnogo-obespecheniya-dlya-upravleniya-proektami-na-2023-god/

References

1. Dubskih A.I. Ispol'zovanie videokontenta v obuchenii anglijskomu yazyku dlya special'nyh celej. *Hudozhestvennoe proizvedenie v sovremennoj kul'ture: tvorchestvo – ispolnitel'stvo – gumanitarnoe znanie*. Chelyabinsk, 2021: 187-189.
2. Ermolova T.V. Ispol'zovanie autentichnyh materialov pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020: 51-57.
3. Zaharova O.O. Ispol'zovanie videoresursov kak sposoba povysheniya motivacii studentov tehnicheskogo vuza k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 8 (205): 84-91.
4. Isupova M.M. Ispol'zovanie neigrovyh autentichnyh videomaterialov pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *ISOM*. 2016; № 2.
5. Kovaleva M.I. Rol' informacionno-kommunikativnyh tehnologij v obuchenii anglijskomu yazyku v vuze. *Vostok – Zapad: teoreticheskie i prikladnye aspekty prepodavaniya evropejskih i vostochnyh yazykov*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2019: 97-101.
6. Puzatyh A.N. Ispol'zovanie videomaterialov na zanyatiyah po obschemu anglijskomu yazyku i anglijskomu dlya special'nyh celej (obzor internet-resursov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 3, Ch. 2: 208-211.
7. Berk R.A. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*. 2009; № 5 (1): 1-2.
8. Chmel V.V. Use of Video Materials in Teaching English for Specific Purposes. *Advanced education*. 2015; № 4: 56-59.
9. Mustafayeva M.A. Video as a Tool for Learning Foreign Languages. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2018; № 5 (27).
10. Nekhoroshkov V., Kobeleva E., Komkova A., Krutko E. *Internationalization of higher education in Russia: a case study of Siberian Transport University*. 2019. Available at: https://doi.org/10.2991/hssnpp-19.2019.94
11. Roy S. Use of films in ELT: a mass to class approach. *International Journal of Technical Research and Applications Special Issue*. 2015; № 18: 47-51.
12. Wang Zh. An Analysis on the Use of Video Materials in College English Teaching in China. *International Journal of English Language Teaching*. 2015; Vol. 2 (1): 23-28.
13. *55 luchshih instrumentov i programmnogo obespecheniya dlya upravleniya proektami na 2023 god*. Available at: https://clickfraud.ru/55-luchshih-instrumentov-i-programmnogo-obespecheniya-dlya-upravleniya-proektami-na-2023-god/

Статья поступила в редакцию 18.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-148-150

***Kulikova O.O.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OKulikova@fa.ru*

WAYS OF PRACTICING PHRASEOLOGY IN THE PREPARATION AND DEMONSTRATION OF ROLE-PLAYING GAMES AT SEMINARS ON BUSINESS ENGLISH. The author traces the significance of enriching the oral speech of foreign language learners with idiomatic expressions. The article focuses on the significance of fiction texts of foreign authors for improving the language literacy of bachelor specialists. The importance of using cognitive-communicative approach in teaching a foreign language in higher school in the present conditions is emphasized. The author of the article also draws attention to the potential of teaching foreign language speech using the linguistic-cognitive approach. The classification of phraseological units in English, proposed in cognitive and traditional linguistics, is given, and the connection between idiom and conceptual metaphor is considered. In the article, using specific examples, the possibility of using phraseological units and idioms in the process of presenting role-playing games at seminars on the study of economic topics was considered, which made it possible to share the experience of teaching a foreign language to students of economic specialties.

Key words: **idiom, phraseology, higher school, non-language university, skills and abilities, role play, cognitive linguistics, metaphor, fiction texts, literacy, linguo-cognitive approach**

***О.О. Куликова**, канд. филос. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: OKulikova@fa.ru*

СПОСОБЫ ОТРАБОТКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ И ДЕМОНСТРАЦИИ РОЛЕВЫХ ИГР НА СЕМИНАРАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Автор прослеживает значимость обогащения устной речи изучающих иностранный язык идиоматическими выражениями. В статье сосредоточено внимание на значимости художественных текстов зарубежных авторов для повышения языковой грамотности специалистов-бакалавров. Подчеркивается важность использования когнитивно-коммуникативного подхода в преподавании иностранного языка в высшей школе в настоящих условиях. Автор статьи также обращает внимание на потенциал обучения иноязычной речи с использованием лингвокогнитивного подхода. Приводится классификация фразеологических единиц в английском языке, предложенная в когнитивной и традиционной лингвистике, а также рассматривается связь между идиомой и концептуальной метафорой. В статье на конкретных примерах была рассмотрена возможность применения фразеологизмов и идиом в процессе представления ролевых игр на семинарах по изучению тем экономической направленности, что позволило поделиться опытом преподавания иностранного языка студентам экономических специальностей.

Ключевые слова: **идиома, фразеологизм, высшая школа, неязыковой вуз, навыки и умения, ролевая игра, когнитивная лингвистика, метафора, художественные тексты, грамотность, лингвокогнитивный подход**

Практика преподавания иностранного языка представляет собой процесс поиска и преодоления стереотипов и трудностей. Трудности возникают в силу разных причин – от изменения познавательного потенциала аудитории, снижения степени и желания воспринимать материал аудиторией до снижения количества аудиторных часов, уменьшения возможностей демонстрировать аудиовизуальный материал, осознания проблематичности сочетать множество разных источников лексического и грамматического контента. Все это заставляет искать варианты подачи материала и придумывать возможности включить сочетания текстов разного уровня аутентичности и отличного уровня стилистической окраски, а также лексической наполненности.

Специфика обучения английскому языку в неязыковом вузе предполагает значительную сосредоточенность преподавателя на обучении профессионально ориентированной лексики и выстраивания всей программы курса таким образом, чтобы охватить и максимально подобрать и проработать лексику, необходимую и свойственную стилю подачи материала, содержащего знаниевую базу по специальности, в которой совершенствуются студенты в процессе прохождения обучения в университете.

Современные реалии подталкивают к тому, чтобы сочетать коммуникативный подход и традиционный метод обучения иностранному языку. Путь в изучении иностранного языка студентами непрост, поскольку совершенствование навыков говорения и, более того, организация и представление мини-презентаций или докладов, полемических диалогов и аргументированных монологов происходит только тогда, когда студенты обладают изначальной хорошей базой владения грамматикой и способны пользоваться достаточно широким диапазоном лексики данного изучаемого языка. Все это заставляет нас вспомнить о важности и необходимости не обходить, а с должным прилежанием и скрупулезностью, а также с достаточным уровнем строгости подходить к процессу подачи материала сначала школьникам, а потом уже и студентам на семинарах по изучению того или иного иностранного языка. Актуальность данной статьи представляется в необходимости подчеркнуть то, что даже при доминантном использовании коммуникативного подхода к обучению иностранному языку невозможным представляется игнорирование системного поэтапного изучения грамматики и лексики, подхода, учитывающего постепенное увеличение уровня сложности материала. Соответственно, преподаватель понимает необходимость сочетания разных методов подачи материала и следует этому правилу.

Цель статьи заключается в демонстрации возможности и целесообразности проследить плодотворность сочетания двух методов в практике изучения фразеологизмов на семинарах по иностранному языку деловой направленности, а именно – продемонстрировать обоснованность и правильность сочетания в практике преподавания коммуникативного и когнитивного подходов к изучению иностранного языка.

Задачи статьи: рассмотреть роль фразеологизмов в изучении иностранного языка; рассмотреть конкретные примеры в процессе преподавания иностранного языка студентам экономических специальностей, направленные на совершенствование уровня владения фразеологизмами в англоязычной речи.

Научная новизна прослеживается в демонстрации опыта зарубежных коллег, продемонстрировавших успешное сочетание когнитивного и коммуникативного подходов, и попытках обосновать приемлемость подобной практики в работе отечественных коллег из вуза финансово-экономического профиля.

Теоретическая значимость работы определяется стремлением автора обратить внимание педагогов на классические монументальные работы в области фразеологии, опубликованные в середине двадцатого столетия и по-прежнему служащие собранием основополагающих гипотез в области фразеологии для исследователей современности, с целью повышения содержательной наполненности и строгости алгоритма трактования проблем фразеологии в полемике современных авторов статей на данную тему.

Практическая значимость исследования немаловажна и обусловлена возможностью использования опыта работы с фразеологизмами на материале отрывков из художественных текстов с применением когнитиво-коммуникативного подхода педагогами из лингвистических вузов на семинарах со студентами, обучающимися в бакалавриате по финансово-экономическим специальностям в нелингвистических высших учебных заведениях.

Способы и методы освоения фразеологизмов были предметом изучения на протяжении многих лет. Данная тема была и остается актуальной проблемой методики обучения иностранным языкам. Фокусом своих исследований ее делали А.П. Костяшкина, В.П. Остапенко, Л.С.Косман в 1955–1961 годах. Чуть позднее к фразеологическим единицам обращалась профессор Н.Н Амосова, отмечая «контекстологический принцип классификации фразеологических единиц», выделяя два больших класса фразеологизмов, а именно – фраземы и идиомы», отмечая целостное значение идиом и трудность понимания одного компонента идиомы из значения другого, входящего в ее состав [1]. В период 1970-х–2000-х годов эта тематика освещалась такими авторами, как В.Н. Слинкина, С.В. Лимова, С.Л. Озолиня, Т.В. Иванова. Эти авторы искали принципы отбора фразеологизмов для определенных курсов вузов, а также разрабатывали системы упражнения, отвечающие требованиям программы и специфики вузов. Но вопрос выбора направления специальности, объема вводимых фразеологических единиц в материал курса, а также периодичность включения идиом в учебный материал остаются животрепещущими темами дискуссий среди педагогов высшей школы. На более позднем временном этапе данную проблематику затрагивали А.В. Кунин, представивший систематизированное описание фразеологии английского языка (1986) [2], В.П. Жуков, разработавший метод фразеологической аппликации [3], и др. С.В. Мотов отмечал возрастающую значимость фразеологизмов для обучения на линвокогнитивной основе [4].

Готовность преподавателей иностранного языка учитывать реалии времени проявляется в том, что им необходимо учитывать и придерживаться коммуникативного подхода в работе со студентами, но помимо этого использовать и когнитивный подход, а также демонстрировать студентам культурную обусловленность того или иного изучаемого языка, иными словами, включать аспекты культурной окраски речи определенной нации, той нации, язык которой является фокусом изучения для данной аудитории. Исследователи, занимающиеся поиском путей и методов обогащения устной речи студентов фразеологизмами, в основном ориентируются и определяют для себя студентов языковых вузов в качестве целевой аудитории. Такая аудитория наиболее приемлема в качестве некой базы для изучения, поскольку предмет «Домашнее чтение», включенный в программу лингвистических вузов, дает возможность прочтения художественных произведений зарубежных авторов и выделения большого количества идиом из данных произведений. Примерами художественных произведений, которые предлагают авторы исследований в качестве лучших образцов для поиска идиом, служат произведения С. Моема и Дж. Голсуорси. Изобилующий фразеологизмами литературный язык Сомерсета Моема и Джона Голсуорси можно, таким образом, определить как наиболее подходящий материал для совершенствования фразеологического компонента устной речи студентов языковых вызов.

Такой исследователь, как М. Джованелли уверен, что можно найти принципы обучения фразеологизмам, которые во много будут способствовать увеличению темпов их запоминания и качеству запоминания данного языкового материала. Принципы, предложенные М. Джаванелли, сводятся к тому, чтобы прибегать к разным каналам восприятия, позволяя студентам осваивать идиомы визуально, тактильно и кинестетически, а при работе в группах активно организовывать и проигрывать ролевые игры, моделировать коммуникативные ситуации, а также создавать скетчи [5, с. 61–65].

М. Джованелли подчеркивает, что данная практика приводит к тому, что преподаватель учитывает специфику взаимодействия родного и изучаемого языков и организует подачу материала таким образом, что фразеологизмы, с которыми студенты сталкиваются в процессе проигрывания ролевых игр, которые близки по тематике к жизненным ситуациям, усваиваются более крепко, и, соответственно, в дальнейшем студент легко активирует их в памяти для последующего использования в речи.

Введение в лексический оборот обучаемых фразеологизмов идет бок о бок с формированием у них должного лексико-грамматического навыка. Применение фразовых глаголов в речи лишь обогащает иноязычную речь студентов и демонстрирует высокий уровень владения ей. И стремление выпускников вузов и молодых специалистов повышать свою языковую грамотность по-прежнему не ослабевает, поскольку умение бегло и с демонстрацией высокого уровня грамотности говорить на иностранном языке заслуживает внимания работодателей и дает возможность молодому специалисту быть хорошим собеседником, более того, в некоторой степени парламентарием и быть замеченным как ценный работник нанимающей стороной, что в настоящее время прослеживается как весьма немаловажная деталь среди представителей деловой сферы и банковского сектора. И поскольку выпускники вызов стремятся начать строить карьеру в профессиональной области, желание попасть в состав компаний, лидирующих на рынке и представляющих гарантию экономической и социальной защищенности для своих сотрудников, достаточно высоко.

Соответственно, можно без ложного обоснования считать, что сформированность лексико-грамматического навыка как раз и служит гарантом профессионального роста специалиста, поскольку данное умение позволяет вести без изъянов выстроенную дискуссию, грамотно выдерживая аргументацию, и быть готовым к участию в переговорах как со своими согражданами, работающими в той же области специализации, так и с иноязычными партнерами из сферы данного сегмента узкоспециализированной направленности, как, например, область логистики или рынок ценных бумаг.

Формированию автоматизма речи на иностранном языке способствует развернутая лингводидактическая система упражнений, направленная на прорабатывание грамматических моделей и затем отработка их на базе лексики профессиональной направленности, определенной учебной программой вуза на конкретный период обучения.

На практике фразеологизмы могут быть использованы преимущественно в разговорной речи. Хотя и в деловой переписке использование идиом может позволить выразить свою мысль более лаконично и точно.

В попытке проиллюстрировать возможность применения фразеологизмов и идиом в процессе представления ролевых игр на семинарах по изучению тем экономической направленности в Финансовом университете при Правительстве РФ можно остановиться на сюжете из диалога, составленного студентами 1 курса. В данный отрывок по заданию преподавателя были включены некоторые примеры фразеологизмов, касающиеся денежной тематики. Необходимостью было обсуждение полезности составления письменных записей основных и неосновных категорий расходов личного бюджета.

Participant 1: I'd like to remind you, that to keep track of your finances is rather important. **I'm not super well versed in all that**. Everybody dislikes the situation we are in now, it can be characterized as **a budget crunch**, it is terrible, as after paying for all of those repairs, sweets for birthday party preparation only **budget dust** is left over.

Participant 2: Right you are! Despite the fact that we recorded our expenses scrupulously, we still went over budget and barely **made ends meet**. But some may sarcastically say that a student should be nimble, economic, thrifty, ingenious, and resourceful, so even with a very meager budget or a meager source of income, he should be able to find ways **to stay afloat.**

Participant 3: Well, to prove the true essence of your words, the common sense of what you're saying I did all sorts of traveling with just **a shoestring budget** when I was in college. You learn very quickly how to make the most of what you have!

Participant1: For me it has always been beyond the boundary of the unknown, how you can take into account all your expenses and not **lose your temper**, i.e. not lose control of yourself, seeing that there is not enough money for a lot of things you want to buy **with all the calculating twists and turns.**

Participant: If there aren't enough sources of income, it's certainly wise to cut back on spending on certain categories of things. And I also agree that keeping track of your expenses in a notebook where you keep track of mandatory and flexible, optional expenses is very right and useful. But you and I have been having this conversation for months now, and you still complain about spending more than you should. And that puts you in serious debt. I want to reiterate to you that if there is a problem, and if it's **a red flag** for you, you need to make quick decisions. **Fish or cut bait**.

Как можно заметить, фразеологические единицы, которые студенты подобрали и включили в свои реплики, не являются часто употребляемыми конструктами в обычной устной или письменной речи и служат категориями наиболее трудно запоминаемых сочетаний. Но обязательное требование – проговорить их в речи в ходе демонстрации своей роли при обсуждении темы бюджета – ставит студента в ситуацию, когда он находит применение подобным фразам в актуальной для него жизненной ситуации, что в результате приводит к крепкому запоминанию трудноусваиваемых речевых оборотов и еще раз подтверждает мысль о том, что введение фразеологизмов в устные сообщения на темы, приближенные к реалистичным и злободневным, есть гарантия более качественного усвоения лексического иноязычного материала.

В любом случае уместное применение идиом демонстрирует высокий уровень знания и понимания языка, особенно в диалогах с носителями языка. Также это облегчает понимание мысли собеседника. Поэтому в обучающих курсах деловой направленности не стоит игнорировать изучение фразеологизмов. Понимание смысла фразеологизма представляет собой одну из трудностей для студентов, поэтому освоение фразеологических единиц требует усилий и времени, отведенного на запоминание смыслов данных языковых конструктов. В свою очередь, запоминание идиом из иностранного языка представляет собой более сложный процесс, поскольку требует не только механического запоминания отдельных сочетаний слов, но и знания контекста для их возможного употребления.

Как правило, идиомы нельзя переводить буквально, но смысл многих понятен исходя из перевода составляющих их слов. А есть и такие, которые имеют прямые аналоги в русском языке. Например, devil's advocate («адвокат дьявола»), false alarm («ложная тревога»), golden handshake («аналог нашего золотого парашюта») или Pandora's box («ящик Пандоры»). Вероятно, эти фразеологизмы будут наиболее легки для освоения обучающимися.

Часть фразеологизмов хотя и не переводятся буквально, но обозначают простое, легко объясняемое понятие. Например, raining cats and dogs («проливной ливень») или not mins words («говорить без обиняков, не подбирать слова»).

Иногда вообще сложно перевести английскую идиому иначе соответствующей русской. Например, английскую once in a blue moon можно перевести только русской идиомой «раз в сто лет». Если мы попробуем объяснить смысл обычным языком, то получится длинно и путано. Примерно так: «событие, происходящее очень редко, но при этом вполне реальное и иногда происходившее в прошлом». И такая трактовка данной идиомы покажется косной, грубой и неправильной.

Другие примеры идиом подобного рода: neck or nothing («пан или пропал»), in one ear out the other («в одно ухо влетело, в другое вылетело»). Их также трудно перевести дословно и попытаться объяснить студентам, не зная точного клише их перевода.

Резюмируя, можно сказать, что использование фразеологизмов – маркер достаточно глубокого понимания языка. В обычной речи можно использовать синонимы, даже если они будут не вполне точны, собеседник сможет понять говорящего. Фразеологизм сам содержит комплекс смыслов, и неточное его применение может сделать фразу совершенно непонятной для собеседника. Или, что еще хуже, собеседник может понять ее превратно. Поэтому при изучении фразеологизмов следует серьезное внимание уделять точному пониманию студентом смысла выражения.

На конкретных примерах в статье была рассмотрена возможность применения фразеологизмов и идиом в процессе представления ролевых игр на семинарах по изучению тем экономической направленности, что позволило поделиться опытом преподавания иностранного языка студентам экономических специальностей.

Библиографический список

1. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Ленинград, 1963.
2. Кунин А.В. *Фразеология современного английского языка*. Москва, 1972.
3. Жуков В.П., Жуков А.В. *Русская фразеология*: учебное пособие. Москва, 2006.
4. Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021; Т. 26, № 194: 35–45.
5. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. *Teaching English*. 2013; Vol. 3: 61–65.
6. Глушков В.Ф., Ануфриева Ю.В. Педагогика во временном аспекте. *Сибирский педагогический журнал*. 2004; № 2: 165–171.
7. Дружинин А.С., Поляков О.Г. Когнитивная семантика в обучении грамматике английского языка (на примере согласования времен). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 10 (76): 199–202.
8. Кравченко А.В., Паюнена М.В. Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2018; № 56: 65–91.
9. Кругликова Л.Е. *Структура лексического и фразеологического значения*: учебное пособие. Москва, 1988.
10. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва, 2000.
11. Шамов А.Н. *Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи*. Нижний Новгород, 2009.
12. Veliz L. A Route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2017; Vol. 7 (1): 211–217.

References

1. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii*. Leningrad, 1963.
2. Kunin A.V. *Frazeologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1972.
3. Zhukov V.P., Zhukov A.V. *Russkaya frazeologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2006.
4. Motov S.V. Obuchenie anglijskomu yazyku na lingvokognitivnoj osnove: frazeologicheskij aspekt. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2021; T. 26, № 194: 35-45.
5. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. *Teaching English*. 2013; Vol. 3: 61-65.
6. Glushkov V.F., Anufrieva Yu.V. Pedagogika vo vremennom aspekte. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2004; № 2: 165-171.
7. Druzhinin A.S., Polyakov O.G. Kognitivnaya semantika v obuchenii grammatike anglijskogo yazyka (na primere soglasovaniya vremen). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 10 (76): 199-202.
8. Kravchenko A.V., Payunena M.V. Praktika v plenu teorii: pochemu tak trudno nauchit'sya inostrannomu yazyku v shkole. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2018; № 56: 65-91.
9. Kruglikova L.E. *Struktura leksicheskogo i frazeologicheskogo znacheniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 1988.
10. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva, 2000.
11. Shamov A.N. *Kognitivnaya paradigma v obuchenii leksicheskoj storone inoyazychnoj rechi*. Nizhnij Novgorod, 2009.
12. Veliz L. A Route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2017; Vol. 7 (1): 211-217.

Статья поступила в редакцию 10.02.25

УДК 37.011.33 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-150-153

***Matsefuk E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: elena178@mail.ru*
***Razbegaev P.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru*

ON THE ISSUE OF REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY. The article discusses the role of educational potential in education. The authors present results of the study, the purpose of which is to study the experience of implementing educational potential in the educational process of a modern university. To achieve the goal of the study, the essential characteristics of the concepts of "educational potential", "form of education", "method of education" are revealed. The work identifies the basic components of the educational potential of the educational process, key forms and methods

of education. In the article, the authors outline the main ways of activating the educational process within the framework of educational and extracurricular activities in the process of teaching a number of exact disciplines. The authors conclude that it is advisable to activate the educational potential of the educational process of the higher education system in the Russian Federation. The conclusions are concretized on a positive example of implementing the educational potential of the educational process of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: **educational process, university, educational potential, components of educational potential, extracurricular activities, educational methods**

***Е.А. Мацефук**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: elena178@mail.ru*
***П.В. Разбегаев,** канд. пед. наук, доц., нач. каф. информатики и математики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград, E-mail: pavel173@mail.ru*

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье говорится о роли воспитательного потенциала в образовании. Авторами представлены результаты исследования, целью которого стало изучение опыта реализации воспитательного потенциала в образовательном процессе современного вуза. Для достижения цели были раскрыты сущностные характеристики понятий «воспитательный потенциал», «форма обучения», «метод воспитания». Выделены базовые компоненты воспитательного потенциала образовательного процесса, ключевые формы и методы воспитания. В статье авторы обозначили основные пути активизации воспитательного процесса в рамках учебной и внеучебной деятельности в процессе преподавания ряда точных дисциплин. Авторами были сделано заключение о целесообразности активизации воспитательного потенциала образовательного процесса системы высшего образования в Российской Федерации. Выводы конкретизированы на положительном примере реализации воспитательного потенциала образовательного процесса Волгоградской академии МВД России.

Ключевые слова: **образовательный процесс, вуз, воспитательный потенциал, компоненты воспитательного потенциала, внеучебная деятельность, методы воспитания**

Актуальность данного исследования определяет острота проблемы воспитания, обусловленная потерей нравственных ориентиров значительной частью молодого поколения, усугубляющаяся бесконтрольностью потоков информации в рамках глобализации (Абдеев Р.Ф., Алексеева Ю.А., Ковынев В.М., Коротков А.В., Крайнов А.Л., Кузнецов Н.В., Моисеев Н.Н., Сороколетов П.В., Парадажанов В.Д.). Совокупность информационного изобилия, технического прогресса и глобализации создает новые вызовы, требующие от человека не только знания, но и умения критически мыслить, наличие социальных навыков и устойчивых моральных ориентиров (Беллл Д., Глазунова Н.И., Гуров Ф.Н., Гуревич П.Г., Иноземцев В.Л., Колин К.К., Маклюэн М., Панарин И.Н.).

Несформированность критического мышления – причина того, что люди становятся легкой добычей для пропаганды, фейковых новостей и манипуляций. Неразвитость социальных и эмоциональных навыков, необходимых для успешной адаптации в обществе, построения здоровых отношений и формирования активной гражданской позиции ведут к изоляции и снижению уровня реального общения. В условиях постоянно меняющегося мира информация быстро устаревает, поэтому важнее научить человека учиться, самостоятельно приобретать новые знания и навыки, адаптироваться к новым условиям. Следует понимать, что данная информация, технологии, навыки могут быть использованы во вред, а не на благо человечества [1]. В обществе, где распространение информации происходит мгновенно, морально-нравственные ориентиры, система ценностных отношений, сформированное сознание личности играют особенно важную роль.

Реализация воспитательного потенциала образовательного процесса (на основе содержания учебных дисциплин и внеучебной деятельности) в данном контексте возрастает многократно, способствуя формированию умения человека безопасно и ответственно использовать цифровые технологии, а также обеспечивая противодействие негативному влиянию информационных технологий (кибербуллингу, интернет-зависимости, распространению дезинформации, радикальных идей и пр.) [2]. Проблема заключается в том, что воспитательный потенциал точных дисциплин (по сравнению с социально-гуманитарными) зачастую реализуется недостаточно эффективно в образовательном процессе.

Как видим, отечественной научной школой, педагогами-практиками был накоплен значительный опыт в части целесообразности воспитания в современных организациях высшего образования (Дмитриенко Е.А., Куликова С.В, Тесленко А.Н., Файсканова А.Б.). Исследование данного опыта будет полезным с точки зрения анализа таких аспектов, как влияние неограниченных потоков информации на образовательный процесс; пути минимизации рисков технического прогресса; возможности повышения эффективности воспитания; его наиболее рациональные формы и методы в реализации соответствующих видов образовательной деятельности.

Цель статьи заключается в исследовании позитивного опыта реализации воспитательного потенциала в образовательном процессе современного вуза.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

– проанализировать понятие «воспитательный потенциал»;

– выявить пути активизации воспитательного потенциала на основе использования специфических аспектов точных дисциплин (на примере математики, информатики и информационных технологий в профессиональной деятельности, основ кибербезопасности, правовой информатики и пр.);

– рассмотреть формы и методы воспитания в рамках преподавания точных дисциплин и внеучебной деятельности на примере образовательного процесса ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России».

В ходе работы применялись следующие методы исследования: теоретические (анализ научной литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, классификация) и эмпирические (наблюдение, анализ продуктов деятельности обучающихся).

Методологической основой исследования являются идеи системно-деятельностного, личностно ориентированного и ценностного подходов в образовании.

Научная новизна статьи заключается в выявлении путей активизации воспитательного потенциала точных дисциплин (в рамках учебной и внеучебной деятельности), способствующих повышению эффективности образовательного процесса в Волгоградской академии МВД России.

Теоретическая значимость – в определении форм и методов воспитания, способствующих повышению эффективности образовательного процесса в Волгоградской академии МВД России.

Практическая значимость состоит в анализе положительного опыта реализации воспитательного потенциала в образовательном процессе на примере конкретного вуза.

Существует множество научных трудов, посвященных исследованию воспитательного потенциала различных элементов образовательного процесса: видов деятельности, форм, методов, средств (Аронова Е.В., Ефлова З.Б., Лутошкин А.Н., Кирпичникова А.Г., Тесленко А.Н., Дмитриенко Е.А.) [3]. Следует отметить, что ряд исследователей применяют термин «воспитательный потенциал» без обоснования его содержания (Гусинский Э.Н., Король А.И., Меняйло Д.В., Рязанова Н.А. Турчанинова Ю.И.) [4, с. 23; 5, с. 1–7]. Многоаспектность исследования понятия «воспитательный потенциал» придает ему полисемантичность (Богданцев А.С., Пономарев А.В., Шакурова М.В.) [6; 7; 8].

Рассмотрим трактовки понятия «воспитательный потенциал»: «оптимальное многообразие воспитательных возможностей … функционирования и развития социально-педагогических организаций и социума …, обеспечивающее … социальное благополучие … собственных членов, … объектов взаимоотношений» (Тесленко А.Н.) [9, с. 125]; системное образование, сочетающее актуальные ценности, инициативную деятельность, ориентированные в образовательном процессе на преобразование окружающей среды для удовлетворения потребностей его субъектов (Дмитриенко Е.А.) [10]; социально-психологический фактор, способствующий личностному развитию человека (Белошапка Г.И.) [11] и др.

В рамках данного исследования придерживаемся трактовки воспитательного потенциала Дьякова И.А., рассматривающего его как «социально-психологический фактор, способствующий личностному развитию человека и ... функционированию воспитательной системы…, формированию условий для взаимоотношений между участниками воспитательного процесса» [3, с. 373]. Следует отметить, что воспитательный потенциал образовательного процесса – интегративное образование, структура которого состоит из следующих компонентов: позитивно направленной деятельности, самореализации личности и ее социальной активности (Дербенева Г.В.) [12, с. 6].

Таким образом, можно утверждать, что воспитательный потенциал в образовательном процессе является объектом педагогического управления. Это позволяет педагогу наполнять образовательный процесс необходимым образовательным, ценностно-смысловым, деятельностным содержанием, реализуемым в системе. Анализ и использование воспитательного потенциала способствует, таким образом, повышению эффективности деятельности образовательной организации любого уровня.

Для определения способов, путей активизации воспитательного потенциала в образовательном процессе вуза рассмотрим систему воспитания курсантов

и слушателей, реализуемой в ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России». Воспитательной целью данного процесса является формирование интеллектуально развитой нравственной личности, способной к саморазвитию и преобразованию социума. Структура воспитательной работы в вузе охватывает все уровни организации образовательного процесса – от общевузовского до индивидуального – и предполагает комплексный подход к формированию личности обучающегося. Интеграция используемых форм и методов обучения и воспитания в рамках преподавания точных дисциплин и внеучебной деятельности позволяет активизировать потенциал воспитательного процесса.

Форму обучения и воспитания понимаем как порядок организации процедур коммуникации участников процесса (задающий логику их взаимодействия), конкретных ситуаций, совокупность организаторских приемов и средств, направленных на решение образовательных задач. Методы воспитания рассматриваем как способы влияния педагога на поведение, волю и сознание обучающегося с целью достижения поставленных педагогических задач. Ключевыми методами воспитания в системе высшего образования считаем методы стимулирования деятельности, формирования позитивного опыта поведения в процессе образовательной деятельности и формирования общественного сознания (Конникова Т.Е., Щукина Г.И.).

Обратимся к анализу воспитательного потенциала точных дисциплин с учетом их специфики. В ВА МВД России кафедрой информатики и математики в рамках реализации специальностей 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, 40.05.03 Судебная экспертиза, 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка преподаются следующие дисциплины: «Математика», «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности», «Основы кибербезопасности», «Правовая информатика».

Содержательный компонент заданий дисциплин указанной предметной области способствует формированию научного мировоззрения; четкости и строгости, структурированности, логичности мышления; воспитанию правовой и организационной культуры; формированию у обучающихся умения практического использования знаний; владению способами выбора оптимального способа решения задачи; воспитанию сетевой этики общения, культуры делового общения, формированию ответственного отношения к обучению.

Достижение поставленных задач обучения и воспитаниия есть результат применения разного формата работы (комбинации форм и методов) на занятиях. Обучающимся наряду с классическими, академическими заданиями предлагаются вариативные творческие задания: графические, поисковые (например, по организации поиска нормативно-правовых документов в справочно-правовых системах), задания по созданию мультимедиапроектов, задания по созданию и ведению баз данных, применению электронных таблиц; задания по совместной работе в компьютерной сети, сравнительному анализу систем защиты, задания на определения каналов утечки, а также работа в формате коллективной деятельности (коллективное творческое дело), самостоятельной работы обучающегося, участие в конкурсах на лучшую работу, привлечение практических работников.

Кроме того, следует отметить, что значительным воспитательным потенциалом обладает внеучебная работа обучающихся. Воспитательными целями внеучебной деятельности, реализуемой кафедрой информатики и математики ВА МВД, являются повышение познавательного интереса к дисциплинам кафедры, формирование положительного эмоционально-ценностного отношения к миру и психологическая подготовка курсанта к будущей трудовой деятельности.

Внеучебная работа реализуется в форматах кружковой работы, научно-исследовательской работы проблемных групп; участия в работе учебно-научной лаборатории («Научно-техническая лаборатория по обслуживанию и ремонту беспилотных и робототехнических средств»).

Работа в учебно-научной лаборатории по обслуживанию беспилотных и робототехнических средств создает уникальные возможности для реализации практико-ориентированного подхода в образовательном процессе Волгоградской академии МВД России. Оснащение лаборатории предоставляет обучающимся реальные условия для получения практических навыков, что значительно повышает уровень их подготовки (помещение оборудовано специальными инструментами, которые предназначены для восстановления функциональности беспилотных воздушных средств (БВС) и робототехнических устройств, а также комплектующими и расходными материалами, необходимыми для их технического обслуживания в рамках образовательного процесса).

В отличие от традиционных методов обучения, которые часто сосредоточены на теоретических аспектах, лаборатория позволяет обучающимся непосредственно взаимодействовать с оборудованием, осваивать техники диагностики, ремонта и профилактического обслуживания БВС. Это не только углубляет их понимание работы систем управления, аэродинамики и других важных тем, но и помогает развить критическое мышление и практические навыки, необходимые для успешной профессиональной служебной деятельности. Возможности лаборатории используются для подготовки курсантов к различным конкурсам [13].

Подводя итог, обозначим основные пути активизации воспитательного потенциала преподавателями кафедры информатики и математики в образовательном процессе Волгоградской академии МВД России в рамках преподавания точных дисциплин:

– учет связи содержания изучаемого материала с жизнью и профессиональными планами курсантов и обучающихся;

– определение вариативной части изучаемой дисциплины с учетом потребностей обучающихся, социального заказа региона, МВД России;

– использование практического материала МВД России при изучении содержания предмета, решении учебных задач;

– привлечение курсантов и обучающихся к обсуждению и решению актуальных проблем области, региона, страны в процессе изучения соответствующих тем дисциплин «Основы кибербезопасности», «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности», а также в рамках деятельности «Научно-технической лаборатории по обслуживанию и ремонту беспилотных и робототехнических средств»;

– вклад обучающихся в разработку проблем области, региона, страны, вуза и МВД России через выполнение социально значимых проектов, научно-практическую и исследовательскую деятельность;

– организация взаимодействия участников образовательного процесса разного возраста, например, курсантов и обучающихся разных курсов, адъюнктов, молодых ученых, преподавателей в работе кружков, лабораторий, проблемных групп;

– развитие междисциплинарных связей («Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» и «Основы кибербезопасности», «Правовая статистика» и «Уголовное право», «Основы кибербезопасности» и «Основы криминалистики», «Математика» и «Компьютерные технологии в экспертной деятельности»);

– сотворчество участников образовательного процесса в вузе в рамках всех видов занятий;

– «аксиологический подход к отбору содержания учебного материала, акцентирование внимания на ценностных и нравственных аспектах его составляющих» [14].

Резюмируя, отметим, что поставленные цель и задачи исследования были выполнены. Завершая исследование, мы приходим к выводу, что стремительная информатизация общества на современном этапе его развития, глобализация и информационная перегрузка человека требуют формирования не только знаний и навыков в образовательном процессе, но и личностных качеств, необходимых для адаптации к быстроменяющемуся миру, усиления внимания к вопросам воспитания. Основными целями педагогического процесса, помимо достижения образовательного результата, является воспитание таких качеств личности, как информационная культура, критическое мышление, ответственность, сформированность ее ценностного сознания.

Заметим, что воспитательный потенциал образовательного процесса в вузе реализуется комплексно, в рамках учебной и внеучебной деятельности. При этом установлено, что долгое время воспитательный потенциал точных дисциплин (например, математики, информатики и информационных технологий, основ кибербезопасности, правовой информатики и др.) не принимался в расчет в качестве содержательного компонента для достижения воспитательных целей. Сейчас ситуация такова, что их воспитательный потенциал нельзя оставить без внимания: он играет ключевую роль в противодействии негативным тенденциям информационного общества, таких как дезинформация, кибербулинг, зависимость от гаджетов.

Таким образом, вузами страны с начала XXI века накоплен значительный опыт в части реализации воспитательного потенциала блока точных дисциплин. Представленный материал подтверждает, что активизация данного процесса во многом достигается путем учета специфики содержания точных дисциплин, использования в преподавании комплекса форм и методов обучения и воспитания, позволяющих обучающимся активно включаться в интересную и обогащающую созидательную деятельность на всех видах занятий. Примером успешной реализации воспитательного потенциала точных дисциплин для решения воспитательных задач вуза является Волгоградская академия МВД России. Исследование данного опыта представляется полезным для дальнейшего развития образовательной системы России.

В перспективе исследования данной проблемы видим целесообразность более детального изучения форм и методов, разработку методических путей повышения эффективности воспитательного потенциала точных дисциплин; равноценного, в сравнении с дисциплинами социально-гуманитарного и естественно-научного блоков, использования их содержания в процессе формирования ценностного сознания личности.

Библиографический список

1. Крайнов А.Л. Риски информационного общества: социально-философский анализ. *Философия и гуманитарные науки в информационном обществе.* 2019; № 4: 53–61.
2. Батоев В.Б. Проблемы противодействия экстремистской деятельности, осуществляемой с использованием сети Интернет. *Вестник Воронежского института МВД России.* 2016; № 2: 37–43.
3. Дьяков И.А. Содержание категории «воспитательный потенциал» в современных исследованиях. *Современное педагогическое образование.* 2021; № 5: 271–274.

4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. *Введение в философию образования*. Москва: ИНФА, 2000.
5. Меняйло Д.В., Рязанова Н.А., Король А.И. Использование воспитательного потенциала в процессе преподавания общеюридических дисциплин в образовательных организациях системы Министерства внутренних дел Российской Федерации. *Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения):* материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Чебоксары: ИД «Среда», 2020: 44-48.
6. Богданцев А.С. Понятие «воспитательный потенциал» в современных педагогических исследованиях. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 80-4: 55–58.
7. Пономарев А.В. Теоретические подходы к определению потенциала воспитательной деятельности. *Известия ВГПУ*. 2017; № 1 (114): 11–17.
8. Шакурова М.В. Воспитательный потенциал как предмет современных социально-педагогических исследований. *Вестник ПСТГУ*. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018; № 50: 22–34.
9. Тесленко А.Н., Дмитриенко Е.А. Воспитательный потенциал как социально-философская категория. *Философия образования.* 2014; № 2 (53): 114–125.
10. Дмитриенко Е.А. Структурные компоненты воспитательного потенциала детских общественных организаций. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012; № 1-2: 203–207.
11. Белошапка Г.И. Особенности социализации личности в деятельности современных молодежных объединений. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета.* 2010; № 1: 24.
12. Дербенева Г.В. *Воспитательный потенциал современного детского общественного движения: На примере малого города*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2004.
13. Разбегаев П.В. Полицейская робототехника: история и перспективы применения. *Математические методы и информационно-технические средства*: материалы XX Международной научно-практической конференции. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2024: 253–258.
14. Байбородова Л.В. Пути и средства повышения воспитательного потенциала учебного процесса. *Ярославский педагогический вестник.* 2007; № 4: 3–7.

References

1. Krajnov A.L. Riski informacionnogo obschestva: social'no-filosofskij analiz. *Filosofiya i gumanitarnye nauki v informacionnom obschestve.* 2019; № 4: 53-61.
2. Batoev V.B. Problemy protivodejstviya `ekstremistskoj deyatel'nosti, osuschestvlyaemoj s ispol'zovaniem seti Internet. *Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii.* 2016; № 2: 37-43.
3. D'yakov I.A. Soderzhanie kategorii «vospitatel'nyj potencial» v sovremennyh issledovaniyah. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2021; № 5: 271-274.
4. Gusinskij `E.N., Turchaninova Yu.I. *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya*. Moskva: INFA, 2000.
5. Menyajlo D.V., Ryazanova N.A., Korol' A.I. Ispol'zovanie vospitatel'nogo potenciala v processe prepodavaniya obscheyuridicheskih disciplin v obrazovatel'nyh organizaciyah sistemy Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennye tendencii sociogumanitarnogo znaniya (VIII Arsent'evskie chteniya):* materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Cheboksary: ID «Sreda», 2020: 44-48.
6. Bogdancev A.S. Ponyatie «vospitatel'nyj potencial» v sovremennyh pedagogicheskih issledovaniyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 80-4: 55-58.
7. Ponomarev A.V. Teoreticheskie podhody k opredeleniyu potenciala vospitatel'noj deyatel'nosti. *Izvestiya VGPU*. 2017; № 1 (114): 11-17.
8. Shakurova M.V. Vospitatel'nyj potencial kak predmet sovremennyh social'no-pedagogicheskih issledovanij. *Vestnik PSTGU*. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2018; № 50: 22-34.
9. Teslenko A.N., Dmitrienko E.A. Vospitatel'nyj potencial kak social'no-filosofskaya kategoriya. *Filosofiya obrazovaniya.* 2014; № 2 (53): 114-125.
10. Dmitrienko E.A. Strukturnye komponenty vospitatel'nogo potenciala detskih obschestvennyh organizacij. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2012; № 1-2: 203-207.
11. Beloshapka G.I. Osobennosti socializacii lichnosti v deyatel'nosti sovremennyh molodezhnyh ob`edinenij. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2010; № 1: 24.
12. Derbeneva G.V. *Vospitatel'nyj potencial sovremennogo detskogo obschestvennogo dvizheniya: Na primere malogo goroda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2004.
13. Razbegaev P.V. Policejskaya robototehnika: istoriya i perspektivy primeneniya. *Matematicheskie metody i informacionno-tehnicheskie sredstva*: materialy XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar: Krasnodarskij universitet MVD Rossii, 2024: 253-258.
14. Bajborodova L.V. Puti i sredstva povysheniya vospitatel'nogo potenciala uchebnogo processa. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2007; № 4: 3-7.

Статья поступила в редакцию 13.02.25

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-153-155

Mukhortova E.A., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EMuhortova@fa.ru*

LINGUODIDACTIC TECHNIQUES FOR VOCABULARY LEARNING IN TEACHING A SPECIALTY LANGUAGE. The article deals with a problem of searching effective technologies necessary for memorizing new lexical units in the course of learning a specialty language by students of higher educational institutions of Russia. The specifics of using various methods and techniques for setting out foreign language communicative competence with students of non-language universities are considered. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature and the method of expert evaluation the conclusion is made about the insufficient formation of language professionally-oriented and integrative-developmental environment in higher school. On the example of language training with the students in economics, a number of practical tasks are offered. They are oriented to the motivation of studing a foreign language for special purposes through the use of various digital technologies on the discipline “Foreign Language for Professional Sphere”.

Key words: **foreign language training, linguodidactics, memorization, new lexical units, specialty language, methods**

Е.А. Мухортова*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: EMuhortova@fa.ru*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема поиска эффективных технологий, необходимых для запоминания новых лексических единиц в ходе освоения языка специальности студентами высших учебных заведений России. Рассмотрена специфика использования различных методов и техник для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов. На основе анализа психолого-педагогической литературы и метода экспертной оценки делается вывод о недостаточной сформированности языковой профессионально ориентированной и интегративно-развивающей среды в вузах. На примере обучения языку специальности в области экономики предлагается ряд практических заданий, ориентированных на мотивацию к изучению иностранного языка для специальных целей через использование различных цифровых технологий на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Ключевые слова: **иноязычная подготовка, лингводидактика, запоминание, новые лексические единицы, язык специальности, методы**

Прикладная лингвистическая дисциплина – лингводидактика – помогает преподавателям иностранного языка в высшей школе решать ряд задач, начиная от методических основ обучения иностранному языку, поиска путей более качественного и быстрого усвоения языка специальности и заканчивая глубокими исследованиями закономерностей обучения второму (третьему) языку. В ходе подготовки специалистов лингводидактика ставит перед педагогами целый ряд смежных задач. Одна из них – развитие памяти студентов, поскольку запоминание материала является ключевым аспектом успешного обучения, а эффективные технологии играют важную роль в этом процессе. В современном мире наблюдается изобилие информации, поэтому умение эффективно запоминать и использовать материалы при обучении языку специальности становится все более важным когнитивным навыком для студентов.

Актуальность статьи продиктована необходимостью поиска эффективных технологий в лингводидактике, которые способствовали бы запоминанию новых лексических единиц в ходе освоения языка специальности.

Цель статьи – рассмотреть специфику использования различных технологий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов.

Задачи по достижению данной цели включали в себя следующий перечень мероприятий:

– провести анализ эффективных цифровых ресурсов для усвоения лексических единиц при изучении иностранных языков;

– рассмотреть методы и техники, доказавшие свою эффективность на практических занятиях по иностранному языку.

Научная новизна статьи отражается в комбинации способов и методов запоминания новой лексики с использованием цифровых технологий.

Теоретическая значимость состоит в описании методов и техник, ориентированных на качественное усвоение лексического материала при освоении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Практическая значимость отражается в рекомендованных к применению учебных заданиях, которые могут быть использованы на занятиях по освоению языка специальности.

Одной из проблем современной системы обучения иностранному языку в России является отсутствие языковой среды, которая способствовала бы формированию, развитию и применению полученных знаний. Некоторые университеты стараются создавать квазипрофессиональную среду с отдельными ее элементами на иноязычных языках, но в неязыковом вузе это сделать довольно сложно, поэтому многим студентам за годы учебы не удается поучиться у носителей языка или просто пообщаться с иностранцами на профессиональные темы. Логичным кажется вывод о том, что при отсутствии потребности и возможности общения мотивация к изучению новых лексических единиц в рамках усвоения языка специальности будет стремительно падать, а это, в свою очередь, ведет к уменьшению количества запоминаемых слов. Какой смысл учить язык, который вряд ли пригодится в жизни?

Второй важной проблемой современных студентов является недостаточный уровень сформированности когнитивных функций, отвечающих за то, чтобы информация из кратковременной памяти переходила в долговременную. Опрос преподавателей кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ показал, что решение данных проблем может быть отчасти найдено в разработке технологий, которые способствовали бы развитию мотивации к изучению иностранного языка для специальных целей и запоминанию новых лексем, используемых в профессиональной сфере.

Наряду с поиском мотивационных драйверов в обучении иностранному языку для профессиональных целей [1] многие преподаватели высших учебных заведений подчеркивают важность таких элементов учебного процесса для развития лексической компетенции, как игры, которые способствуют расширению словарного запаса, активизируют познавательную активность обучаемых, помогают в устранении различных барьеров (языкового и психологического) [2]. В этой связи все большую популярность для усвоения новых лексических единиц приобретают различные цифровые платформы (например, приложение Quizlet, которое при помощи флеш-карточек помогает рециркуляции лексики в удобном для студента темпе и формате) [3].

К достоинствам флеш-карточек (которые представляют собой набор слов и их перевод с обратной стороны) относится не только высокий уровень усвоения лексики, но и развитие навыков словообразования через ее использование в различных контекстах [4]. Цифровые технологии все более активно внедряются в процесс обучения иностранным языкам: инфографика помогает включать визуализацию, активизировать мнемонические связи [5]; использование алгоритмов машинного обучения увеличивает объем воспринимаемой информации и способствует запоминанию новой лексики [6]; искусственный интеллект помогает в составлении материалов для лучшего усвоения иностранных лексем [7].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что выстраивание нейролингвистических связей происходит не только при заучивании новых лексических единиц, но и через:

– этимологический анализ слов (что «позволяет выстраивать смысловые связи и развивает лингвистическое и логическое мышление у студентов» [8]);

– социальные формы взаимодействия (например, активную парную и групповую работу [9]);

– конкретную установку на запоминание (в итоге улучшается протекание мнемических процессов [10]).

На основе полученных данных были категорированы методы и техники, наиболее активно используемые на практических занятиях в группах студентов 3 курса бакалавриата по специальности «Экономика», профильное обучение в области менеджмента (23 группы) и бухгалтерского учета / аудита (11 групп) (табл. 1).

Стоит отметить, что работа в кибер-хабе Финансового университета с помощью VR-очков помогает не только узнать что-то новое из языка специальности, но и стать активным участником процесса коммуникации с другими студентами, преподавателем, носителями языка. Это как раз яркий пример создания квазипрофессиональной языковой творческой среды.

Сайты, на которых представлены нейросетевые модели искусственного интеллекта, также пользуются популярностью у студентов, расширяя их горизонты познания в области языка специальности. Кроме того, студенты способны замечать и затем обсуждать речевые ошибки, которые допускает искусственный интеллект (а это уже не рецептивный, а продуктивный вид речевой деятельности).

Делая вывод о необходимости более активного использования лингводидактических приемов, которые способствовали бы освоению новой лексики при обу-

Таблица 1

Технологии для запоминания материала при обучении языку специальности

Метод / техника	Описание	Практическое применение
Метод рециркуляции лексики	Повторение изученных лексических единиц с определенной периодичностью	Создание в учебной группе либо «единой базы изученной лексики» с подключением автоматического напоминания о повторении, либо возможности регулярного обращения к словарю коллокаций (https://ozdic.com/). Это помогает студентам закрепить информацию в памяти и сделать ее более доступной для последующего использования
Метод ассоциаций	Создание связей между новой информацией и уже существующими знаниями или образами в памяти	На стадии знакомства с новыми ЛЕ групповая креативная работа поможет создать схожие по звучанию слова, найти яркие образы или даже абсурдные, но запоминающиеся. Чем более сильны и оригинальны ассоциации, тем выше коэффициент запоминания. Платформа с возможностью нарисовать слово через ассоциативный ряд и поделиться им с одногруппниками (https://idroo.com/dashboard/#my-boards) мотивирует и вовлекает всех студентов
Использование мнемонических техник	Использование специальных техники и стратегий, которые помогают запоминать информацию с помощью ассоциаций, акростихов, рифм и т. д.	Большое количество аббревиатур и акронимов, используемых в языке специальности, помогают запоминать суть понятий или видов деятельности (например, разные виды анализа: SWOT, PEST, 4Ps и т.д.; аналитический показатель EBITDA и EBIT; виды делового сотрудничества B2B, B2C, C2C и т. д.; должности в структуре управления компанией CEO, CFO, CAO, CMO, CRM, HR и т. д.). Проверить значение или использование того или иного акронима можно на сайте https://dopeoplesay.com/
Применение концептуальных карт и схем	Организация информации и выстраивание связи между различными понятиями и идеями	Метод создания «карт памяти» (mind maps) в группе во время работы над новой темой или самостоятельно не только нагляден, способствует развитию когнитивных навыков, но и помогает быстро восстановить изученный материал перед зачетом или экзаменом. Конкурс на лучшую «карту памяти» по новой теме стимулирует активность и креативность студентов. Сайт https://app.genial.ly/dashboard помогает не только в этом, но и в создании флеш-карточек для запоминания новой лексики, разработки ярких презентаций
Интерактивные методы обучения	Применение обучающих игр, веб-приложений, интерактивных технических устройств	Создание заданий для проведения в интерактивном режиме способствует более активной и привлекательной среды обучения: – с помощью VR-очков, помогающих «оживить» темы, связанные с коллаборацией или коммуникацией; – через задания по теме в Google class и получение ответов от учеников в формате видео через платформу https://info.flip.com/; – в ходе работы с искусственным интеллектом как «виртуальным» собеседником во время занятий; – создание интерактивных заданий по готовым шаблонам (https://learningapps.org/createApp.php)
Метод разнопланового введения материала	Изучение материала в разное время и в разных местах помогает улучшить его запоминание и удержание в памяти	Разнообразие контекстов создает более гибкие и прочные ассоциации в памяти, поэтому целесообразно вводить новый лексический материал, чередуя традиционные семинарские занятия, скаффолдинг (scaffolding), игровые технологии, экскурсии (например, в Палаты старого английского двора), посещая бесплатные курсы ведущих западных вузов (https://digitaldefynd.com/free-online-courses/?wshomemenu)

чении языку специальности, стоит отметить, во-первых, что без активного участия всех сторон образовательного процесса внедрить описанные в статье приемы и методы будет невозможно, а во-вторых, сделать это, используя только старые методы запоминания лексики (зазубривание, написание диктантов, подстановочные упражнения), уже не получится: мир шагает в сторону дигитализации семимильными шагами, и скромно стоять в стороне у педагогов уже не получится.

В результате теоретического анализа установлено, что для усвоения новых лексических единиц преподавателями иностранного языка активно используются различные цифровые платформы. Хорошо себя зарекомендовало приложение Quizlet, которое при помощи флеш-карточек помогает рециркуляции лексики в удобном для студента темпе и формате.

На основе личного опыта преподавания были описаны методы и техники, доказавшие свою эффективность на практических занятиях по иностранному языку: метод рециркуляции лексики; метод ассоциаций; использование мнемонических техник; применение концептуальных карт и схем; интерактивные методы обучения; метод разнопланового введения материала.

Кроме того, считаем, что преподавателям необходимо работать во взаимодействии с психологами, чтобы получать доступ к новейшим знаниям, касающимся процессов запоминания учебного материала, искать способы повышения коэффициента полезного действия при изучении иностранных языков. Это возможно организовать в рамках курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Библиографический список

1. Чикилева Л.С., Звягинцева Е.П. Мотивация в обучении иностранному языку для профессиональных целей: проблемы и пути решения. *Инновации в образовании*. 2023; № 4: 64–77.
2. Пантыкина Н.И. Формирование лексической компетенции при обучении иностранному языку. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 12, № 1.
3. Ryabkova V.V. Mobile Application as an Additional Tool for Developing Lexical Skills. *Высшее образование сегодня*. 2019; № 12: 40–44.
4. Ryabchikova V.G., Sergeeva N.A., Zaitsev A.A. et al. Development of students' verbal creativity using flash cards in foreign language classes. *Perspectives of Science and Education*. 2022; № 3 (57): 214–231.
5. Eremkina N.I., Babushkina L.E., Porchesku G.V. et al. Influence of digital services of infographics on effectiveness of mnemonics when teaching foreign language vocabulary. *Perspectives of Science and Education*. 2022; № 1 (55): 236–251.
6. Чехоева Т.С., Талханова Ф.Д. Использование алгоритмов машинного обучения при изучении иностранного языка с учетом индивидуальных особенностей студентов. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2024; № 2: 102–108.
7. Дробахина А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; Ч. 1, № 70: 125–128.
8. Шестакова О.В., Демидова С.В., Яшманова Л.В. Этимологический анализ на занятиях по английскому языку. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2022; № 5-2: 91–93. DOI 10.37882/2223-2982.2022.05-2.37
9. Заседателева М.Г., Быстрай Е.Б., Белова Л.А., Штыкова Т.В. Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного подхода. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018; № 5: 91–101.
10. Лосева Н.В., Макаренко Н.Н. Опыт исследования произвольного и непроизвольного запоминания на занятиях по иностранному языку. *Московский педагогический журнал*. 2023; № 3: 133–146.

References

1. Chikileva L.S., Zvyaginceva E.P. Motivaciya v obuchenii inostrannomu yazyku dlya professional'nyh celej: problemy i puti resheniya. *Innovacii v obrazovanii*. 2023; № 4: 64-77.
2. Pantykina N.I. Formirovanie leksicheskoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 12, № 1.
3. Ryabkova V.V. Mobile Application as an Additional Tool for Developing Lexical Skills. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2019; № 12: 40-44.
4. Ryabchikova V.G., Sergeeva N.A., Zaitsev A.A. et al. Development of students' verbal creativity using flash cards in foreign language classes. *Perspectives of Science and Education*. 2022; № 3 (57): 214-231.
5. Eremkina N.I., Babushkina L.E., Porchesku G.V. et al. Influence of digital services of infographics on effectiveness of mnemonics when teaching foreign language vocabulary. *Perspectives of Science and Education*. 2022; № 1 (55): 236-251.
6. Chehoeva T.S., Talhanova F.D. Ispol'zovanie algoritmov mashinnogo obucheniya pri izuchenii inostrannogo yazyka s uchetom individual'nyh osobennostej studentov. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. 2024; № 2: 102-108.
7. Drobahina A.N. Informacionnye tehnologii v obrazovanii: iskusstvennyj intellekt. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; Ch. 1, № 70: 125-128.
8. Shestakova O.V., Demidova S.V., Yashmanova L.V. `Etimologicheskij analiz na zanyatiyah po anglijskomu yazyku. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; № 5-2: 91-93. DOI 10.37882/2223-2982.2022.05-2.37
9. Zasedateleva M.G., Bystraj E.B., Belova L.A., Shtykova T.V. Povyshenie motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v hode realizacii sistemno-deyatel'nostnogo podhoda. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 5: 91-101.
10. Loseva N.V., Makarenko N.N. Opyt issledovaniya proizvol'nogo i neproizvol'nogo zapominaniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal*. 2023; № 3: 133-146.

Статья поступила в редакцию 15.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-155-158

Nizkoshapkina O.V., *senior teacher, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: trangolya@yahoo.com*
Rzaeva E.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Communication Technologies, National University of Science and Technology MISiS (Moscow, Russia), E-mail: Ella-rzaeva@yandex.ru*
Golubeva T.I., *Cand. of Sciences (Philology), State University of Management (Moscow, Russia), E-mail: paloma60@mail.ru*

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS. The article investigates the use of artificial intelligence services for the formation of foreign language communicative competence in students. The research has shown that there is a wide range of artificial intelligence tools that can be used to develop students' foreign language communicative competence, examples of some of the most common ones are given. It is noted that the use of artificial intelligence tools in teaching and learning foreign languages can significantly improve the process of formation of foreign language communicative competence, mastery of speech skills, making it more personalized, interactive and effective. The study shows that the use of artificial intelligence tools can help students to practice a foreign language, get feedback and improve foreign language communicative competence (practice pronunciation, get feedback and improve listening skills). The authors conclude that the effectiveness of the implementation of AI tools for the formation of students' ICC depends on the careful integration of these tools into the curriculum, providing comprehensive training and support for students, as well as creating a learning environment that will promote collaboration, critical thinking and compliance with ethical standards.

Key words: **foreign language learning, artificial intelligence, feedback, artificial intelligence tools, speech skills, learning platforms**

О.В. Низкошапкина*, ст. преп., Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: trangolya@yahoo.com*
Э.Н. Рзаева*, канд. психол. наук, доц., НИТУ МИСИС, г. Москва, E-mail: Ella-rzaeva@yandex.ru*
Т.И. Голубева*, канд. филол. наук, Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: paloma60@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

В статье исследуется использование сервисов искусственного интеллекта для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов. Исследование показало, что существует широкий спектр инструментов искусственного интеллекта, которые можно использовать для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, приведены примеры некоторых наиболее распространенных из них. Отмечено, что применение инструментов

искусственного интеллекта в преподавании и изучении иностранных языков может существенно улучшить процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, овладения навыками речи, делая его более персонализированным, интерактивным и эффективным. Исследование показало, что использование инструментов искусственного интеллекта может помочь студентам практиковать иностранный язык, получать обратную связь и улучшать иноязычную коммуникативную компетенцию (практиковать произношение, совершенствовать навыки аудирования).

Ключевые слова: **изучение иностранного языка, искусственный интеллект, обратная связь, инструменты искусственного интеллекта, речевые навыки, обучающие платформы**

В последние годы отрасль искусственного интеллекта (ИИ) быстро развивается и вносит свои коррективы во все области науки и техники, и на сегодняшний день существует множество инструментов на основе ИИ, применяемых в образовательном процессе [1], доступных для изучения иностранного языка (ИЯ), включая языковые переводчики, чат-боты (имитирующие разговоры с носителями языка), адаптивные (персонализирующие процесс обучения) и интерактивные обучающие платформы. Эти инструменты предоставляют студентам более удобные и эффективные способы изучения ИЯ. Языковые навыки необходимы студентам для эффективного общения и жизненно важны в любой сфере жизни. Поэтому одна из приоритетных задач преподавателя – обеспечить студентов необходимыми ресурсами и поддержкой, чтобы улучшить их речевые способности и помочь полностью раскрыть свой потенциал.

Инструменты ИИ становятся все более популярными в последние годы как средство помощи студентам в усовершенствовании их языковых навыков [2–9]. Одним из главных преимуществ этих инструментов является то, что они предоставляют студентам возможность практиковать речь и аудирование с виртуальными собеседниками как с носителями языка, что позволяет улучшить произношение и интонацию в благоприятной среде с минимальным стрессом.

Инструменты ИИ не только предлагают практику языка, но и предоставляют персонализированный отклик на произношение и речевые навыки студентов. Обратная связь генерируется в режиме реального времени, что позволяет студентам быстро и эффективно исправлять ошибки и совершенствовать языковые навыки. Обратная связь также адаптирована к индивидуальным потребностям каждого студента.

Большим преимуществом использования инструментов ИИ является применение платформ для изучения ИЯ на основе ИИ, предоставляющих студентам доступ к широкому спектру аутентичных материалов и интерактивных упражнений. Используя аутентичные материалы, студенты могут научиться говорить более естественным и эффективным способом, в то время как интерактивные упражнения обеспечивают интересный и интерактивный способ практиковать свои языковые навыки. Платформы для изучения языков на основе ИИ являются отличным инструментом для студентов, желающих улучшить свои языковые навыки, и для преподавателей в условиях дистанционного обучения, чтобы обеспечить мгновенную обратную связь для каждого студента.

Исследование влияния инструментов ИИ на формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов актуально по нескольким причинам. Во-первых, это поможет нам лучше понять, как ИИ может улучшить процесс изучения ИЯ. Во-вторых, это может помочь нам разработать более эффективные методы обучения, интегрирующие инструменты ИИ. В-третьих, это может помочь преодолеть некоторые проблемы, связанные с традиционными методами обучения ИЯ, например, ограниченную доступность к квалифицированным преподавателям и высокую стоимость обучения.

Цель исследования состоит в разработке рекомендаций по усовершенствованию использования инструментов ИИ для формирования ИКК студентов их внедрении в образовательный процесс.

Задачи исследования:

– проанализировать существующие инструменты ИИ для формирования иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов,

– определить пути совершенствования использования инструментов ИИ для формирования ИКК студентов,

– разработать рекомендации по совершенствованию использования этих инструментов в дальнейшем изучении ИЯ.

В работе были использованы следующие методы исследования: сравнительный и системный анализ научных источников по изучаемой тематике для обоснования целесообразности использования ИИ при формировании ИКК студентов; для определения подходов к использованию ИИ на занятиях по ИЯ; методы систематизации и синтеза для разработки рекомендаций по совершенствованию использования инструментов ИИ при формировании ИКК студентов, метод обобщения полученной информации для формулирования выводов исследования.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении роли ИИ в формировании ИКК студентов.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе формирования ИКК студентов.

Научная новизна полученных результатов заключается в разработке рекомендаций по совершенствованию использования инструментов ИИ для формирования ИКК студентов.

Инновационные подходы к обучению ИЯ с использованием ИИ делают обучение более доступным, эффективным и увлекательным, открывая новые возможности для формирования ИКК. На пересечении технологии и образования инновации с ИИ в области изучения ИЯ помогают преодолеть языковые барьеры и общаться со всем миром [2].

Использование инструментов ИИ может оказать значительное положительное влияние на формирование ИКК студентов при изучении ИЯ. Использование инструментов ИИ имеет большой спектр преимуществ, а именно: персонализация обучения (может адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям и темпу обучения каждого студента), повышение мотивации, улучшение навыков произношения, расширение словарного запаса с помощью интерактивных упражнений и игр, улучшение навыков аудирования и т. д. Несмотря на свои преимущества, инструменты ИИ имеют и недостатки, среди которых отметим следующие: отсутствие человеческого взаимодействия, высокая стоимость, сложность использования и т. п. Исследования [3; 4] показывают, что существует широкий спектр инструментов ИИ, которые можно использовать для формирования ИКК студентов, наиболее распространенными из которых являются;

– программы для распознавания речи, позволяющие студентам практиковать свое произношение и получать немедленную обратную связь;

– тренажеры произношения, помогающие студентам улучшить свое произношение и интонацию, предлагая им целевые упражнения;

– инструменты перевода, которые позволяют студентам переводить текст или язык в режиме реального времени, что может быть полезным для разговорной практики.

– инструменты синтеза речи – позволяют студентам слушать текст, который они читают, что может быть полезным для развития их навыков аудирования и понимания на слух;

– интерактивные обучающие платформы, обеспечивающие студентам персонализированный опыт обучения, предлагая им соответствующие материалы и задания;

– применение интеллектуальной виртуальной реальности (IVR). Студенты могут практиковать разговорную речь с помощью ИИ, который имитирует реалистичные беседы с носителями языка. Это можно использовать для создания высокоаутентичных игровых сред виртуальной реальности, а виртуальные агенты (аватары) могут выступать в качестве учителей, модераторов или коллег учащихся.

Однако наиболее распространенными инструментами ИИ, используемыми педагогами для формирования ИКК, являются чат-боты, способные генерировать текстовые данные, изображения, предоставлять информацию и создавать медиаконтент в ответ на запрос пользователя, что позволяет использовать их для образовательных целей.

Среди чат-ботов, использующих для обучения генеративный ИИ, следует отметить такие как Copilot от корпорации Microsoft (разработан совместно с OpenAI) и Gemini от Google DeepMind, однако наиболее популярным и пользующимся высоким спросом является ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) от компании OpenAI [5], который может генерировать тексты на естественном языке, отвечать на вопросы и вести диалоги.

Доступ к ChatGPT возможен после создания учетной записи на сайте chat.openai.com пользователями, достигшими 16-летнего возраста. Подключение является бесплатным и возможно с использованием профиля Google. Сам сервис ChatGPT выглядит как стандартный мессенджер и предоставляет возможность ведения диалога на разных языках, в том числе на английском и русском.

Поскольку ChatGPT способен к коммуникации, т. е. ведению диалога, дискуссии и генерации текстов, создавая логические, грамматически взвешенные и контекстуальные ответы на запросы, связанные с различными темами, он может быть использован в качестве вспомогательного средства обучения. При этом следует отметить, что для разработки и «обучения» ChatGPT использована обширная база текстовых данных на разных языках и с использованием различных стилей написания, включающая многочисленные книги, словарные статьи, научные исследования, материалы веб-сайтов, кейсов и образовательных платформ. Это позволяет ChatGPT генерировать ответы, адекватные по стилю и содержанию вопросам, задаваемым человеком. На примере ChatGPT исследователи предлагают базовые и перспективные возможности использования инструментов с ИИ в контексте формирования ИКК студентов [6]:

– возможность адаптации учебных текстов и материалов в соответствии с уровнем языковой подготовки учащихся с фокусом на определенный уровень языковых знаний, что включает обогащение или упрощение вокабуляра, грамматических структур, а также использование фразеологических единиц в текстах;

– создание списков лексических единиц по определенной тематике и области знаний с примерами использования, например, генерирование списков терминологии в зависимости от темы занятия или формирование синонимических, антонимических рядов для конкретных лексических единиц;

– возможность подбора лексики и языковых шаблонов в соответствии с языковым стилем, таким как официальный, разговорный, научный и т. п., является важным аспектом для определения возможностей использования конкретной лексической единицы в определенной языковой среде или ситуации коммуникации;

– создание аутентичных ситуаций общения путем генерирования разговорных тем по определенному запросу и тематике может значительно расширить подход к развитию речи для студентов разных отраслей знаний;

– создание дополнительных диалогов для иллюстрации функционирования языка в текстовом контексте и отработки использования тематического вокабуляра и языковых паттернов может дополнить основной учебник и облегчить процесс изучения языка;

– возможность знакомиться с примерами использования распространенных фраз и идиом, характерных для современной языковой среды, что позволит учащимся более эффективно использовать язык в реальных ситуациях, а не только в соответствии со стандартными определениями словарей и учебников;

– предоставление учащимся базовых объяснений об основных грамматических концепциях вместе с примерами и уточнениями;

– помощь в понимании контекста, включая объяснение использования и функционирования лексических единиц, изречений, идиом или культурных особенностей.

Итак, педагог может использовать ChatGPT для подготовки коммуникативных задач по иностранному языку, поскольку во время обучения создают условные, искусственные ситуации, которые готовят учащихся к настоящей, природной коммуникации.

Обучение ИЯ предполагает создание условной языковой среды, которая в большинстве случаев отсутствует в реальных условиях. Иностранное языковое пространство, которое можно создать с помощью ChatGPT, имеет большое значение для эффективного усвоения языка, особенно по скорости установления ассоциативных языковых связей, поскольку в коммуникативном окружении наиболее эффективно речевые навыки приобретаются во время спонтанной коммуникации, чем через сознательное изучение лексики и грамматики. Систематическое выполнение коммуникативных задач способствует формированию автоматизма речевых действий и реакций, развитию чувства речи и интуитивному овладению речи.

ChatGPT можно попросить сгенерировать пример разговора в определенной ситуации, например, между официантом и гостем в ресторане: «Сгенерируйте пример диалога на английском языке между официантом и гостем в ресторане». Если заданный текст не соответствует ожиданиям, можно внести детали в этот разговор и изменить его, например, заставить клиента захотеть заказать стейк и быть грубым, а официанта – заикаться. ChatGPT также может генерировать темы для разговора для определенной группы. Важно, что чат-бот запоминает разговор – если необходимо что-то уточнить, видна ошибка в ответе или необходимо внести изменения в текст, не нужно заново создавать команду, достаточно написать еще одно сообщение.

Отметим, что комбинация ChatGPT с расширением Google Chrome «Talk to me!» является одним из лучших симуляторов английской речевой деятельности для учащихся. Так, в рамках практических занятий можно предложить коммуникативные задачи, способствующие развитию умения аргументировать собственное мнение:

1. «Запланированное интервью». Каждый из участников готовит вопросы, на которые он хочет получить ответ. Затем студент задает вопрос в чат-боте и берет у него интервью.

2. «За и против». Цель задачи – обсудить предложенное явление или факт, определяя его положительные и отрицательные аспекты, поделив роли: например, студент выделяет положительные аспекты, а чат-бот – отрицательные.

3. «Я убеждаю тебя». Студент с помощью чат-бота готовит презентацию определенного тематического материала, проект с учетом логической структуры презентации, точности раскрытия своего мнения, культуры выступления и невербальной техники подачи.

4. «Ситуативное общение». Студентам предлагают смоделировать спонтанную жизненную ситуацию общения и разыграть ее по ролям с участием чат-бота, а затем проанализировать полученные результаты.

5. «Не скажи «нет»». Студент задает такой вопрос, на который нельзя дать утвердительный ответ, или предлагает задание, которое невозможно выполнить. Чат-бот должен выразить свое несогласие, предложив доказательства, что задачу невозможно выполнить.

6. «Спонтанность действия». Студенту предлагается без подготовки продолжить начало поданного высказывания, затем чат-бот добавляет предложения, и в результате выстраивается общий текст.

Предложенные коммуникативные задачи создают оптимальные условия для формирования языковых навыков, активизируют механизмы бессознательного запоминания, решают разнообразные методические, лингвистические и психологические задачи и способствуют решению одной из главных задач изучения ИЯ: создание коммуникативной среды для повышения заинтересованности учащихся в овладении ИЯ в дальнейшем [7].

Однако важно, чтобы преподаватель играл роль фасилитатора в процессе взаимодействия учащегося с ChatGPT, поскольку эта система имеет свои ограничения, требующие контроля: возможность возникновения ошибочных ответов, зависимость от качества исходных данных, отсутствие межличностного аспекта, а также этические вопросы. Рекомендуется устанавливать четкие цели и задачи для оптимального использования ChatGPT и сочетать эту технологию с традиционными методами обучения при поддержке преподавателя-фасилитатора [8].

Анализ существующих инструментов и возможностей ИИ для формирования ИКК студентов позволил разработать следующие рекомендации по совершенствованию использования этих инструментов.

1. *Начальная оценка уровня сформированности ИКК и установление целей*. Такую оценку следует сделать с помощью инструментов ИИ, которые анализируют произношение, свободную речь и использование словарного запаса. На основе результатов оценки установить конкретные учебные цели, которые должны быть реалистичными и адаптированными к индивидуальным потребностям каждого студента.

2. *Интеграция инструментов ИИ*. Для формирования ИКК студентов необходимо правильно интегрировать инструменты ИИ в процесс изучения ИЯ. Эти инструменты должны быть сосредоточены на выявлении ошибок, предоставлении обратной связи, предложении ресурсов, а также оценке речевых навыков. Инструменты ИИ могут выявлять ошибки произношения, грамматические ошибки и использование словарного запаса, а также предоставлять обратную связь в режиме реального времени, предложить альтернативные фразы или выражения или соответствующие языковые ресурсы, такие как словари или грамматические справочники.

3. *Внедрение интерактивной речевой деятельности*. Инструменты ИИ могут способствовать интерактивной речевой деятельности для формирования ИКК студентов. Такие действия могут включать в себя имитацию разговоров с ИИ, сценарии виртуальной реальности, требующие от студентов использования ИЯ в реальных жизненных ситуациях, программы для смартфонов, позволяющие студентам практиковать разговор с репетиторами на основе ИИ или виртуальными языковыми партнерами.

4. *Мониторинг и отслеживание прогресса*. Постоянный мониторинг прогресса формирования ИКК студентов можно осуществлять с помощью инструментов ИИ, которые отслеживают и записывают устную производительность студентов, обеспечивают обратную связь и создают отчеты о прогрессе. Инструменты ИИ анализируют и оценивают речевые навыки студентов, отслеживают их прогресс со временем и предоставляют персонализированную обратную связь на основе их результатов и целей.

5. *Постоянное усовершенствование и адаптация*. Методологию использования ИИ следует постоянно оценивать и усовершенствовать на основе отзывов студентов, наблюдений преподавателей и технологического прогресса. Этот итеративный процесс позволяет адаптировать и совершенствовать инструменты и действия ИИ для лучшего удовлетворения потребностей студентов.

6. *Оказание поддержки и помощи*. Очень важно оказывать постоянную поддержку и помощь студентам в использовании инструментов ИИ для формирования их ИКК. Эта поддержка может предоставляться в форме базовых учебных занятий для ознакомления студентов с ИИ и их функциями, а также постоянной технической помощи для решения любых проблем или трудностей, с которыми студенты могут столкнуться при использовании ИИ. Кроме того, студентам необходимо предоставить четкие указания и инструкции по эффективному использованию инструментов ИИ именно для изучения ИЯ.

Следовательно, повысить эффективность формирования ИКК студентов в вузах можно путем стратегического внедрения инструментов ИИ. Интегрируя инструменты ИИ в программу изучения ИЯ, преподаватели могут создать более увлекательную и интерактивную обучающую среду. Также, учитывая интерес студентов, следует сочетать инструменты ИИ и социальные сети в изучении ИЯ [9]. Кроме того, соблюдение принципа прозрачности обучения может играть решающую роль в понимании студентами того, чего они могут достичь при обучении с помощью ИИ.

В целом внедрение инструментов ИИ для формирования ИКК студентов должно быть сосредоточено на следующих основных компонентах:

1. *Обеспечение конкретных целей обучения*. Преподаватели должны четко определять цели обучения при внедрении в учебный процесс инструментов ИИ, которые должны соответствовать общим целям учебной программы изучения ИЯ и сосредотачивать внимание на конкретных речевых навыках, которые студенты смогут улучшить с помощью инструментов ИИ.

2. *Предоставление доступных и удобных инструментов ИИ*. Важно обеспечить, чтобы инструменты ИИ были легкодоступны и удобны для студентов. Для этого необходимо предварительно предоставить студентам понятные инструкции по доступу к инструментам ИИ и работе с ними. Помимо этого, следует рассмотреть возможность разработки учебных пособий по функционированию инструментов ИИ и особенностям работы с ними для более эффективного их использования в процессе обучения ИЯ.

3. *Обеспечение правильных подсказок (инструкций)*. Чтобы максимизировать эффективность инструментов ИИ для формирования ИКК, студентам нужно ориентироваться на эффективность подсказок (инструкций ИИ) для оптимизации речевой практики. Преподаватели могут оказать помощь студентам в выборе адекватных подсказок (инструкций ИИ) на основе конкретных целей обучения, в нашем случае – формирования ИКК.

4. *Обеспечение мгновенной обратной связи и коррекции*. Одним из ключевых преимуществ инструментов ИИ является их способность обеспечить мгновенную обратную связь, что может быть использовано для формирования ИКК в процессе коррекции ответов студентов. Преподаватели должны гарантировать, что используемые инструменты ИИ обеспечивают мгновенную обратную связь,

направленную на коррекцию произношения, темпа речи, грамматики и правильного использования словарного запаса. Причем эта обратная связь должна быть достаточно эффективной, чтобы позволить студентам четко определять свои достижения и вносить соответствующие исправления в свои речевые навыки.

5. *Поощрение персонализации и автономии*. Персонализация обучения и обеспечение автономии позволят студентам выбирать интересующие их темы или контент и включать их в речевую деятельность с помощью инструментов ИИ.

Определение конкретных целей обучения, обеспечение доступности и удобства инструментов ИИ, предоставление студентам эффективных подсказок ИИ, использование обратной связи для коррекции речи, а также поощрение персонализации и автономии студентов способствует созданию оптимальной образовательной среды для формирования ИКК студентов с помощью инструментов ИИ. Вместе с тем параллельное обучение студентов адекватному ограничению применения инструментов ИИ будет способствовать развитию у них критического мышления и поможет принимать обоснованные решения по использованию контента, созданного ИИ, в своей разговорной практике.

Сосредотачиваясь на этих ключевых компонентах и постоянно оценивая и совершенствуя методологию ИИ на основе отзывов студентов и достижений в технологии ИИ, вузы могут эффективно формировать ИКК студентов для дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности.

Учитывая предложенные рекомендации по усовершенствованию использования инструментов ИИ для формирования ИКК студентов и путей их внедрения в образовательный процесс, следует подчеркнуть неотъемлемую роль преподавателя. По мнению исследователей [7], ИИ, безусловно, трансформирует высшее образование, но не сможет полностью заменить собой преподавателя, наставника, научного руководителя и т. д., ведь учебный процесс многогранен и не ограничивается решением поставленных задач. Человеческое взаимодействие в образовании незаменимо и имеет множество социальных задач. Это, прежде всего, адаптация к новой учебной среде, становление и развитие эмоционального интеллекта, воспитательная функция, мотивация, контроль, наказание и поощрение, дифференциация обучения и индивидуальный подход. Образовательный процесс направлен на формирование гармоничной, всесторонне развитой личности с четкими убеждениями и ценностями, это не просто набор определенных знаний, умений и навыков для выполнения задач.

Следует отметить, что использование ИИ имеет как преимущества, так и риски, о которых преподавателям следует знать. Ограничения по использованию ИИ могут быть вызваны внешними факторами (отсутствие оборудования, недостаточная техническая поддержка, жесткая учебная программа, дефицит времени), но они также часто являются внутренними, связанными с индивидуальным отношением или характером преподавателя. К ним относится нежелание использовать ИИ, которое является результатом многих внутренних факторов, таких как недостаток информации и навыков, связанных с ИКТ, отсутствие опыта использования ИКТ в процессе самостоятельного обучения, мотивации, трудности в интеграции ИКТ с собственным стилем работы и повседневной практикой, чувство выхода из зоны комфорта. Эти факторы также связаны с опасениями по поводу будущего профессии и роли преподавателя.

Использование инструментов ИИ для формирования ИКК студентов является комплексным процессом, который требует тщательной проработки различных факторов, таких как выбор инструментов ИИ, интеграция в учебную программу, обеспечение постоянной поддержки преподавателей, мониторинг прогресса, содействие сотрудничеству и взаимодействию между студентами. Следуя этим шагам, преподаватели могут эффективно использовать потенциал инструментов ИИ для формирования ИКК студентов.

Постоянное профессиональное развитие и сотрудничество преподавателей необходимы для того, чтобы они были ознакомлены с последними достижениями ИИ и передовыми практиками обучения ИЯ. Это гарантирует, что они будут оснащены эффективными инструментами ИИ для интеграции их в программу обучения и предоставления постоянной поддержки студентам. Анализируя эффективность инструментов ИИ и внося необходимые коррективы, преподаватели могут создавать среду, способствующую постоянному развитию речевых навыков студентов.

Окончательный успех внедрения инструментов ИИ для формирования ИКК студентов зависит от тщательной интеграции этих инструментов в учебную программу, обеспечения комплексного обучения и поддержки студентов, а также создания учебной среды, которая будет способствовать сотрудничеству, формированию критического мышления и соблюдению этических норм.

Важно отметить, что данные о влиянии инструментов ИИ на формирование ИКК студентов все еще неоднозначны. Поэтому перспективой дальнейших исследований может стать анализ долгосрочного влияния инструментов ИИ на формирование ИКК студентов, изучение эффективности различных типов ИИ для развития всех видов речевой деятельности, разработка методов интеграции инструментов ИИ в учебные программы.

Библиографический список

1. Терехова Н.В. Оптимизация лекционных занятий при преподавании высшей математики в образовательном процессе технического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 75–78.
2. Шефиева Э.Ш., Исаева Т.Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам). *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020; № 10 (78): 84–89.
3. Cawley J., Machin D., Marriott C. The impact of speech synthesis technology on L2 learners' listening comprehension and vocabulary recall. *Language Learning & Technology*. 2019; Vol. 13, № 2: 75–90.
4. Есионова Е.Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс изучения иностранного языка. *Гуманитарные и социальные науки*. 2019; № 2: 155–166.
5. Han D.-E. The effects of voice-based AI Chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 2020; Vol. 6, № 7: 71–80.
6. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом. *Перспективы науки и образования*. 2023; № 3 (63): 201–218.
7. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 1: 66–72.
8. Barrot J.S. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*. 2023; Vol. 57, Art. 100745.
9. Фомин М.А., Садовиков Н.Е. Возможности применения технологии искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в вузе. *Молодежная наука: тенденции развития*. 2022; № 3: 6–11.

References

1. Terehova N.V. Optimizaciya lekcionnyh zanyatij pri prepodavanii vysshej matematiki v obrazovatel'nom processe tehnicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 75-78.
2. Shefieva `E.Sh., Isaeva T.E. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vysshih uchebnyh zavedenij (na primere obucheniya inostrannym yazykam). *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2020; № 10 (78): 84-89.
3. Cawley J., Machin D., Marriott C. The impact of speech synthesis technology on L2 learners' listening comprehension and vocabulary recall. *Language Learning & Technology*. 2019; Vol. 13, № 2: 75-90.
4. Esionova E.Yu. Iskusstvennyj intellekt kak al'ternativnyj resurs izucheniya inostrannogo yazyka. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2019; № 2: 155-166.
5. Han D.-E. The effects of voice-based AI Chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 2020; Vol. 6, № 7: 71-80.
6. Sysoev P.V., Filatov E.M. Metodika razvitiya inoyazychnyh rechevyh umenij studentov na osnove praktiki s chat-botom. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 3 (63): 201-218.
7. Sysoev P.V., Filatov E.M. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimuschestva i spornye voprosy. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 1: 66-72.
8. Barrot J.S. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*. 2023; Vol. 57, Art. 100745.
9. Fomin M.A., Sadovikov N.E. Vozmozhnosti primeneniya tehnologii iskusstvennogo intellekta pri izuchenii inostrannogo yazyka v vuze. *Molodezhnaya nauka: tendencii razvitiya*. 2022; № 3: 6-11.

Статья поступила в редакцию 15.02.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-158-161

Nikolaeva M.V., *senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nikvi@inbox.ru*

ON THE ISSUE OF MYTHS CONCERNING THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES. The article discusses a problem of common misconceptions related to learning foreign languages. The issue is considered based on an analysis of the current state and trends in the relevant areas. The analysis shows that there is no single view on this issue. Today, perhaps, there are no people who have not studied a foreign language throughout their lives. One or more foreign languages are com-

pulsory subjects in secondary schools, universities, colleges, young people and the older generation learn languages “for themselves”. It is no secret that knowledge of not only the native language helps to broaden horizons, trains memory and cognitive abilities. That is why a balanced and objective assessment is so necessary for the implementation of a full-fledged educational process. The author draws on his teaching experience and educational practice at the Financial University under the Government of the Russian Federation, which makes it possible to identify both the truthfulness and falsity of myths concerning the study of foreign languages.

Key words: **misconceptions, myths, foreign language, outlook, memory, demythologization, communicative competence, innovations in teaching, counterproductive approach**

***М.В. Николаева**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nikvi@inbox.ru*

К ВОПРОСУ О МИФАХ, КАСАЮЩИХСЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье обсуждается проблема распространённых заблуждений, связанных с изучением иностранных языков. Вопрос рассматривается на основе анализа текущего состояния и тенденций в соответствующих областях. Анализ показывает, что не существует единого взгляда по данной проблеме. Сегодня, пожалуй, нет людей, которые на протяжении своей жизни не изучали бы иностранный язык. Один или несколько иностранных языков являются обязательными предметами в средней школе, вузах, колледжах, молодежь и старшее поколение изучают языки «для себя». Не секрет, что владение не только родным языком способствует расширению кругозора, тренирует память и когнитивные способности. Именно поэтому взвешенная и объективная оценка столь необходима для осуществления полноценного образовательного процесса. Автор опирается на свой педагогический опыт и образовательную практику в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации, позволяющий выявить как правдивость, так и ложность мифов, касающихся изучения иностранных языков.

Ключевые слова: **заблуждения, мифы, иностранный язык, кругозор, память, демифологизация, коммуникативная компетентность, нововведения в преподавании, контрпродуктивный подход**

Актуальность данной проблемы связана, прежде всего, с тем, что в последние годы растёт интерес к изучению иностранных языков, всё больше студентов выбирают не только самые «популярные» языки – английский, французский, немецкий, испанский, но и менее распространённые по преподаванию – арабский, итальянский, китайский, португальский, суахили, турецкий, хинди, японский, и другие.

Как показал анализ литературы [1–15], а также наш опыт преподавания, наибольшее количество мифов или заблуждений касается начального этапа изучения иностранного языка, поскольку для начинающего студента, независимо от его пола, возраста или национальности, иностранный язык является новым, чужим по определению, а всё новое, как известно, пугает и в то же самое время воодушевляет. Изучая новое, мы в определённой степени меняем свои привычки и мышление. Кому-то новое даётся легко, кому-то – трудно, отсюда возникают заблуждения, призванные убедить вас в неизбежности «провала».

Важным условием начального обучения языку является постоянное отрицание либо принятие тех или иных теорий, установок, практик и всего общепринятого, привычного. Иными словами, не всегда всё одинаково полезно и универсально, «привычное» оспаривается и проверяется. Поэтому столь необходимо обсуждать и демифологизировать общепринятые заблуждения, касающиеся изучения иностранного языка. В этом заключает актуальность данной статьи.

Цель данной статьи – рассмотреть наиболее распространённые мифы об изучении иностранных языков.

Основные задачи статьи: проанализировать наиболее распространённые мифы, их сущность и содержание; развенчать наиболее распространённые мифы, какими бы реалистичными они не казались.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней представлены различные варианты предполагаемых мифов, касающихся трудностей изучения иностранных языков.

Теоретическая значимость – в исследовании различных точек зрения зарубежных и российских лингвистов.

Практическая значимость состоит в обосновании необходимости демифологизации общепринятых заблуждений, касающихся изучения иностранного языка.

Методы исследования: системный и сравнительный анализ научной литературы, обобщение, наблюдения, логический подход.

«Значение мифа нелегко закрепить на бумаге аналитическими рассуждениями», – говорил Джон Рональд Руэл Толкин. Обсудим некоторые из мифов, связанные с изучением иностранных языков

Первый миф касается необходимости усвоения начинающими студентами определённой системы, то есть предполагается, что учащиеся должны сначала освоить грамматику, произношение и словарный запас языка и лишь потом начинать общение. Сторонники этой теории уверены, что при таком подходе учащиеся неизбежно будут допускать языковые ошибки, которые впоследствии будет невозможно исправить.

Однако многочисленные исследования в области овладения языком показывают, что практически никто из начинающих не достигнет успеха в формировании коммуникативной компетенции, если пойдёт путём сосредоточения внимания на одной лишь системе. Для начального обучения языку вполне достаточно иметь небольшой, функциональный базовый запас, который можно успешно использовать и постепенно расширять [1, с. 226–240].

Следующий миф утверждает, что начинать изучение иностранного языка проще в детстве, поскольку позднее и память не та, и мотивация слабее. Вопрос мотивации совершенно точно трактуется неверно, поскольку в раннем возрасте мало кто осознанно начинает учить язык. Что касается памяти, то, безусловно, дети легко запоминают новые слова, ведь они просто повторяют за взрослыми, не понимая, не догадываясь, что идёт обучение. В точности также они легче копируют произношение, слушая окружающих и подражая звукам, дети усваивают и запоминают интонации, а затем повторяют их. Любой неуспех, ошибка не воспринимается как трагедия ни самими детьми, ни взрослыми. А всякая победа, успех, напротив, вызывает одобрение окружающих, похвалу, что приводит к раскрепощению и позволяет с легкостью начинать говорить на неродном языке.

Раньше наука считала, что мозг развивается лишь до определенного времени. Двадцать пять лет – это возраст, в котором, как полагалось, наш мозг становится «полностью развитым». Это утверждение использовалось в качестве объяснения широкого спектра явлений [2]. Но и это оказалось мифом. Мозг устроен так, что начать изучение языка и преуспеть под силу человеку в любом возрасте. Нейрогенез продолжается на протяжении всей жизни [3]. Просто мозг тоже нужно тренировать. Макс Лисс в книге «Фитнес для ума» утверждает, что человеческий мозг нуждается в тренировке не меньше, чем мышцы тела. Читайте, читайте много и часто, тренировка мозга проще и менее затратна, чем пробежка в парке [4]. Еще одним неоспоримым преимуществом для взрослых является наличие опыта, который позволяет освоить больше понятий, ассоциаций. Взрослый ученик, имеющий, как говорилось выше, сильную мотивацию, более дисциплинирован.

С особенностями работы человеческого мозга связан **третий миф**, заключающийся в том, что возможности мозга ограничены, и поэтому учащийся не может легко переключаться с родного языка на иностранный. Именно поэтому ему также недоступно изучение большого количества языков одномоментно. С этой точки зрения дополнительные языки рассматриваются не как благо, а как бремя. Этот миф основан на ложной гипотезе о том, что мозг – это закрытое хранилище, в котором разные языки конкурируют за пространство. На самом деле языки являются неотъемлемой частью друг друга, влияют друг на друга и используются как ресурсы в процессе обучения [5, с. 215–241].

Полиглоты обладают обширными компетенциями, которые не только облегчают им изучение новых языков, но и, как правило, легче обучаются.

Четвёртый миф касается личности преподавателя иностранного языка. Он гласит, что лучший преподаватель – это непременно носитель. Считается, что носители языка – это проводники к успеху в изучении языка, особенно в том, что касается произношения и разговорной речи.

Это утверждение является ложным прежде всего потому, что носитель никогда не сможет грамотно и доступно объяснить своему ученику те или иные нюансы, прежде всего потому, что не понимает, как мыслит его иноязычный студент. Детали, очевидные для носителя языка, правила, которые являются чем-то само собой разумеющимся, для ученика не являются таковыми.

Даже когда речь идет об обучении произношению и разговорной речи, носитель языка не может быть лучшим учителем, несмотря на то, что в это свято верят администраторы, родители, студенты и даже некоторые преподаватели.

Теоретики прикладной лингвистики Роберт Филлипсон и Адриан Холлидей, признанные эксперты в области преподавания английского как иностранного, называют данный миф нативным спикеризмом (native-speakerism). По их мнению, личность преподавателя не является показателем успешности процесса обучения по простой причине: быть носителем языка необязательно означает умение его преподавать [6, с. 385–387; 7, с. 12–18].

Споры о необходимости изучения иностранного языка в странах, где он является родным, были и будут всегда. На наш взгляд, у этого метода больше преимуществ, чем недостатков. Безусловно, обучение за рубежом даёт много преимуществ. Это опыт общения с представителями культуры, реальные ситуации, в которых практикуется использование разговорного языка. Нельзя недооценивать

важность окружающей среды в процессе изучения языка. Социокультурная теория Л.С. Выготского, в основе которой лежит принцип посредничества, является краеугольным камнем концепций, утверждающих, что изучение языка лучше всего осуществлять в «родной» стране.

Тем не менее утверждение о том, что успешное изучение иностранного языка возможно лишь при «полном погружении» в среду, является мифом. Многочисленные примеры из жизни подтверждают, что даже длительное пребывание в стране изучаемого языка ничего не гарантирует. Переезд в англоязычную страну не гарантирует свободного владения языком. Есть много иммигрантов, которые находят способы избежать использования английского или живут в сообществах, где они могут использовать свой родной язык.

К тому же обучение за рубежом, как правило, требует больших затрат, чем обучение в своей стране, и больше времени, так как полноценное обучение возможно лишь при условии отрыва от учебы или работы.

Автор неоднократно убеждался в том, что уровень владения английским языком у двух студентов, один из которых никогда не был заграницей, а второй проучился в Великобритании несколько лет, может кардинальным образом отличаться не в пользу последнего.

МИФ «МЫ ЭТО УЖЕ ПРОХОДИЛИ!»

Следующее заблуждение об изучении языков начинающими студентами заключается в том, что любые предложения об инновациях в преподавании языка для начинающих не являются новыми, а уже были испробованы безуспешно ранее. Одной из причин, по которой преподаватель негативно реагирует на возможные нововведения в преподавании, является их уверенность в том, что нет смысла использовать то, что, по их мнению, не работает. Другая, к сожалению, нередкая причина (больше распространённая в коммерческом секторе обучения) заключается в том, что преподаватели воспринимают в штыки новые предложения и методы преподавания по причине очевидной коммерциализации преподавания языка. Здесь как нельзя лучше просматривается влияние лозунга «Реклама – двигатель торговли». В условиях интенсивного стремления к быстрой прибыли зачастую рекламируются «новейшие» методики и практики преподавания. Конечно же, нет ничего плохого в эффективных инновациях. Невозможно найти ответ на все вопросы в одной образовательной технологии. Для создания успешной системы обучения языку требуется множество различных подходов. Поэтому важно использовать различные методики. Преподаватель просто обязан пробовать исследовать, предлагать что-то новое, чтобы студенты получили еще больше возможностей для изучения языка.

МИФ О НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЯХ

Этот миф заключается в том, что существуют методы и подходы к обучению, которые могут быть полезны одним людям, например, испанцам или немцам, а другим они не подходят. В качестве примера приводится подход к обучению языку для начинающих, основанный на заданиях. Языковые задания хорошо работают в некоторых странах. Основная причина успеха заключается в том, что цель этих языковых заданий – заставить учащихся взаимодействовать, выдвигать и проверять гипотезы, применять самостоятельный подход к решению практических коммуникативных проблем. Однако данный подход не везде работает столь же успешно! Существует ряд исследований, которые показывают, что трудно заставить обучаться на основе задач в таких странах, как, например, Япония, Китай, Таиланд [8, с. 11–16; 9, с. 595–608; 10, с. 107–132].

Возможно, именно данный факт порой заставляет думать, что студенты из Азии не могут учить язык через задания. Но опыт показывает, что это, скорее, вопрос традиции, чем когнитивных способностей. Причина заключается, по всей вероятности, в том, что, например, китайские студенты, в отличие, скажем, от российских, не приучены к обучению с помощью заданий, они ими не пользуются ни в процессе воспитания, ни в процессе образования. Конечно, это не значит, что китайские студенты не в состоянии извлечь пользу из работы с заданиями, просто означает, их нужно знакомить с подобными формами работы с большей тщательностью.

МИФ О ЛЕГКИХ И ТРУДНЫХ ЯЗЫКАХ

Следующий миф о языках для начинающих состоит в том, что одни языки считаются «легкими», а другие «сложными» для изучения. Классическими примерами являются английский и немецкий языки. В этой паре английский считается «лёгким», а немецкий – «сложным», хотя с точки зрения лингвистики всё как раз наоборот. Вероятно, такое восприятие связано с более жёсткими правилами падежной морфологии и синтаксисом в немецком языке. Не исключено, что самый популярный и «раскрученный» английский в лингвистической иерархии всегда на ступень выше немецкого. Популярность английского языка, очевидно, создает настолько сильное желание и мотивацию к его изучению, что очевидные трудности в его изучении игнорируются или воспринимаются как меньшие, чем они есть на самом деле.

Существуют также и другие причины, по которым немецкий не столь популярен, например, в России. Мы не исключаем исторически сложившегося отношения к этому языку, хотя не считаем это справедливым. Английский язык может восприниматься как лёгкий, ещё и потому, что студенты чаще сталкиваются с ним при прослушивании песен, просмотре фильмов, контента в интернете и т. д. Именно поэтому преподаватель не нуждается в том, чтобы убеждать студентов в необходимости изучения английского языка. Всё меньше и реже они задаются вопросом: «Для чего мне это нужно?»

МИФ О НЕУМЕЛОМ УЧЕНИКЕ

Заключительный (но не последний) миф о языках для начинающих состоит в том, что достаточно часто на занятия приходят студенты, не имеющие никаких навыков. Они порой беспомощны в общении с преподавателем и другими студентами, у них есть определённые сложности с процессом обучения, поэтому столь силен миф о безграмотности учащегося, который совершенно не обоснован. Дело в том, что каждый, кто стремится говорить на новом языке, уже обладает навыками, позволяющими узнать больше, надо лишь вовремя активировать эти компетенции и задействовать их в учебном процессе. Проблема заключается ещё и в том, что, к большому сожалению, очень часто мы не только считаем ученика неквалифицированным, но и не оцениваем его знания и умения как негативные. Эта «недооценённость» негативно влияет на мотивацию. Особенно это заметно при работе с взрослой аудиторией, где обязательно нужно опираться на языковой и культурный опыт студентов. Отсутствие признания вызывает чувство ущербности, неполноценности и лишь усиливает неравноправные отношения между учителем и учеником. Это абсолютно контрпродуктивный подход, вместо которого необходимо опираться на то, что студенты уже знают. Иначе они будут вынуждены буквально через силу учить что-то новое, используя незнакомые подходы. Как говорил Д. Дьюи, «изучение чего-то нового требует, чтобы у вас было что-то ещё, что поможет вам подняться к новому» [11].

Мы хотим закончить статью, уделив внимание современным тенденциям в сфере изучения языков [12–15]. В последние годы наблюдается неуклонный рост приложений для изучения языков. Эти приложения, предназначенные для самостоятельного обучения, популярны у миллионов людей по всему миру. Повальное увлечение данным продуктом привело к тому, что появился новый миф об их эффективности в развитии языковых навыков. Исследования показали, что многие способны улучшить грамматику, словарный запас и устные навыки с помощью приложений. Изучение нового языка требует постоянной практики, именно различные приложения дают учащимся такую возможность. Однако студенты могут сформировать лишь минимальный словарный запас, запомнить ключевые фразы, испытывая при этом трудности с поддержанием разговора за пределами шаблонов. Цель овладения иностранным языком заключается в том, чтобы уметь говорить на нём и использовать его в реальных жизненных ситуациях. А это возможно лишь с помощью перечисленных выше навыков.

В данной статье нами выделены и рассмотрены отдельные мифы в изучении языка для начинающих. На самом деле количество заблуждений, касающихся трудностей изучения иностранных языков, огромно, к тому же оно может коренным образом разниться в зависимости от возраста студента, его социального и материального статуса, бэкграунда и, как выясняется, даже от национальности.

Проблема заключается в том, как преподавателю иностранного языка распознать эти мифы, критически отнестись к ним и постараться развеять их до того, как они негативно отразятся на его преподавательской компетенции.

Возможно, некоторые, хотя таких немного, рождаются учителями, большинство же становятся ими в результате развития необходимых педагогических навыков и стратегий в течение долгого времени.

Однако неправильно возлагать бремя обучения лишь на преподавателей, поскольку доказано, что независимо от способностей преподавателя эффективное преподавание необязательно приводит к успешному обучению. Преподаватели призваны способствовать процессу обучения. Поэтому мы считаем столь необходимым демифологизацию освоения иностранных языков, которая должна помочь студенту без страха и сомнения приступить к этому увлекательному процессу.

Полученные выводы позволяют констатировать, что поставленные в статье цель и задачи были успешно решены.

Библиографический список

1. Cameron L., Larsen-Freeman D. Complex systems and applied linguistics. *International journal of applied linguistics*. 2007; Т. 17, № 2: 226–240.
2. Башкиров С. *Это миф, что взрослые учат иностранные языки хуже детей.* Available at: https://trends.rbc.ru/trends/social/6380ab2e9a79474446a409b2?from=copy
3. Гомазков О.А. *Нейрогенез*. Москва, 2013.
4. Лисс М. *Фитнес для ума*. Санкт-Петербург: Издательский дом « Питер», 2010.
5. Bylund E., Abrahamsson N., Hyltenstam K. Does first language maintenance hamper nativelikeness in a second language? A study of ultimate attainment in early bilinguals. *Studies in second language acquisition*. 2012; Т. 34, № 2: 215–241.
6. Holliday A. Native-speakerism. *ELT journal*. 2006; Т. 60, № 4: 385–387.
7. Phillipson R. ELT: the native speaker's burden? *ELT journal*, 1992; Т. 46, № 1: 12-18.
8. Burrows C. An evaluation of task-based learning (TBT) in the Japanese classroom. *English Today*. 2008; № 24 (04): 11–16.
9. Carless D. The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*. 2007; Т. 35, № 4: 595–608.

10. McDonough K., Chaikitmongkol W. Teachers' and students' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *Tesol Quarterly*. 2007; № 41 (1): 107–132.
11. Dewey J. Studies in logical theory. *Chicago: The University of Chicago Press*. 1903; T. 11.
12. Cook V., Cook V.J. Effects of the second language on the first. *Clevedon: Multilingual Matters*. 2003; T. 3.
13. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Рипол Классик, 1987.
14. Куджиева О.А. Обучение иностранному языку: мифы и реальность. *Вестник общественной научно-исследовательской лаборатории «Взаимодействие уголовно-исполнительной системы с институтами гражданского общества: историко-правовые и теоретико-методологические аспекты»*. 2014; № 4: 140–143.
15. Ланкевич Е.В. Второй иностранный язык: методики преподавания, изучения и развития навыка говорения. *Сопоставительная линвистика*. 2017; № 6: 202–207.

References

1. Cameron L., Larsen-Freeman D. Complex systems and applied linguistics. *International journal of applied linguistics*. 2007; T. 17, № 2: 226-240.
2. Bashkirov S. *`Eto mif, chto vzroslye uchat inostrannye yazyki huzhe detej.* Available at: https://trends.rbc.ru/trends/social/6380ab2e9a79474446a409b2?from=copy
3. Gomazkov O.A. *Nejrogenez*. Moskva, 2013.
4. Liss M. *Fitnes dlya uma*. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom " Piter", 2010.
5. Bylund E., Abrahamsson N., Hyltenstam K. Does first language maintenance hamper nativelikeness in a second language? A study of ultimate attainment in early bilinguals. *Studies in second language acquisition*. 2012; T. 34, № 2: 215-241.
6. Holliday A. Native-speakerism. *ELT journal.* 2006; T. 60, № 4: 385-387.
7. Phillipson R. ELT: the native speaker's burden? *ELT journal*, 1992; T. 46, № 1: 12-18.
8. Burrows C. An evaluation of task-based learning (TBT) in the Japanese classroom. *English Today*. 2008; № 24 (04): 11-16.
9. Carless D. The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*. 2007; T. 35, № 4: 595-608.
10. McDonough K., Chaikitmongkol W. Teachers' and students' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *Tesol Quarterly*. 2007; № 41 (1): 107-132.
11. Dewey J. Studies in logical theory. *Chicago: The University of Chicago Press*. 1903; T. 11.
12. Cook V., Cook V.J. Effects of the second language on the first. *Clevedon: Multilingual Matters*. 2003; T. 3.
13. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Ripol Klassik, 1987.
14. Kudzhieva O.A. Obuchenie inostrannomu yazyku: mify i real'nost'. *Vestnik obschestvennoj nauchno-issledovatel'skoj laboratorii «Vzaimodejstvie ugolovno-ispolnitel'noj sistemy s institutami grazhdanskogo obschestva: istoriko-pravovye i teoretiko-metodologicheskie aspekty»*. 2014; № 4: 140-143.
15. Lankevich E.V. Vtoroj inostrannyj yazyk: metodiki prepodavaniya, izucheniya i razvitiya navyka govoreniya. *Sopostavitel'naya lingvistika*. 2017; № 6: 202-207.

Статья поступила в редакцию 05.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-161-164

Ragimkhanova L.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Hasanova S.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Abdullaeva A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF A HUMANISTIC APPROACH IN TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS. The purpose of the article is to explore possibilities that exist today for the implementation of a humanistic approach in training future foreign language teachers. Special attention is paid to the specifics of the modern teacher working in this field his/her professional activity implementation. Based on its analysis, the authors come to the conclusion about the great role of this approach during its implementation, and, therefore, in the teacher preparation at the university level. Then the essence of the corresponding concept is revealed. The article describes the basic principles that the management, methodological services and teaching staff of the higher education organization should take into account when planning and implementing the educational process using it. The authors formulate provisions that concern the humanistic orientation of the future teacher as an important intermediate result. The article also says about the main idea of the humanistic approach. The pedagogical activity forms applicable in the course of its practical implementation are investigated.

Key words: **foreign language, students, pedagogical university, teaching methods, training of foreign language teachers**

Л.К. Рагимханова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Ш.С. Гасанова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
А.А. Абдуллаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Целью статьи является изучение возможностей, существующих сегодня для реализации гуманистического подхода в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка. Особое внимание уделено специфике реализации современным педагогом, работающим в этой области, его профессиональной деятельности. На основе её анализа авторы приходят к выводу о большой роли этого подхода во время её осуществления, а значит, и при подготовке педагога на ступени вуза. Раскрывается суть соответствующего понятия. Характеризуются основные принципы, которые руководство, методические службы и профессорско-преподавательский состав организации высшего образования должны с необходимостью принимать в расчёт при планировании и реализации учебно-воспитательного процесса с его использованием. На основе их изучения формулируются положения, касающиеся гуманистической направленности будущего учителя как важного промежуточного результата его применения. Рассказывается о главной идее гуманистического подхода. Исследуются применимые в ходе её практической реализации формы осуществления педагогической деятельности.

Ключевые слова: **иностранный язык, студенты, педагогический вуз, методика преподавания, подготовка учителей иностранного языка**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящего исследования, обоснована тенденцией в развитии современного общества, при которой происходит дегуманизация человека, его отчуждение от природы и культурного наследия. Это, в свою очередь, ведёт к девальвации национальных и общечеловеческих ценностей, формированию нормативно-функционального подхода к окружающей действительности.

Таким образом, многие современные студенты младших курсов отечественных педагогических вузов не характеризуются наличием сформированных картины мира и аксиологической системы. Описанная ситуация зачастую приводит к «освобождению» будущими учителями самих себя от нравственных императивов (Ш. Ананд, В.П. Губанова, Д.А. Салманова). В данных условиях существенно облегчаются действия деструктивных сил, направленные на навязывание молодому поколению чуждых многонациональному российскому народу ценностных ориентиров и взглядов (В.П. Бездухов, Д.Э. Буляккулова, Е.В. Кулешова, Е.Н. Нечина, В.В. Николина, Л.Ш. Шафигуллина).

Особенно опасным их пагубное влияние может быть применительно к будущим учителям иностранного языка. Объясняется это тремя факторами. Во-первых, так как педагогическая профессия относится к классу «человек – человек», то соответствующие ложные ценности в их деятельности будут проступать наиболее рельефно. Во-вторых, специфика работы воспитателя, учителя и препо-

давателя такова, что, не обладая сформированной картиной мира, основанной на лучших достижениях российской и мировой культуры, он не сможет поспособствовать её развитию у представителей будущих поколений. В-третьих, на сегодняшний день спектр применения иноязычных компетенций чрезвычайно широк. Противодействие вызовам глобального масштаба делает необходимым, а современный уровень развития средств связи – возможным расширение международного сотрудничества в самых различных сферах с привлечением специалистов всех уровней и направлений подготовки [1]. Общение между ними должно соответствовать принципам толерантности и гуманизма. И формироваться подобные знания, умения и навыки должны уже на уроках иностранного языка в школе. Другими словами, в данном случае мы можем видеть, насколько важным является формирование соответствующей системы ценностей у будущих педагогов данного профиля [2].

Вышеизложенное ориентирует российское общество в целом и систему высшего педагогического образования в частности на глубокое переосмысление роли и значения человека, на признание его в качестве важнейшей ценности. По этой причине в последнее время многие учёные и практики обращаются к теме различных подходов, приёмов и методов, могущих быть с успехом применёнными при обучении будущих учителей иностранного языка в вышеописанных обстоятельствах (Ш. Ананд, Е.Н. Нечина, Л.П. Разбегаева, Д.А. Салманова). На наш взгляд, наиболее эффективным в этом плане представляется гуманистический подход, рассмотрению возможностей для использования которого посвящено данное исследование.

Таким образом, его цель – изучение возможностей, существующих сегодня для реализации гуманистического подхода в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– рассмотреть специфику реализации современным учителем иностранного языка его профессиональной деятельности;

– продемонстрировать значимость применения интересующего нас подхода во время её осуществления, а, значит, и при подготовке педагога на ступени вуза;

– раскрыть суть соответствующего понятия;

– охарактеризовать основные принципы, которые руководство, методические службы и профессорско-преподавательский состав организации высшего образования должны с необходимостью принимать в расчёт при планировании и реализации педагогической деятельности с использованием этого подхода;

– на основе их изучения сформулировать положения, касающиеся гуманистической направленности будущего педагога как важного промежуточного результата его применения;

– рассказать о главной идее гуманистического подхода;

– осветить некоторые моменты, связанные с реализацией данной идеи при подготовке будущих учителей иностранного языка;

– исследовать применимые при этом формы осуществления учебной и внеучебной деятельности;

– продемонстрировать организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное использование таковых.

По ходу решения охарактеризованных выше задач нами использовались следующие методы исследования: рефлексия собственного педагогического опыта; анализ научной и методической литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи сводится к демонстрации важности гуманистического подхода как в процессе реализации современным учителем иностранного языка профессиональных обязанностей, так и во время его подготовки на ступени вуза.

Теоретическая значимость – к выделению принципов, каковые руководство, методические службы и профессорско-преподавательский состав организации высшего образования должны учитывать при планировании и реализации педагогической деятельности с использованием интересующего нас подхода.

Практическая значимость заключается в исследовании форм и методов реализации аудиторной и внеаудиторной работы будущих учителей иностранного языка в русле гуманистического подхода, а равно организационно-педагогических условий, соблюдение которых позволит повысить эффективность их применения.

На настоящем этапе развития педагогических науки и практики во многом в силу факторов, отмеченных во вводной части к настоящей статье, можно констатировать, что успешное завершение процесса обучения школьников иностранным языкам сопряжено с решением целого ряда важных психолого-педагогических и методических проблем (Ш. Ананд, В.П. Бездухов, Д.Э. Буляккулова, В.П. Губанова, Е.В. Кулешова, Е.Н. Нечина, Л.П. Разбегаева). Во-первых, деятельность учителя, работающего в этой предметной области, должна с необходимостью включать не только обучение школьников грамматическим правилам, но и широкую реализацию с ними деятельности, направленной на формирование умений и навыков, связанных с практическим применением таковых. Во-вторых, в текущих условиях, когда, независимо от того, какой жизненный путь в дальнейшем изберут ученики, им, очень может быть, придётся контактировать с коллегами, представляющими иные этноконфессиональные общности. И в этой связи формирование этических, ценностных представлений на учебных занятиях по интересующей нас дисциплине является критически важным [3]. Таким образом, неудивительно, что многие авторы (В.П. Бездухов, Д.Э. Буляккулова, Е.Н. Нечина, В.В. Николина, Д.А. Салманова) позиционируют гуманистический подход в качестве одного из столпов успеха в реализации педагогом соответствующего профиля его профессиональных обязанностей.

В данной связи гуманизация выступает в качестве одного из национальных и мировых трендов, оказывающих влияние на реформирование системы высшего образования в целом и подготовки будущих учителей иностранного языка в частности. Следовательно, не должен вызывать удивления тот факт, что ориентация российского образования на гуманизацию всех его форм рассматривается современными педагогами (В.П. Бездухов, В.П. Губанова, Е.В. Кулешова, Е.Н. Нечина, Д.А. Салманова, Л.Ш. Шафигуллина) как одна из важнейших задач, решение которых необходимо для обеспечения дальнейшего прогрессивного развития системы ВО.

Гуманизация соответствующего сегмента представляется тесно связанной с рецепцией молодыми людьми культурного наследия, накопленного за тысячелетия существования человеческой цивилизации. Таким образом, она имеет универсальное значение и в плане повышения эффективности подготовки будущих учителей иностранного языка приобретает характер образовательной парадигмы. Естественно, что полномасштабная её реализация возможна лишь при соблюдении новых, характерных для современного общества требований к ходу и результатам подготовки таких педагогов [4].

Обновление заказа на выпуск вузами учителей, характеризующихся определёнными чертами профессионального портрета, в том числе позиционирование гуманистической составляющей как одной из основ их компетентности, обусловлены рядом объективных факторов. Современное состояние разработки соответствующих вопросов позволяет нам отнести к ним следующие:

– возрастание важности гуманистических ориентиров как одного из средств решения ряда глобальных проблем;

– особенности социализации современных детей и подростков (Ш. Ананд, В.В. Николина, Л.П. Разбегаева);

– связанные с ними изменения в социокультурном контексте образовательной деятельности [1].

В данной связи центр внимания современной гуманистической парадигмы образования – целостная личность педагога, демонстрирующего осознанное стремление к максимальной реализации своих возможностей по ходу учебно-воспитательного процесса. Это в целом соответствует положениям гуманизма, согласно которым основным началом является человек как непреходящая ценность и «мера всех вещей», выступающая ведущим критерием личностной и профессиональной рефлексии [4].

Вышеизложенное подводит нас к проблеме трактовки понятия «гуманистический подход». В первую очередь отметим, что сегодня для этого термина не существует общепринятого определения. Однако, принимая во внимание современные научные представления, можно утверждать, что он базируется на гуманистическом направлении в психологии (Д.Э. Буляккулова, В.П. Губанова, Е.В. Кулешова, В.В. Николина). При реализации интересующего нас подхода в образовательной деятельности необходимым представляется учёт факторов, относящихся к двум группам (табл. 1).

Таблица 1

Факторы, необходимые к учёту при реализации гуманистического подхода в образовательной деятельности

Группы факторов	
Мысли, эмоции и чувства будущих педагогов	Индивидуальные и возрастные особенности реализации ими когнитивных процессов
Планируемый результат: обеспечение эффективного познания студентом своей будущей профессии и самоидентификации в ней	

Таким образом, реализация образовательного процесса в русле исследуемого подхода предполагает формирование у лиц, избравших профессию учителя иностранного языка, представлений об ответственности за тех, кого они, в свою очередь, будут обучать, а равно и о необходимости ценностного синтеза нравственных миров учителя и учеников. В этой связи необходимым представляется обеспечение свободы мысли и творчества будущих педагогов по ходу их профессиональной подготовки [2].

Достижению соответствующих образовательных результатов может помочь соблюдение четырёх основных принципов реализации гуманистического подхода в процессе подготовки специалистов по иностранному языку. Проанализируем их (табл. 2).

Реализация принципов, охарактеризованных в табл. 2, с высокой вероятностью будет способствовать формированию гуманистической направленности будущего педагога. Данное качество имеет структуру, включающую следующие компоненты: сострадание, соучастие, отзывчивость [3]. Проявляется же оно в форме следующих действий: взаимопомощь, содействие, сотрудничество, соучастие, сопричастность. Таким образом, приемлемый уровень развития гу-

Таблица 2

Принципы реализации гуманистического подхода в процессе обучения будущих учителей иностранного языка

№ п/п	Принцип	Особенности реализации в ходе профессиональной подготовки
1.	Направленности учебно-воспитательного процесса на развитие гуманного отношения к окружающим	Предполагает реализацию в ходе аудиторной и внеаудиторной работы комплекса мер, имеющих целью воспитание у студентов сочувствия и сопереживания другим членам социума, в т.ч. субъектам образовательных отношений в ходе учебной, а затем – профессиональной деятельности [5]
2.	Формирования взаимоуважения между участниками педагогического процесса	Стремление преподавателей к организации процесса развития профессиональных и личностных компетенций студентов на основе понимания того, как те видят свою будущую профессию и собственное место в ней
		Сведение к минимуму навязывания преподавателями своего мнения и понимания спорных вопросов будущим специалистам
3.	Личностно ориентированного обучения	Учёт индивидуальных потребностей учащихся в условиях использования как индивидуальных, так коллективных форм организации их деятельности (Ш. Ананд, В.П. Губанова, В.В. Николина, Д.А. Салманова, Л.Ш. Шафигуллина)
		Поощрение осознанного стремления формирующейся личности и специалиста к развитию и реализации самосознания, познания окружающих и самой себя
4.	Развития и актуализации личностных качеств студентов	Поощрение их самостоятельности в решении различных проблем
		Трансформация педагогического работника из транслятора готовых знаний в проводника, указывающего будущим профессионалам оптимальные пути к формированию профессиональных и личностных компетенций (Ш. Ананд, В.П. Губанова, В.В. Николина)

манистической направленности учителя иностранного языка обеспечит ему опережающее ориентирование в своей профессиональной области, а равно – в построении траектории обучения и воспитания школьников.

На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности заявить, что главная идея гуманистического подхода применительно к подготовке будущих учителей иностранного языка состоит в привитии им интереса к осваиваемой профессии при минимизации насилия и давления. При этом каждый обучающийся должен быть максимально вовлечён в ход образовательного процесса. Приведённое положение, в свою очередь, предполагает воспитание у него ряда важных качеств. К ним относятся:

– компетенции, необходимые для рациональной организации собственной деятельности, как учебной, так и, в ближайшем будущем, – профессиональной [5];
– навыки самоконтроля [1];
– чувство ответственности.

По ходу реализации профессиональных обязанностей современный учитель иностранного языка сталкивается с целым рядом проблем, не имеющих однозначных решений. К числу таковых относятся следующие: формирование и сохранение интереса учеников к своему предмету; повышение эффективности реализуемых с ними форм работы; содействие самовыражению учащихся с использованием средств осваиваемого языка [3]. В данной связи следует вновь упомянуть о том, что сегодня успешное освоение соответствующей предметной области является важным условием достижения положительных результатов практически во всех сферах человеческой деятельности. Соответственно, ещё одна немаловажная проблема, которую сегодня нужно решать выпускнику, завершившему освоение программ рассматриваемой специальности, – формирование у обучаемых представлений о возможности широкого применения средств ИЯ в повседневной жизни, работе, дальнейшей учёбе.

В русле гуманистического подхода подготовку студента к реализации столь большого количества трудовых действий следует осуществлять, прежде всего, посредством корректной организации педагогического взаимодействия между участниками образовательных отношений, реализуемых в стенах педагогического вуза. Формами, в которых оно может быть реализовано, являются сотрудничество и общение.

На страницах педагогических и психологических исследований (Ш. Ананд, В.П. Губанова, Е.Н. Нечина, Д.А. Салманова) решение проблемы организации учебного сотрудничества в вузе, как правило, связывается с применением ряда форм организации аудиторной и внеаудиторной работы. По своему характеру они могут быть групповыми, коллективными и кооперативными. Спектр наименований форм деятельности, могущих быть отнесёнными к данным категориям, чрезвычайно широк. К ним относятся ролевые и деловые игры, деятельность в составе пар или микрогрупп, тренинги, конференции, круглые столы и др. Объединяющим признаком для них является тот, что при реализации всех этих форм работы может быть осуществлено учебное сотрудничество в следующих форматах:

– «преподаватель – аудитория»;
– «преподаватель – студент»;
– «студент – студент»;
– «один студент – два или три студента»;
– «группа в целом»;
– «студент с самим собой» [5].

Опыт учёных и практиков, работающих в соответствующем проблемном поле (В.П. Бездухов, Д.Э. Буляккулова, В.П. Губанова, Е.В. Кулешова, Е.Н. Нечина, В.В. Николина, Л.Ш. Шафигуллина), наглядно демонстрирует: сотрудничество в системе «студент – студент» в наибольшей степени способствует развитию системы профессиональных и личностных компетенций учащихся в русле гуманистического подхода. Действительно, правильно организованная совместная деятельность обучающихся позволяет достичь ряда значимых промежуточных результатов. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести следующие:

Таблица 3

Организационно-педагогические условия применения положений гуманистического подхода в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка

№ п/п	Наименование	Краткая характеристика
1.	Достаточный уровень компетентности профессорско-преподавательского состава	Задачи по обучению и воспитанию студентов, которым в ближайшем будущем предстоит решать педагогические задачи в соответствии с программами дисциплины «Иностранный язык», должны решать преподаватели, характеризующиеся знанием современных образовательных технологий, а равно психолого-педагогических особенностей современного контингента учащихся [1]
2.	Создание атмосферы взаимопонимания и взаимопомощи	Позволит повысить заинтересованность каждого из числа будущих профессионалов в результатах собственной учебной, а позднее – профессиональной деятельности
3.	Организация личностно-ориентированного общения	Подразумевает максимальный учёт познавательных интересов обучающихся, их личностных свойств и индивидуальных особенностей
4.	Ориентация учебно-воспитательного процесса на студенте	Учение превращается, скорее, в организованное взаимодействие между субъектами образовательных отношений, центром которого в большинстве случаев остаются сами учащиеся
5.	Рациональный объём осваиваемого материала	Количество информации, с которой в рамках аудиторной и внеаудиторной работу взаимодействуют будущие учителя иностранного языка, с необходимостью должно соответствовать уровню их подготовленности и возрастным характеристикам
6.	Обязательная реализация коллективного взаимодействия	Связано с необходимостью широкого применения индивидуальных, парных и групповых форм работы [1]
7.	Вариативность используемых организационных форм	При подготовке будущих учителей иностранного языка с необходимостью должны реализовываться в повседневной образовательной практике такие формы её организации, как деловые и ролевые игры, дискуссии, проблемные лекции, конкурсы, подготовка и защита обучающимися мультимедийных презентаций, работа над учебными проектами и др.
8.	Плотность педагогического общения	Подразумевает чёткость планирования учебных занятий и высокие темпы реализуемой на них познавательной деятельности
9.	Коммуникативная обстановка на занятиях	Реализация данного организационно-педагогического условия предполагает психологическую комфортность занятий, установку на продуктивное взаимодействие между участниками педагогического процесса, доступность для студентов обсуждаемых проблем и поддержание к ним интереса

– улучшение отношений между студентами [4];

– обусловленное предыдущим пунктом развитие у них системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих понимание позиций коллег и учеников, а на этой основе – эффективное взаимодействие между ними;

– увеличение объёмов осваиваемого материала [2];

– более глубокое его понимание;

– сокращение временны̀х затрат.

Выше уже неоднократно отмечалось, что сегодня обучение детей школьного возраста иностранному языку должно быть связано с формированием системы умений и навыков, необходимых для реализации общения в различных сферах. Естественно, что определённой эффективностью при этом обладает реализация различных его форм по ходу освоения будущими учителями необходимых компетенций. Подобное общение может осуществляться в среде обучающихся, с преподавателем, специально приглашёнными носителями языка и др. При этом главным условием его эффективности является поддержание психологического контакта [2]. В свою очередь, следствием установления такового является естественное общение, составляющее необходимость для продуктивного сотрудничества между субъектами. Именно поэтому среди разнообразных технологий обучения оно в наибольшей степени соответствует задачам гуманизации.

В настоящее время в полной мере овладеть иностранным языком невозможно без приобщения к иной культуре и формирования осознанного стремления обучающихся к участию в межкультурном диалоге. Соответственно, важной составной частью процесса подготовки будущих педагогов, работающих в соответствующей сфере, является формирование у них способности к организации и поддержанию коммуникации между представителями различных этнокультурных общностей.

Этого, в свою очередь, можно достичь путём расширения использования в процессе их профессиональной подготовки заданий коммуникативного характера [3]. Деятельностная сущность образовательного процесса, реализуемого с использованием таких заданий, позволит добиться соответствия его хода и результатов положениям гуманистического подхода.

Естественно, что в полной мере эффективными соответствующие формы деятельности могут быть лишь в случае соблюдения определённых организационно-педагогических условий. На современной стадии изучения рассматриваемой проблематики можно сформулировать девять наиболее важных (табл. 3).

Таким образом, реализация гуманистического подхода является весьма перспективной с точки зрения оптимизации профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях современного вуза. Она позволяет сформировать у обучающихся такие знания, умения и навыки, которые в наибольшей степени соответствуют требованиям, предъявляемым сегодня к компетенциям профессионала указанного профиля.

При этом действительно эффективным применение вышеуказанного подхода может быть только при условии опоры соответствующего процесса на принципы, разобранные в тексте статьи. Им соответствуют некоторые формы работы, а равно и организационно-педагогические условия, соблюдение которых позволяет достичь планируемых образовательных результатов.

Библиографический список

1. Губанова В.П. Аудитивная подготовка курсантов военного вуза в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2023; Т. 17, № 4: 71–75.
2. Салманова Д.А., Ананд Ш. Использование современных цифровых ресурсов в рецепции и продукции публичной речевой деятельности будущих иноязычных преподавателей русского языка как иностранного. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; Т. 18, № 3: 89–95.
3. Шафигуллина Л.Ш., Булякkулова Д.Э. Гуманистические подходы к обучению иностранному языку. *Вестник науки.* 2022; № 4 (49): 34–42.
4. Николина В.В. Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях трансформации педагогического образования. *Нижегородское образование.* 2023; № 2: 4–15.
5. Нечина Е.Н. Негативные установки и психологические барьеры, возникающие у студентов в процессе обучения иностранным языкам, и способы борьбы с ними. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 432–434.

References

1. Gubanova V.P. Auditivnaya podgotovka kursantov voennogo vuza v ramkah programmy «Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii». *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2023; T. 17, № 4: 71–75.
2. Salmanova D.A., Anand Sh. Ispol'zovanie sovremennyh cifrovyh resursov v recepcii i produkcii publichnoj rechevoj deyatel'nosti buduschih inoyazychnyh prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; T. 18, № 3: 89–95.
3. Shafigullina L.Sh., Bulyakkulova D.`E. Gumanisticheskie podhody k obucheniyu inostrannomu yazyku. *Vestnik nauki.* 2022; № 4 (49): 34–42.
4. Nikolina V.V. Gumanisticheskaya napravlennost' podgotovki pedagogov v usloviyah transformacii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Nizhegorodskoe obrazovanie.* 2023; № 2: 4–15.
5. Nechina E.N. Negativnye ustanovki i psihologicheskie bar'ery, voznikayuschie u studentov v processe obucheniya inostrannym yazykam, i sposoby bor'by s nimi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 432–434.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-164-167

Romanenko N.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

Yhombi Kevin Fabrice *(Republic of Cameroon), PhD student, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

FEATURES OF ADAPTATION OF AFRICAN STUDENTS TO THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY: A COMPREHENSIVE APPROACH. The article actualizes a problem of adaptation of African students to the socio-cultural environment of the Russian university through a comprehensive approach, which involves understanding the term in the context of a number of scientific fields – socio-psychological, philosophical, pedagogical. The authors set tasks and consistently go to their solution, proving that this problem is relevant at the present stage, confirming this thesis with decrees of the President of the Russian Federation and government documents, developing a methodology for the concept of "adaptation of an African student to the socio-cultural environment of a Russian university". This concept is understood by the authors as habituation, acceptance and further self-education, self-education of young people during the educational process, adaptation to the conditions of the socio-cultural environment of the university, different from a similar environment in African institutions. Providing the appropriate conditions on the part of the university (external factor) and the efforts of the African students themselves (internal factor) during socio-cultural adaptation, according to the authors, will lead to the adoption of foreign Russian cultural values, successful acculturation and, ultimately, effective mastery of medical professions.

Key words: **adaptation, African student, socio-cultural environment, Russian university, comprehensive approach**

Н.М. Романенко*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

Йомби Кевин Фабрис*, аспирант, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД

В статье актуализируется проблема адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза через комплексный подход, предполагающий понимание термина в контексте целого ряда научных областей – социально-психологической, философской, педагогической. Авторы ставят перед собой задачи и последовательно идут к их решению, доказывая, что указанная проблема является актуальной на современном этапе, подтверждая

данный тезис указами президента РФ и правительственными документами, разрабатывая методологию понятия «адаптация африканского студента к социокультурной среде российского вуза». Данное понятие авторами понимается как привыкание, принятие и дальнейшее самовоспитание, самообразование молодых людей в ходе образовательного процесса, приспособление к условиям социокультурной среды вуза, отличной от подобной среды в африканских институтах. Обеспечение соответствующих условий со стороны вуза (внешний фактор) и усилие самих африканских студентов (внутренний фактор) в ходе социокультурной адаптации, по мнению авторов, приведет к принятию инокультурных русских ценностей, успешной аккультурации и в итоге – эффективному овладению врачебными профессиями.

Ключевые слова: **адаптация, африканский студент, социокультурная среда, российский вуз, комплексный подход**

Актуальность проблемы адаптации африканских студентов к российскому вузу и поиск путей их разрешения обусловлены усиленным вниманием России к Глобальному Югу (ГЮ). Наряду с КНР, США, Индией, Евросоюзом и другими странами, Россия способна предложить собственную устойчивую повестку взаимодействия с африканскими республиками, в том числе в области образования. Однако существующие барьеры адаптации африканских студентов к российской системе образования (языковая подготовка, негативные стереотипы, разность культур, непривычный климат, материальные трудности студентов из неблагоприятных африканских государств) затрудняют адаптационные процессы молодых людей и процесс аккультурации, что часто ведет к отчислению или добровольному возвращению студентов в родные места. Но рост количества иностранных студентов в российских вузах стал важнейшим направлением государственной политики РФ в сфере образования.

Численность иностранных студентов, обучающихся во всех российских вузах, по итогам 2024 года оценивается в 389 тыс. По словам М. Мишустина, в 2025 году эта цифра должна вырасти до 410 тыс. и на перспективу до 2036 года, утвержденном премьер-министром РФ Михаилом Мишустиным (Москва, 09 января 2025 г.) [1]. Согласно статистическим индикаторам, представленным в плане увеличения численности иностранных студентов к 2030 году, число обучающихся по программам высшего образования в российских вузах и научных организациях должно достичь 500 тыс. человек, в 2026 году этот показатель должен достигнуть 425 тыс., в 2027 году – 440 тыс. и далее увеличиваться на 20 тыс. ежегодно [2].

Главными факторами, которые могут повлиять на достижение национальной цели, должны стать, с одной стороны, повышение привлекательности России через проведение ежегодных международных молодежных форумов, грантовой поддержки иностранных обучающихся, проведение международной олимпиады ассоциации «Глобальные университеты»; с другой стороны, усиление внимания к проблеме адаптационных трудностей и преодоление академического и социокультурного барьеров африканских студентов. По данным Министерства образования и науки РФ, из года в год у иностранных студентов проявляются устойчивые предпочтения выбора профессионального направления и специальности (табл. 1).

Таблица 1

ТОП-10 специальностей по количеству иностранных студентов в 2023-2024 г.г. в российских вузах [Данные Министерства образования и науки 2023-2024/ https://www.tadviser.ru/index.php/Иностранные_студенты_в_России]

№ п/п	Направление специальности	2023 г.	2024 г.
1.	Клиническая медицина	71 315	92 345
2.	Экономика и менеджмент	52 964	61 234
3.	Образование и педагогические науки	29 414	31 544
4.	Информатика и инженерное дело	14 424	15 700
5.	Юриспруденция	11 879	12 988
6.	Лингвистика	11 639	13 322
7.	Строительство	9 112	11 555
8.	Экономика и менеджмент	52 964	61 234
9.	Образование и педагогические науки	29 414	31 544

Анализ табличных показателей позволяет сделать вывод, что интерес студентов к врачебным специальностям растет с каждым годом. Среди российских вузов выделяется Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, являющийся авангардом по числу принятых на обучение студентов из-за рубежа. В 2024 году, по сведениям ректора В.М. Филиппова, было зачислено в ряды студентов РУДН более 13 000 студентов из 161 стран мира. [3]. Больше всего было зачислено африканских студентов в медицинский институт, что составило рекорд по сравнению с 2023 годом. Действительно, по целому ряду причин и запросу африканских стран растет потребность в медиках. Сегодня Африка сталкивается с тяжелым бременем инфекционных и неинфекционных заболеваний, оставаясь темным пятном вирусологии, что порождает множество теорий опасных патогенов, ставших причиной смертей тысяч африканцев. В этой связи запускается программа помощи странам Африки в сфере здравоохранения объемом 1,2 миллиарда рублей, сообщил президент России Владимир Путин [4]. На фоне привлекательности врачебных специальностей со стороны африканских студентов важно подчеркнуть, что именно медицинская специальность вызывает больше всего трудностей и барьеров в ее обретении. Дело в том, что за один семестр обучения студенты медицинского вуза осваивают больше информации, чем учащиеся гуманитарных направлений за несколько курсов. Все это отягощается еще и языковым барьером, учебно-познавательными и бытовыми трудностями, слабой аккультурацией, особенностями социокультурной среды российского вуза. Для студентов, не имеющих представление об особенностях социокультурной среды российского вуза, включающей специфику преподавания, образовательного регламента, связанного с беглым чтением лекций на неродном языке, русского менталитета, норм этикета, взаимоотношений в системе «преподаватель – студент», адаптационные процессы затягиваются, что в целом затрудняет приобретать профессию медика и быть полезным в перспективе для своей страны. Безусловно, социокультурная среда российского вуза включает и трудности, связанные с принятием африканскими студентами российских культурных ценностей, культурной сущности быта, образа жизни. Не будем забывать немаловажный фактор, к которому также важно приспособиться студентам из жаркой Африки – это адаптация к климату, который четко делится на холодный и теплый сезоны, и большие перепады температур.

Все вышеизложенное требует дополнительных разработок и рекомендаций для иностранных студентов в деле академической мобильности и социокультурной адаптации иностранных студентов.

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании понятия «адаптация африканского студента» через комплексный подход и анализ термина с разных позиций научного знания – естественных наук, психолого-педагогической науки и философии.

Цель определила следующие исследовательские задачи: доказать актуальность разработки проблемы адаптация африканских студентов к российскому вузу; составить рейтинг основных адаптационных барьеров (трудностей) африканских студентов к социокультурной среде российского вуза.

В ходе исследования авторами применялись следующие методы: анализ заявленной проблемы как метод рассуждения, мышления, разбор интересующего вопроса. Анализ является научным методом, суть которого состоит в «расчленении целого на составные элементы» [5]. Метод анализа позволил представить проблему адаптации африканских студентов в контексте социально-психологического, педагогического и философского знания проблема, а также структурировать ее на составляющие части. Следующий шаг в исследовании предполагал примененение синтетического метода, метода обощения, позволившего воссоединить, объединить результаты исследования, получить целостность изучаемого процесса и сделать соответствующие выводы.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был впервые осуществлен теоретико-методологический анализ проблемы адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза как комплексная проблема, определены основные барьеры неэффективной адаптации иностранных студентов, структурированы трудности «адаптация африканских студентов».

Теоретическая значимость определяется вкладом в педагогическую теорию высшего образования понимания и обоснования проблемы адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза как социально-психологической, педагогической и философской проблемы. Теоретическая значимость исследования обусловлена применением комплексного подхода, предполагающего изучение проблемы адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза сложного объекта через организацию междисциплинарного исследования в контексте социально-психологичекского, педагогичского и философского знания.

Практическая значимость состоит в разработке и определении сути и содержания проблем адаптации у африканских студентов к социокультурной среде российского вуза, ее структуризации, что облегчает ее практическое разрешение в ходе пребывания в российском вузе. Определение сути и содержания эффективной адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза, выявление барьеров ее затруднения на практике будет способствовать продвижению поставленной проблемы и ее результативному решению.

Понятие *«адаптация»* само по себе является комплексным, междисциплинарным термином, происходящим от позднелатинских слов «ad» – к; «aptus» – пригодный, удобный; «adaptatio» – «приспособление или прилаживание» [6]. Ввел данный термин в научный обиход физиолог Г. Ауберт в 1865 году для описания феномена «приспособления» органов чувств, таких как слух и зрение, к воздействию внешних раздражителей [7]. Однако зачатки учения об адаптации прослеживаются в трудах биолога (предшественника Г. Ауберта) Ж.Б. Ламарка (1744–1829 гг.), который впервые попытался создавать целостную теорию эволюции живых организмов. В природе адаптация рассматривалась им как прямое приспособление, выражалась целесообразность изучения устройства живых существ [8]. Проблема адаптации была дальше освещена в трудах Ч. Дарвина, Г. Ауберта, физиолога Г. Селье (1907–1982 гг.), исследующих совокупность адаптационных реакций человека на определенные стрессоры.

Итак, термин «адаптация» стал употребляться сначала в области естественных наук (физиология, биология) и медицины, в которой он означает реакцию привыкания.

В социально-гуманитарном направлении научного знания термин «адаптация» наделен личностной и социальной спецификой. В философии истоками термина «адаптация» считаются понятия «меры», «пропорции», «гармонии», которые обсуждались древнегреческими мыслителями (Фалесом, Платоном, Аристотелем и др.). Адаптацию человека непосредственно рассматривал Н. Макиавелли в 1513 г. как процесс, в котором человек, будучи пластичен по своей природе, стремится приспосабливаться к своему окружению [9]. До XX века философские исследования на тему адаптации можно называть косвенными, так как адаптация рассматривалась в рамках других понятий – личность, общество, общественные отношения, социализация и другие. Главенствовала в философии идея Ж.Б. Ламарка, согласно которой «адаптация является выражением целесообразности в устройстве и функционировании живых организмов». Другой ученый, Г.И. Царегородцев, определяет термин «адаптация» как «процесс активного приспособления индивида или группы к изменяющейся среде с помощью различных социальных средств» [10].

В 70-х годах XX века отечественные и зарубежные философы начинают рассматривать адаптацию человека как системное приспособление к климатическим и социально-производственным условиям (В.П. Казначеев и др.) [11].

В психологии в рамках исследования адаптации человека рассматривается категория социально-психологической адаптации. Понятие «социально-психологическая адаптация» в целом трактуется как деятельность личности, направленная на социальное приспособление, на овладение новыми общественными связями [12]. С.Л. Рубинштейн уточнил, что «явление адаптации предполагает активность человеческой деятельности, которая направлена на удовлетворение внешней и внутренней среды индивида» [13, с. 217.].

В педагогической науке адаптация понимается в контексте *специально созданной* системы условий, ориентированной на формирование определенных отношений к обществу, к другим людям, к себе, а также на формирование нужных качеств личности. Согласно М.В. Бирюковой, компонентами педагогической среды являются «социальные, бытовые, организационно-педагогические и личностные условия образовательной деятельности педагогического субъекта (обучающихся, педагогов, работников образовательных учреждений в целом) [14, с. 103–109].

Из этого вытекает, что определение условий образовательной деятельности, способствующих адаптации личности, во многом будет зависеть от того, какой субъект исследуется. В данном исследовании субъектами адаптации являются африканские студенты, обучающиеся в российских вузах. В целом адаптацию африканских студентов к социокультурной среде российского вуза мы понимаем как привыкание, принятие и дальнейшее самовоспитание, самообразование молодых людей в ходе образовательного процесса, приспособление к условиям социокультурной среды вуза, отличную от подобной среды в африканских институтах. Обеспечение соответствующих условий со стороны вуза (внешний фактор) и усилие самих африканских студентов (внутренний фактор) в ходе социокультурной адаптации приведет к принятию инокультурных русских ценностей, успешной аккультурации и в итоге – к эффективному овладению врачебными профессиями.

Данные дефиниции термина «адаптация» не только уточнили роль педагогических средств в изучении адаптационных процессов африканских студентов к социокультурной среде российского вуза, но и позволило в процессе исследования объединить знания из различных систем научного знания. Критерием эффективной адаптации мы считаем баланс между потребностями африканского студента и его социокультурными ожиданиями. С позиции африканского студента, его адаптация будет означать «приспособление к системе российского образования, способствующее формированию системы образцов сознания и поведения» [15, с. 45–46]. В качестве примера обратимся к анализу адаптации студентов из Африки (Нигерии, Ганы, Камеруна, Египта, Замбии, Алжира) к социокультурной среде вуза, обучающимся в Медицинском институте РУДН им. П. Лумумбы.

С помощью авторской анкеты «Знаешь ли ты свой вуз и его социокультурные особенности?», включающей более 40 вопросов, были опрошены 50 человек студентов. Приведем пример некоторых вопросов и ответов африканских респондентов. 44 человека из 50 (это 88%) ответили, что социокультурная адаптация в медицинском вузе дается им очень сложно. Среди трудностей студенты отмечали достаточно ограниченное время пребывания в вузе (4 года), что значительно затрудняет выучить «этот трудный русский язык» в качестве языка общения и усвоения медицинских знаний. Другими словами, – языковой барьер. Сюда же студенты добавили очень скорое чтение лекций по анатомии, физиологии, гигиены русскими преподавателями, что затрудняет понять смысл изложенной темы и все подробно записать. На второе место в рейтинге барьеров социокультурной адаптации студенты поставили сложное осознание и понимание норм и ценностей принимающей стороны, а именно – ценностей русской культуры. Африканским студентам сложно понять тот факт, что русские студенты часто в общении упоминают бога, что не характерно для африканской культуры. Употребляемые поговорки африканскими студентами также являются непонятными русским студентам, так как на стилистическую особенность обеих стран влияют различные особенности континентов, абсолютная непохожесть флоры и фауны. По мнению экспертов, молодые африканцы чаще, чем русские, пользуются в повседневном общении африканской народной мудростью. Данный тезис подтвердили более 40 человек, или 80% респондентов.

Далее в рейтинге барьеров адаптационного характера студенты указали непривычный для них климат. Для большинства из студентов, что составило 38 человек (76%), зима в Москве – это и удивительное время года и пугающее одновременно. Они отмечают, что у них на Родине солнце светит 340 дней в году, а зима – теплая и длится несколько недель. Интересно, что снег большинство студентов увидели впервые. То же мнение высказали студенты относительно погоды в Москве, которая меняется, «как характер моей девушки», «и говорить на морозе по телефону – тоже затруднительно и к этому важно приспособиться». До приезда в Россию многие африканские студенты не понимали – зачем русским нужны меховые вещи, ведь они очень неудобны в носке? Впоследствии многие студенты самостоятельно стали приобретать теплые вещи, чтобы защититься от холода. И все же 12 человек из 50 (24% опрошенных) зимний период отмечают как позитивный, так как он связан с празднованием католического и русского Рождества, Новым годом, которые весело и коллективно празднуются в студенческой среде университета.

На четвертом месте среди трудностей студенты отмечают не вполне подходящий для них рацион пищи. Большинство из приезжих привыкли к острой пищи, которую они употребляли дома – это острые рагу из мяса, рыбы, листовой зелени с большим количеством пряного соуса. Подобных блюд не найдешь в университетском общепите, что вынуждает их чаще питаться самостоятельно, подбирая похожие продукты. Среди часто употребляемой пищи студенты отмечали кукурузу, бобы, блюда из листовой капусты, что также не встретишь в меню университетской столовой. Относительно приема пищи и особенностей русской кухни студенты разделились следующим образом: 35 человек (70%) хотели бы видеть в университетской столовой блюда африканской кухни и 15 (30%) человек сказали, что постепенно привыкли к местному рациону, русскому борщу, картошке, отметив полюбившуюся на завтрак кашу – манную.

На пятом месте студенты определили барьер, затрудняющий социокультурную адаптацию, – коммуникативный. Коммуникативные трудности, по мнению студентов из Африки, возникают из-за различий между коммуникативными системами ряда африканских стран и принимающей стороны. Данную сложность отметили 33 человека из 50, что составило 66%, остальная же часть – 17 человек (34%) смогли приспособиться к русской коммуникации и общению с русскими студентами и русскоязычным сообществом университета. Студенты пишут, что обучающиеся английского происхождения и чернокожие африканцы стран Южной Африки, в отличие от русских, считают непривычным и недопустимым в ходе общения смотреть на собеседника в упор, не отводя глаза. В русской же культуре общения, напротив, отвод глаз от собеседника может вызвать отрицательные эмоции и демонстрацию отсутствия интереса к собеседнику. Опрос студентов помог составить рейтинг наиболее явных барьеров и трудностей, создающих препятствие к эффективной адаптации африканских студентов к социокультурной среде российских вузов (табл. 2).

Таблица 2

Рейтинг основных барьеров, препятствующих социокультурной адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза

№ п/п	Основные барьеры	Рейтинг барьеров, в %
1.	Языковой барьер	88
2.	Осознание и понимание норм, ценностей принимающей стороны, ценностей русской культуры	80
3.	Непривычный русский климат и изменчивая погода	76
4.	Рацион пищи и русская кухня	70
5.	Коммуникативные трудности	66

Из вышесказанного актуализируется потребность в формировании у африканских студентов необходимых для успешной социокультурной адаптации к российскому вузу определенных психологических свойств и качеств.

Для гармоничного взаимодействия со средой обучения африканским студентам важно проявлять гибкость и креативность мышления по отношению к тем или иным изменениям, происходящим вокруг. Речь идет, прежде всего, о психологической адаптации в сфере образования, поэтому мы рассматриваем адаптацию африканских студентов к социокультурной среде вузов не просто как педагогическую, но психолого-педагогическую проблему.

Полученные выводы относительно предложенного ряда барьеров адаптационного процесса африканских студентов в российских вузах могут послужить рекомендациями для дальнейшего осуществления формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Библиографический список

1. *Единый план по достижению национальных целей развития до 2030 года*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/22845895
2. *Указ президента РФ Владимира Путина предусматривает увеличение к 2030 году числа иностранных студентов в российских вузах не менее чем до 500 тысяч человек.* Available at: https://ria.ru/20240507/studenty-1944506248.html
3. *Выступление ректора РУДН В.М. Филиппова*. Available at: https://admission.rudn.ru/events/rekordnyy-nabor-inostrannykh-studentov-v-rudn/
4. *Российский лидер Путин: мы запустим мощную программу помощи африканским странам по борьбе с инфекциями.* Available at: https://inosmi.ru/20230728/putin-264682532.html
5. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1983.
6. Соколова Ю.А. Генезис понятия «адаптация». *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. 2014; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-ponyatiya-adaptatsiya
7. Ащепков В.Т. *Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы*: монография. Майкоп, 1997.
8. Георгиевский А.Б. *Эволюция адаптаций (историко-методологическое исследование)*. Ленинград: Наука, 1989.
9. Макиавелли Н. *Государь*. Москва: Эксмо, 2013.
10. *Философские проблемы теории адаптации*. Санкт-Петербург: Нева, 2022: 7–12.
11. Казначеев В.П., Спирин Е.А. Феномен человека: комплекс социоприродных свойств. *Вопросы философии*. 1988; № 12: 29–36.
12. Ковригина И.С. Социально-психологическая адаптация: сущность, виды и стадии формирования. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2009; № 9.
13. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*: в 2 т. Москва, 1989; Т. 1.
14. Бирюкова М.В. Современные подходы к пониманию социально-педагогической адаптации как психолого-педагогического явления. *О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики*: сборник научных трудов. Красноярск, 2024: 103–109.
15. Березин Ф.Б. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Санкт-Петербург, 2023: 45–46.

References

1. *Edinyj plan po dostizheniyu nacional'nyh celej razvitiya do 2030 goda*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/22845895
2. *Ukaz prezidenta RF Vladimira Putina predusmatrivaet uvelichenie k 2030 godu chisla inostrannyh studentov v rossijskih vuzah ne menee chem do 500 tysyach chelovek.* Available at: https://ria.ru/20240507/studenty-1944506248.html
3. *Vystuplenie rektora RUDN V.M. Filippova*. Available at: https://admission.rudn.ru/events/rekordnyy-nabor-inostrannykh-studentov-v-rudn/
4. *Rossijskij lider Putin: my zapustim moschnuyu programmu pomoschi afrikanskim stranam po bor'be s infekciyami.* Available at: https://inosmi.ru/20230728/putin-264682532.html
5. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1983.
6. Sokolova Yu.A. Genezis ponyatiya «adaptaciya». *Intellekt. Innovacii. Investicii*. 2014; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-ponyatiya-adaptatsiya
7. Aschepkov V.T. *Teoreticheskie osnovy i prikladnye aspekty professional'noj adaptacii prepodavatelej vysshej shkoly*: monografiya. Majkop, 1997.
8. Georgievskij A.B. *`Evolyuciya adaptacij (istoriko-metodologicheskoe issledovanie)*. Leningrad: Nauka, 1989.
9. Makiavelli N. *Gosudar'*. Moskva: `Eksmo, 2013.
10. *Filosofskie problemy teorii adaptacii*. Sankt-Peterburg: Neva, 2022: 7-12.
11. Kaznacheev V.P., Spirin E.A. Fenomen cheloveka: kompleks socioprirodnyh svojstv. *Voprosy filosofii*. 1988; № 12: 29-36.
12. Kovrigina I.S. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya: suschnost', vidy i stadii formirovaniya. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2009; № 9.
13. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*: v 2 t. Moskva, 1989; T. 1.
14. Biryukova M.V. Sovremennye podhody k ponimaniyu social'no-pedagogicheskoj adaptacii kak psihologo-pedagogicheskogo yavleniya. *O nekotoryh voprosah i problemah psihologii i pedagogiki*: sbornik nauchnyh trudov. Krasnoyarsk, 2024: 103-109.
15. Berezin F.B. *Psihicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka.* Sankt-Peterburg, 2023: 45-46.

Статья поступила в редакцию 01.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-167-169

Saidova A.S., *senior researcher, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: sanjela8@yandex.ru*

CONTRIBUTION OF METHODOLOGY OF THE GOLDEN SMITH ARTIST G.B. IZABAKAROV TO TEACHING THE BASICS OF KUBACHI ART. The given article is devoted to a comprehensive contribution that the outstanding Dagestani goldsmith Gadjiomar Bakhmudovich Izabakarov (1931-2018) made to teaching the basics of traditional Kubachi art study. For this purpose, based on the scientific and methodological literature, on which pages relevant issues are addressed analysis, as well as the author's own research experience aimed at familiarizing herself with the peoples inhabiting the Republic Dagestan cultural heritage, the main milestones in the traditional artistic crafts history, the which center is the village of Kubachi, are demonstrated. In particular, the author traces the formation of this phenomenon main development features formation in modern times and, based on them, says about outstanding artists contribution to this process, including G.B. Izabakarov as their prominent representative. In conclusion, the main advantages of the methodology developed by this artist and teacher are revealed.

Key words: **ornament, teacher, methods of teaching decorative and applied arts, floral pattern, students, teacher, G.B. Izabakarov**

А.С. Саидова, *науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: sanjela8@yandex.ru*

ВКЛАД МЕТОДИКИ ХУДОЖНИКА-ЗЛАТОКУЗНЕЦА Г.Б. ИЗАБАКАРОВА В ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ КУБАЧИНСКОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена комплексному исследованию того вклада, который выдающийся дагестанский художник-златокузнец Гаджиомар Бахмудович Изабакаров (1931–2018) внёс в дело преподавания основ традиционного кубачинского искусства. Для этого, основываясь на анализе научной и методической литературы, на страницах которой затрагиваются соответствующие вопросы, а также привлечении автором собственного опыта исследовательской деятельности, направленной на знакомство с культурным наследием народов, населяющих Республику Дагестан, демонстрируются основные вехи истории традиционных художественных промыслов, центром которых является с. Кубачи. В частности, автор прослеживает становление основных особенностей развития данного феномена в Новейшее время и на их основе рассказывает о вкладе в данный процесс ряда выдающихся художников, в том числе Г.Б. Изабакарова как одного из наиболее ярких их представителей. В заключение раскрываются основные преимущества разработанной данным художником и педагогом методики обучения представителей молодёжной среды интересующему нас виду изобразительной деятельности.

Ключевые слова: **орнамент, педагог, методика преподавания декоративно-прикладного искусства, растительный узор, студенты, преподаватель, Г.Б. Изабакаров**

Актуальность темы статьи заключается в том, что художник-златокузнец Гаджиомар Бахмудович Изабакаров (1931–2018), работам которого она посвящена, разработал методику орнаментальной графики, которая по сей день активно используется в ювелирном искусстве. Структуру и образовательные технологии, используемые при обучении, педагог-ювелир выстраивал по параллелям, что, в свою очередь, позволило обеспечивать углублённое и основательное ознакомление обучающихся с основными приёмами данного традиционного искусства (З.В. Доде, Л. Изабакарова, А.С. Саидова, А.Дж. Магомедов, Е.М. Шиллинг). Это дало Г.Б. Изабакарову и его ученикам широкие возможности для успешного синтеза элементов традиционного растительного орнамента с изобразительными образами людей, животных и птиц. Таким образом, особенности разработанной им методики роднят её с характерными для кубачинского и других народов Дагестана видами искусств, имеющими многовековую историю.

Действительно, на протяжении столетий наиболее распространённой формой художественного творчества среди многих этнических общностей, проживающих на территории данного региона, было ювелирное ремесло

(М.А. Амирханова, З.В. Доде, Л.Л. Заткевич, А.С. Саидова). В нём нашли отражение как культурное своеобразие населения республики, так и во многом с ним связанное удачное географическое расположение таковой. Синтез лучших элементов прикладного искусства Востока и Запада, привитых на местную почву, породил неповторимые произведения мастеров художественной обработки металла, а равно используемые при их создании многообразные технологические приёмы и методы декорирования (Л.Л. Заткевич, Л. Изабакарова, А.Дж. Магомедов).

По причине своего генетического родства с традиционной дагестанской культурой, а также направленности на обеспечение её выживания и дальнейшего прогрессивного развития в условиях характерного для нашей эпохи космополитизма сегодня педагогическое наследие Г.Б. Изабакарова широко реализуется на факультетах декоративно-прикладного искусства. Примером является ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова» [1].

Ввиду вышеизложенного изучение выработанной данным ювелиром и педагогом методики орнаментальной графики играет значительную роль как при понимании особенностей исторического пути развития художественных промыслов Дагестана, так и в плане реализации существующего потенциала для приобщения к ним представителей молодёжной среды. Попытка освещения некоторых её особенностей предпринята на страницах данной статьи.

Её цель, таким образом, состоит в рассмотрении того вклада, который Г.Б. Изабакаров как художник и педагог внёс в дело преподавания основ традиционного кубачинского искусства.

С данной целью коррелируют следующие задачи:

– продемонстрировать основные вехи истории традиционных художественных промыслов, центром которых является с. Кубачи;

– в связи с выявленными таким образом особенностями развития вышеуказанного феномена в Новейшее время рассказать о вкладе в него творчества Г.Б. Изабакарова как одного из наиболее ярких представителей целой плеяды мастеров;

– исследовать основные преимущества разработанной данным художником и педагогом методики обучения интересующему нас виду изобразительной деятельности.

При решении этих задач автором применялись следующие методы исследования: анализ научной и методической литературы, на страницах которой затрагиваются соответствующие вопросы; рефлексия собственного опыта деятельности, направленной на знакомство с культурным наследием народов, населяющих Республику Дагестан.

Данное исследование характеризуется определённой степенью научной новизны, поскольку в нём вклад Г.Б. Изабакарова в развитие художественных промыслов региона рассматривается в тесной связи с особенностями пройденного ими исторического пути.

Теоретическая значимость настоящей работы состоит в выявлении основных преимуществ предложенной художником методики обучения молодых людей основам обозначенного вида изобразительной деятельности.

Практическая значимость заключается в определении возможностей для их реализации в пространстве современных образовательных организаций.

Традиционное кубачинское декоративно-прикладное искусство ведёт свою историю с древнейших времён. Много столетий ушло на формирование того неповторимого стиля декора, который мы сегодня считаем традиционным применительно к этой местности. Его эволюция породила широкое разнообразие форм. Исследователи (М.А. Амирханова, З.В. Доде, Л.Л. Заткевич, Л. Изабакарова, А.Дж. Магомедов) различают их по следующим параметрам:

– типы композиций;

– особенности декоративного стиля.

И при этом каждая эпоха и, соответственно, работавшее на её протяжении поколение мастеров-златокузнецов ознаменовывались введением новых типов композиций, элементов декора. Наиболее бурно развивался, как уже говорилось, растительный орнамент. И он, и другие виды подвергались различным метаморфозам не только в силу усложнения инструментов, методов их применения, изменений в социальной и культурной действительности, окружавшей горцев, но и вследствие влияния иных культур. Последнее выражалось главным образом в заимствовании декоративных форм [2]. Лучшим доказательством той высокой степени развития, которой к моменту интенсификации контактов с другими народами уже в Новое время достигло кубачинское декоративно-прикладное искусство, является тот факт, что проникновение в него инокультурных элементов не нарушило художественно-стилистической целостности декора. Органично взаимодействуя, новые веяния лишь модифицировали его, вооружая новыми инструментами художественной выразительности [2]. Таким образом, несмотря на связи и с Востоком, и с Западом, ставшие с определённого времени достаточно интенсивными, орнамент, характерный для интересующей нас территории, сохранил свою оригинальность и неповторимость.

Как уже неоднократно говорилось, основным для него является растительный узор. Однако наступление Новейшего времени с его во многом прогрессивными веяниями позволяет нам провести чёткую грань между понятиями «основной» и «единственный». И действительно, начиная с 1930-х гг., местный декор существенно обогатился. Произошло это, главным образом, за счёт привнесения в него некоторых новых сюжетных мотивов [3]. В этот период большинство из них проникли в кубачинское искусство благодаря влиянию советской идеологии. Они были связаны с прославлением героев Гражданской войны, а позднее – и Отечественной, видных деятелей социалистического строительства, вождей революции, памятными датами. В связи с освоением новой тематики стали использоваться и некоторые нехарактерные элементы декора. На данном этапе широкую известность получили выдающиеся кубачинские мастера-граверы Алихан Ахмедов (1895–1966) и Гаджи-Абдулла Ибрагимов (1885–1942).

Период «оттепели» 1950-х–1960-х гг., в истории рассматриваемого нами феномена был связан с творческим наследием вышеозначенных деятелей. Однако процессы, происходившие тогда в социально-политической и культурной жизни СССР, способствовали некоторому росту свободы творчества в регионе. Во многом по этой причине местные ювелиры стали вплетать в орнамент некоторые сюжетно-образные мотивы из жизни своих земляков. В этом ключе показательными являются работы Расула Алиханова (1922–2000) и Гаджи-Бахмуда Магомедова (1923–2011). Тогда же получила известность и первая женщина-златокузнец М.О. Магомедова (1928–2013). Её произведения являются, пожалуй, наиболее характерными в плане анализа сочетания между традиционным и инновационным элементами в металлообработке региона рассматриваемого периода. Именно в творчестве данного мастера были возрождены древние ювелирные технологические приёмы. Но при этом в нём явно прослеживается влияние передовых тенденций на развитие ювелирного искусства [2].

К концу этого этапа развития кубачинских промыслов мы сталкиваемся с фигурой Гаджиомара Бахмудовича Изабакарова. Его орнаментально-графическая методика базируется на удивительно слаженной по своей структуре поэтапной последовательности создания и организации взаимодействия между элементами орнамента, относящимися к различным типам традиционного для села Кубачи [4]. Если практический опыт, осуществлявшийся в соответствии с данной методикой работы, отражён в изделиях выдающегося златокузнеца, то в теоретическом отношении его обобщением служит методическое пособие, опубликованное в 1979 г., «Основы кубачинского искусства» (Л. Изабакарова, А.С. Саидова, Е.М. Шиллинг). На его страницах художник показывает себя ещё и как талантливого графика. Это видно по его зарисовкам старейших из сохранившихся примеров традиционных кубачинских художественных промыслов – средневековых каменных рельефов, покрывающих надмогильные стелы, различных предметов материальной культуры. По сути, Г.Б. Изабакаров создал настоящий рукотворный альбом традиционных для данной местности орнаментов, в каковом отражены наиболее характерные для них сюжеты и пластичные образы [4].

Помимо творческого наследия непосредственных предшественников и сохранившихся примеров прикладного искусства из давно ушедших эпох, источником вдохновения при создании Г.Б. Изабакаровым его стиля был опыт преподавания в общеобразовательной школе поселка Кубачи Дахадаевского района Дагестанской АССР. Во многом благодаря работе со своими учениками (подробнее о ней см. ниже) ему удалось разработать линейно-графические этапы построения, а равно схемы их реализации. Это позволило выдающемуся златокузнецу реализовать своеобразный подход к орнаментальному оформлению произведений ювелирного искусства (М.М. Амирханова, З.В. Доде, Л.Л. Заткевич, Л. Изабакарова, А.Дж. Магомедов, А.С. Саидова, Е.М. Шиллинг).

Главная особенность такого подхода состоит в широком использовании синтеза традиционных кубачинских растительных узоров и иных элементов, привносившихся в декоративно-прикладное искусство данной местности на различных этапах его эволюции [3]. Это позволило рассматриваемому деятелю сочинять удивительные композиции с изображением лошадей и других животных, птиц, людей, различных фантастических существ. Более того, в произведениях этого художника-златокузнеца явно ощущается влияние академической школы. Таковое проявляется, главным образом, в композиции рисунка. Все элементы декора, используемые им, характеризуются пластичностью, а изобразительные образы – реалистичностью. Таким образом, в орнаментальных композициях Г.Б. Изабакарова присутствуют самые различные жанры изобразительного искусства. Наиболее распространены следующие:

– натюрморт;

– портрет;

– пейзаж [5].

В случае с последним из названных жанров необходимо упомянуть также следующие поджанры: сельский, индустриальный, исторический, архитектурный, природный [1]. Подобный симбиоз растительного орнамента, с одной стороны, и изобразительных образов, относящихся к самым разным жанрам и поджанрам, с другой, поспособствовал формированию в кубачинском ювелирном искусстве нового направления.

В 1981 г. Г.Б. Изабакаровым была выпущена программа трудового обучения, озаглавленная «Основы кубачинского искусства». Спустя пять лет он разработал и издал программу «Художественная обработка металла». Отражённая на их страницах методика играет огромную роль в деле графического образования учащихся разных возрастов. Обосновывается это такими отмечавшимися выше чертами творчества данного художника, как стремление к активному экспериментированию, сочинению и созданию новаторских орнаментально-графических композиций, интеграция в них элементов изобразительных жанров и поджанров, гармонично сочетаемых с традиционным растительным узором [5].

Упомянутое выше пособие, по сути, представляет собой «азбуку» как для обучаемых, так и для педагогов, мастеров декоративно-прикладного искусства, осуществляющих свою деятельность на базе и образовательных организаций, и художественных центров народных промыслов республики [4]. На его страницах Г.Б. Изабакаровым даётся описание многих традиционных ювелирных техник. В их число входят:

– чернение;
– чеканка;
– филигрань;
– выемчатая и перегородчатая эмаль;
– гравировка [1].

При этом за время педагогической деятельности Г.Б. Изабакаров приобщил к основам традиционных кубачинских промыслов свыше полутора тысяч учащихся. На своих занятиях он целенаправленно формировал у них систему компетенций, имеющих отношение к созданию орнаментальной графики с использованием различных видов построения традиционных растительных композиций, дополняемых различными инновационными элементами. Соответствующая методика, как уже говорилось, нашла своё отражение в деятельности образовательных организаций, функционирующих на территории РД.

На начальном этапе её реализации обучаемые должны делать графические зарисовки на бумаге, каковые в дальнейшем воплощаются в металле [5]. Отсюда следует, что в ходе практических занятий представители учащейся молодёжи осваивают не только собственно орнаментальную графику, но и основы реализации различных технологических процессов, необходимых для работы над ней [5]. Следует также отметить дифференцированный характер такого обучения. Соответствующие программы воплощаются в соответствии с возрастом учащихся и некоторыми другими параметрами. Как уже говорилось, согласно положениям Г.Б. Изабакарова, образовательный процесс реализуется по параллелям. Это, в свою очередь, позволяет более основательно знакомить ребят с различными типами узоров, эффективнее развивать их практические умения и навыки. Кроме того, подобная организация образовательного процесса позволяет профессионально ориентировать учащихся. Интенсифицируется процесс формирования у них осознанного стремления к генерации новых художественно-стилистических композиций, в которых органично сочетаются традиционные кубачинские растительные типы узора, с одной стороны, и различные изобразительные элементы декора – с другой [4].

Завершая рассмотрение вклада Г.Б. Изабакарова в преподавание основ кубачинского искусства, в первую очередь отметим, что соответствующее культурное явление ведёт свою историю с древнейших времён. И не один век ушёл на формирование того неповторимого стиля декора, который мы сегодня считаем традиционным применительно к указанной местности. При этом оно никогда не было чуждо прогрессивных влияний извне. Последние особенно интенсифицировались, начиная с середины XX в. И неслучайно именно в этот период мы встречаемся с данной знаковой фигурой педагога и златокузнеца.

Его орнаментально-графическая методика базируется на удивительно слаженной по своей структуре поэтапной последовательности создания и организации взаимодействия между элементами орнамента. Таковые могут относиться как к различным типам традиционного кубачинского, так и интегрировать элементы некоторых других жанров и поджанров, известных в современном изобразительном искусстве. Этот симбиоз поспособствовал формированию в ювелирном искусстве региона нового направления.

Разработанная Г.Б. Избараковым методика обучения соответствующему ремеслу играет огромную роль в деле графического образования учащихся разных возрастов. Обосновывается это названными выше характерными чертами творчества данного художника. В ходе учебных занятий, проводимых в соответствии с ней, представители учащейся молодёжи осваивают не только собственно орнаментальную графику, но и основы реализации различных технологических процессов, необходимых для реализации такой работы.

Библиографический список

1. Саидова А.С. Методические основы преподавания студентам педагогических вузов дагестанского орнаментального искусства. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 223–225.
2. Саидова А.С. Поисковые и новаторские технологии в творчестве ювелира М.О. Магомедовой. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы.* 2024; Выпуск 38: 70–76.
3. Магомедов А.Дж. Искусствовед Э.В. Кильчевская о народном искусстве и художественных промыслах Дагестана. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДФИЦ РАН.* 2024; № 37: 33–38.
4. Изабакарова Л. *Гаджиомар Изабакаров. Ювелир, художник, педагог.* Махачкала: Издательский дом «Дагестан», 2016.
5. Амирханова М.М. Кустарно-ремесленное производство в Дагестане: культура повседневности (первая половина XX века). *Вестник Удмуртского университета.* Серия: История и филология. 2021; Т. 31, № 4: 805–811.

References

1. Saidova A.S. Metodicheskie osnovy prepodavaniya studentam pedagogicheskih vuzov dagestanskogo ornamental'nogo iskusstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 223-225.
2. Saidova A.S. Poiskovye i novatorskie tehnologii v tvorchestve yuvelira M.O. Magomedovoj. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy.* 2024; Vypusk 38: 70-76.
3. Magomedov A.Dzh. Iskusstvoved `E.V. Kil'chevskaya o narodnom iskusstve i hudozhestvennyh promyslah Dagestana. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy DFIC RAN.* 2024; № 37: 33-38.
4. Izabakarova L. *Gadzhiomar Izabakarov. Yuvelir, hudozhnik, pedagog.* Mahachkala: Izdatel'skij dom «Dagestan», 2016.
5. Amirhanova M.M. Kustarno-remeslennoe proizvodstvo v Dagestane: kul'tura povsednevnosti (pervaya polovina XX veka). *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Istoriya i filologiya. 2021; T. 31, № 4: 805-811.

Статья поступила в редакцию 12.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-169-172

***Simeonova N.M.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: me5me5@mail.ru*

MULTIMEDIA AS A MEANS OF EXPANDING THE VOCABULARY OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES. The article considers issues of using multimedia tools to consolidate the lexical material among students of economic universities. The author analyzes scientific research devoted to problems of using multimedia in foreign language lessons. Considerable attention is paid to principles of multimedia learning, which are the basis for creating a technology for using multimedia tools in order to improve the lexical side of speech of students of economic universities. This technology includes pre-demonstration, demonstration and post-demonstration stages. Some online multimedia tools that help students learn foreign language vocabulary are analyzed. In addition, a model of conducting a lesson using multimedia tools at each stage based on working with a video clip was presented. In conclusion, it was pointed out that multimedia tools, due to their clarity and interactivity, significantly facilitate the process of mastering lexical units by students.

Key words: **foreign languages, multimedia, economic university, information technology, vocabulary**

***Н.М. Симеонова**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: me5me5@mail.ru*

МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются вопросы использования мультимедийных средств с целью закрепления лексического материала у студентов экономических вузов. Автором проведен анализ научных исследований, посвященных проблемам применения мультимедиа на уроках иностранного языка. Значительное внимание уделяется принципам мультимедийного обучения, которые являются основой для создания технологии использования мультимедийных средств в целях совершенствования лексической стороны речи студентов экономических вузов. Данная технология включает преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный этапы. Проанализированы некоторые мультимедийные онлайн-инструменты, которые помогают студентам в изучении иноязычной лексики. Кроме того, была представлена модель проведения урока с помощью мультимедийных средств на каждом этапе на основе работы с видеороликом. В заключение был сделан вывод о том, что мультимедийные инструменты ввиду их наглядности и интерактивности значительно облегчают процесс освоения лексических единиц студентами.

Ключевые слова: **иностранные языки, мультимедийные средства, экономический вуз, информационные технологии, словарный запас**

В настоящее время два фактора влияют на методику преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. С одной стороны, растет интерес к изучению иностранных языков вследствие процессов глобализации и производственной необходимости будущего экономиста общаться с представителями других культур. В данном контексте важно подготовить поликультурную языковую личность, то есть развить не только речевые навыки студента, но и способность понимать иноязычную картину мира. С другой стороны, компьютерные технологии, в частности и мультимедиа, также оказывают значительное влияние на методику обучения иностранным языкам. Применение информационных технологий и средств сети Интернет уже стало одним из стандартных методов иноязычного обучения. Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс является важным условием подготовки экономиста, умения и навыки которого отвечают потребностям современного общества. Мультимедиа дает возможность работать с неподвижными и динамическими объектами, текстовым материалом, а также аудио- и видеосопровождением. Такое всестороннее воздействие на органы зрительного и слухового восприятия студента повышает качество и скорость усвоения передаваемой информации. Мощный образовательный потенциал мультимедиа, который может быть использован в процессе иноязычного обучения, в том числе в целях расширения словарного запаса, обусловливает актуальность нашей работы.

Цель исследования – разработка системы упражнений и технологии расширения словарного запаса студентов экономического вуза на основе мультимедиа.

Задачи работы – выявить дидактический потенциал используемых мультимедийных средств; предложить модель проведения занятия на основе мультимедийных средств и систему упражнений в целях обучения иноязычной лексике.

Научная новизна работы состоит в том, что были предложены технология применения мультимедиа в целях изучения лексических единиц студентами экономических вузов, а также эффективные способы применения компьютерных средств в процессе обучения иноязычному деловому общению.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнены принципы мультимедийного обучения и показаны возможности их применения в процессе преподавания иностранного языка.

Практическая значимость: рассмотрена технология использования мультимедийных средств в целях совершенствования лексической стороны речи студентов экономических вузов, которая представляет интерес для преподавателей иностранного языка.

Изучение проблем обучения иностранным языкам при помощи компьютерных технологий в вузах занимает одно из центральных мест в работах Т.Е. Алексеевой, И.В. Алехиной, Н.И. Ятуниной и др. В частности, Т.В. Багаева уделяет особое внимание применению компьютерных технологий при обучении лексике. Автором был проведен лингводидактический анализ различных материалов на основе компьютерных технологий, а также выявлены характеристики иноязычных электронных словарей. Что касается системы компьютерных упражнений, исследователь считает, что они должны быть приближены к речевым единицам естественной среды общения, при этом задания должны выстраиваться в соответствии со стадиями формирования коммуникативной компетенции [1].

Д.В. Дмитриев, А.А. Хомутова и др. авторы исследовали вопросы применения мультимедиа на уроках иностранного языка и в процессе самостоятельной работы. Д.В. Дмитриев предложил модель формирования иноязычной профессиональной компетентности средствами мультимедиа, разработал проверочные формы тестирования в целях выявления результативности работы с мультимедийными программами. Согласно представленному исследованию, модель может быть реализована при выполнении следующих педагогических условий: соответствие данных программ дидактическим принципам; готовность преподавателей высшего учебного заведения к работе с мультимедиа; поддержание высокого уровня мотивации студентов, возможность самостоятельной работы [2]. Н.Е. Клевцова рассматривает принципы создания мультимедийных учебных презентаций, используемых в иноязычном обучении: принцип соответствия учебным целям и задачам; принцип наглядности представляемой информации; принцип подкрепления представленных данных практическими упражнениями; принцип универсальности (работа с мультимедийной презентацией в аудиторной и внеаудиторной деятельности) [3]. Н.В. Огородникова предложила мультимедийную платформу по освоению языковой компетенции, при этом автор подчеркивает, что результат можно достигнуть, если будут учтены структура лингвистической компетенции и характеристики обучения студентов неязыкового вуза. Согласно исследователю, учебная деятельность должна быть организована в условиях решения проблемных задач профессионально ориентированной направленности [4]. А.В. Попова разработала методику обучения технике чтения на основе мультимедийных средств. Автор полагает, что в целях формирования навыков чтения мультимедийные программы должны обладать такими характеристиками, как автономность, последовательность, интерактивность, многозадачность, многоуровневость. Исследователь также предлагает ряд упражнений на развитие операционных умений и навыков обработки текстовых элементов [5]. А.А. Хомутова раскрыла этапы обучения фонетической компетенции на основе мультимедийных систем, научно обосновала принципы обучения фонетике с применением компьютерных технологий, а также определила роль мультимедиа в подготовке студентов в области фонетики [6].

В целях обучения студентов новым лексическим единицам необходимо сформировать у них рецептивные (получаемые в процессе чтения и выполнения упражнений на аудирование) и продуктивные (автоматизированные действия по выбору соответствующего вокабуляра согласно смыслу высказывания) лексические навыки. При соблюдении соответствующих условий лексические навыки переходят в лексические умения, то есть способность свободно применять лексические знания на практике. Соответственно, развитие лексической компетенции у будущих экономистов является результатом сформированных лексических знаний и навыков. Под лексической компетенцией подразумевается не только знание иноязычного вокабуляра и способность использовать его в речи, но и способность определять значение слова в контексте, сравнивать его смысл в родном и иностранном языках, а также понимать его структуру.

Мультимедийные средства позволяют значительно ускорить процесс формирования лексической компетенции. С процессами запоминания информации и ее восприятием связаны разные отделы мозга, соответственно, сокращается количество времени, которое тратит студент, чтобы выучить те или иные лексические единицы. Интерактивный и аутентичный аудио-, видеоконтент, анимированные презентации, подкасты, прямые эфиры с ведущими финансистами привлекают внимание студентов экономических специальностей и повышают мотивацию ввиду интенсификации познавательного интереса. Кроме того, обучающиеся имеют возможность напрямую работать с материалом: выбирать соответствующий язык; уменьшать или увеличивать скорость воспроизведения, громкость или сложность контента; сочетать все виды представления данных; визуализировать информацию посредством инфографики, схем и т. п. Мультимедиа также обеспечивает автоматизированный контроль и более объективную оценку результатов иноязычного обучения, что значительно облегчает работу преподавателя. Таким образом, данные технологии создают условия для субъектности и индивидуализации образовательного процесса [7]. Тем не менее следует избегать когнитивной перегрузки будущих экономистов в процессе обучения. Если зрительный и слуховой аппараты обрабатывают слишком много материала или он слишком сложный, то студенты просто перестанут его воспринимать. Во избежание данной проблемы мы можем выделить следующие принципы мультимедийного обучения:

1) принцип соответствия. Не следует включать в изучаемый материал информацию, не имеющую отношения к обсуждаемой теме. Например, студенты могут запомнить веселые мемы и красочные картинки, которые найдут эмоциональный отклик, а не сам предмет;

2) принцип рационализации. Если мультимедийные средства обучения будут содержать одновременно речь, анимацию, графику, видео и текст, то визуальные каналы студентов будут перегружены. Мозг проще обрабатывает данные, если они будут включать только аудиоконтент и видеоряд;

3) принцип смежности в пространстве. Исходя из расположения текста, должно быть понятно, какой график, диаграмму и т. п. он описывает. В противном случае обучающиеся будут тратить излишние усилия на то, чтобы связать текст и описываемый материал;

4) принцип смежности во времени. Озвучивание материала должно происходить параллельно видеоряду (анимации). Например, студентам будет сложнее воспринимать информацию, если повествование, описывающее какой-либо процесс, будет предшествовать анимации о его реализации;

5) принцип контроля темпа подачи материала. Так как студенты часто бывают с разным уровнем языковой подготовки, они должны иметь возможность контролировать скорость поступающей информации в целях более эффективного запоминания данных;

6) предпросмотровый принцип. Сложные термины и понятия должны быть объяснены и представлены студентам в виде тренировочных упражнений заранее для того, чтобы студенты не были перегружены сложным для понимания материалом.

Выделенные принципы являются основой для создания технологии использования мультимедийных средств в целях совершенствования лексической стороны речи студентов экономических вузов (рис. 1).

На преддемонстрационном этапе имеет смысл использовать мультимедийные интерактивные программы, нацеленные на обучение лексике. Данные программы преподаватели могут использовать как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности, так как вокабуляр представлен в виде интересных для студентов интерактивных заданий. Выполняя мультимедийные лексические упражнения, обучающиеся активизируют логику, интеллектуальные способности, развивают творческое мышление в результате эмоционального восприятия, что побуждает к речемыслительной деятельности. Рассмотрим мультимедийные онлайн инструменты, которые помогут студентам экономических вузов в изучении иноязычной лексики:

– Quizlet. Студент может выбрать тему, на основе которой подбирается набор слов для изучения. Вокабуляр можно учить при помощи как текстовых, так и мультимедийных карточек, а также можно воспользоваться другими материалами, загруженными пользователями. Кроме того, обучающиеся могут выбрать четыре режима работы: *Flashcards* (просмотр на иностранном и русском языках); *Learn* (написание перевода представленного системой слова), *Speller* (написание перевода озвученного слова), *Test* (на основе пройденных по карточкам слов создаются тестовые задания на подбор соответствий, выбор верного ответа, верные/неверные утверждения, перевод).

Преддемонстрационный этап	
Цели	Виды упражнений
– предварительное ознакомление с лексическими единицами; – формирование познавательного интереса; – привлечение внимания к социокультурным особенностям; – устранение потенциальных трудностей понимания	– задания на соответствие; – заполнение пропусков; – систематизация лексических единиц по смыслу; – составление предложений с ключевыми словами; – подбор синонимов/антонимов и др.

⇩

Демонстрационный этап	
Цели	Виды упражнений
– развитие лексической и коммуникативной компетенций студентов; – знакомство с иноязычными реалиями и культурой; – контроль понимания мультимедиа материалов; – развитие умений репродуктивного характера	– ответы на вопросы; – задания на установление верных и неверных утверждений; – смысловое распределение частей текста; – задания на воспроизведение краткого содержания увиденного на основе ключевых слов; – упражнения на подготовленную диалогическую речь на основе модели

⇩

Последемонстрационный этап	
Цели	Виды упражнений
– развитие креативного мышления; – формирование репродуктивных языковых умений; – обучение студентов самостоятельному поиску профессионально ориентированного материала; – формирование умений анализировать информацию; – обучение деловому этикету	– спонтанная диалогическая/монологическая речь на заданную тему; – панельная дискуссия; – ролевая игра; – участие в проектной деятельности; – работа над проблемными задачами

Рис. 1. Технология использования мультимедийных средств в целях совершенствования лексической стороны речи студентов экономических вузов

– Memrise. В данной программе можно создавать списки слов и фраз самостоятельно или изучать вокабуляр от создателей. Пользователи выбирают, сколько слов в день учить с помощью специальных упражнений, при этом невозможно перейти на новый уровень без усвоения предыдущего набора. В системе также есть рейтинговая оценка, где можно сравнить свои успехи с результатами других обучающихся. Программа в основном предназначена для уровней Starter-Intermediate.

– Anki. В основе программы – работа с двусторонними карточками. Безусловным преимуществом является тот факт, что пользователь имеет возможность не только настроить шаблон карточек (текст, звук, цвет, параметры текста), но и адаптировать темп и уровень обучения в соответствии со своими потребностями. Например, студент может задать исходную сложность карточек, от которой будет зависеть скорость их предъявления; ограничение по количеству карточек; потенциальные упражнения со словами, которые трудно запомнить и т. п.

– Ed words. Данный инструмент основан на принципах кривой забывания (кривая Эббингауза). Вокабуляр повторяется с определенной периодичностью. Программа напомнит, когда необходимо в очередной раз работать с лексикой, а также подберет оптимальный режим для тренировки.

– Reverso Context. Как и следует из названия ресурса, здесь слова и словосочетания представлены в контексте. Пользователь вводит соответствующее слово, после чего программа выдает примеры с данными лексическими единицами на иностранном языке и перевод фраз на русский. Соответственно, студент может проверить, насколько верно он понимает значение слова и использует его в речи.

Существует еще множество мультимедийных программ, которые помогут студенту экономического вуза на преддемонстрационном этапе, такие как Visuwords, Crosswords, Freerice, Grammarly, Duolingo, Brainscape и др.

Системы мультимедиа позволяют студентам научиться восприятию звуковой формы слова, а также проследить употребление слова в различных ситуациях делового общения. Рассмотрим модель проведения урока с помощью мультимедийных средств на каждом этапе на основе работы с видеороликом.

Преддемонстрационный этап. Студентам предлагаются упражнения, нацеленные на введение активного словаря и погружение в тему “What is quality management?”

Упражнение А. There are some points below that influence buying decisions. Number the points 1–7, depending on how significant they are to you (1 = most significant; 7 = least significant) (Ниже приведены некоторые пункты, которые влияют на принятие решения о покупке. Пронумеруйте их от 1 до 7 в зависимости от того, насколько они важны для вас. (1 = наиболее значимые; 7 = наименее значимые)):

value for money; design; environmental friendliness; modernity; price; quality; durability.

Упражнение Б. Discuss how the order would change if you were buying (Обсудите, как изменился бы порядок, если бы вы покупали: an apartment, a car, a dishwasher, a headset, a packet of tea, a kitchen set, a laptop).

Упражнение В. Match the English phrases with the Russian equivalents (Сопоставьте английские и русские эквиваленты):

1) brand loyalty	1) увеличение доходов от продаж
2) customer satisfaction	2) присущие бренду характеристики
3) inherent features	3) контроль качества
4) dedication to values	4) уровень производительности
5) quality control	5) повышение ценности бренда
6) quality assurance	6) лояльность к бренду
7) tangible/intangible benefits	7) гарантия качества
8) productivity levels	8) материальные/нематериальные выгоды
9) enhanced brand value	9) удовлетворенность клиентов
10) increased sales revenue	10) приверженность ценностям

Демонстрационный этап. На данном этапе студенты работают над содержанием видеофрагмента “What is quality management?”, развивая коммуникативную компетенцию с опорой на слуховую и визуальную наглядность.

Упражнение А. Say if these sentences are true or false (Определите, являются ли предложения верными или неверными):

1. Quality management is solely the responsibility of top management in a company.
2. Quality control is about planning and systematic activities to ensure quality throughout production.
3. The concept of quality management includes both quality control and quality assurance.
4. A strong quality management system can lead to increased sales and customer loyalty.
5. Quality is considered a continuous process with no final goal in quality management.

Упражнение Б. Answer the questions (Ответьте на вопросы):

1. What is the importance of quality management for any manufacturer?
2. Who is responsible for quality management in a firm?
3. What is a Quality Management System (QMS) and what does it include?
4. How is quality different from a program or discipline?
5. What are the two main concepts of quality management?

Последемонстрационный этап. Студенты выполняют задания на продуктивное использование пройденной лексики, дальнейшее развитие коммуникативных навыков и поискового мышления.

Упражнение А. Roleplay (Ролевая игра). Part 1. Work with a partner. You both work for a firm producing orange juice. Some clients have complained recently of a strange smell coming out of some of the boxes and some have had to be recalled. Student A: You are a quality control specialist. You have to find out what the problem was while being polite at the same time. Student B: You are a plant supervisor. Try not to take the blame, making passive sentences where possible.

Part 2. Work in groups. After identifying the cause of the smell, discuss what corrective measures have to be taken. Compare your findings with other students.

Упражнение Б. Presentation (Презентация). You work as financial managers at your company’s language club. You have a budget of $700 to spend on one of the products below. Work in three groups, A, B and C, to make a presentation of your product to persuade the language club committee to buy it. Use the presentation outline to help you.

Outline – Introduction – Technical facts and figures – Pros/Cons – Why the product is a better choice than the other two – Conclusion		
Espresso coffee machine	Dishwasher	Washing machine
Price: $650 Energy rating: B Energy consumption: 1,25 kWh Capacity: 5 cups/minute	Price: $550 Energy rating: A Energy consumption: 1.1 kWh Capacity: 14 place settings	Price $670 Energy rating A Energy consumption 1.2 kWh Capacity 7 kg

Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что системы мультимедиа оказывают значительное влияние на расширение словарного запаса студентов экономических вузов, поскольку создают более динамичную и увлекательную образовательную среду, способствующую комплексному развитию языковых

навыков. Печатный материал в сочетании с аудиовизуальными компонентами дает возможность преподавателю закреплять новый вокабуляр и параллельно отрабатывать разные виды речевой деятельности. Применение на занятиях онлайн-сервисов и обучающих программ позволяют организовать активное взаимодействие студентов с лексическим материалом в ходе выполнения тренировочных заданий и коммуникативных упражнений, а вариативность способов кодирования информации способствует активизации индивидуальных стратегий восприятия и запоминания новых слов у студентов с разными типами мышления и памяти. Безусловно, необходимо совершенствовать программное и методическое обеспечение, повышать квалификацию преподавательского состава.

Библиографический список

1. Багаева Т.В. *Методические основы обучения лексике с помощью компьютерных технологий (начальный этап обучения)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
2. Дмитриев Д.В. *Формирование Иноязычной профессиональной компетентности учителей иностранного языка средствами мультимедийных обучающих программ в вузе.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пенза, 2012.
3. Клевцова Н.И. *Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
4. Огородникова Н.В. *Организация учебной деятельности студентов по освоению языковой компетенции с помощью мультимедийных средств.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2015.
5. Попова А.В. *Методика обучения технике чтения студентов на основе языковых мультимедийных программ.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
6. Хомутова А.А. *Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа: английский язык.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2007.
7. Шайдуллина Р.М., Гарифуллина З.А., Гилязетдинов Р.А., Михайлов М.О. Новые возможности цифровых технологий в экономическом образовании. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2022, № 3 (47): 51–60.

References

1. Bagaeva T.V. *Metodicheskie osnovy obucheniya leksike s pomosch'yu komp'yuternyh tehnologij (nachal'nyj `etap obucheniya)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
2. Dmitriev D.V. *Formirovanie Inoyazychnoj professional'noj kompetentnosti uchitelej inostrannogo yazyka sredstvami mul'timedijnyh obuchayuschih programm v vuze.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Penza, 2012.
3. Klevcova N.I. *Metodiko-didakticheskie principy sozdaniya i ispol'zovaniya mul'timedijnyh uchebnyh prezentacij v obuchenii inostrannomu yazyku.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
4. Ogorodnikova N.V. *Organizaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov po osvoeniyu yazykovoj kompetencii s pomosch'yu mul'timedijnyh sredstv.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 2015.
5. Popova A.V. *Metodika obucheniya tehnike chteniya studentov na osnove yazykovyh mul'timedijnyh programm.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
6. Homutova A.A. *Formirovanie foneticheskoj kompetencii na osnove mul'timedia: anglijskij yazyk.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2007.
7. Shajdullina R.M., Garifullina Z.A., Gilyazetdinov R.A., Mihajlov M.O. Novye vozmozhnosti cifrovyh tehnologij v `ekonomicheskom obrazovanii. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2022, № 3 (47): 51-60.

Статья поступила в редакцию 20.02.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-172-175

Skripnichenko V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogical Education, Astrakhan State University n.a. V.N. Tatishchev (Astrakhan, Russia), E-mail: vera.skripnichenko@yandex.ru*
Alentyeva E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogical Practices and Service Industries, Astrakhan State University n.a. V.N. Tatishchev (Astrakhan, Russia), E-mail: elena.alenteva@yandex.ru*
Kurbangalieva Yu.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy of Childhood, Special Psychology and Defectology, Humanitarian Pedagogical Institute of the Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: kurbanyuliya@yandex.ru*

IMPLEMENTATION OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN COOPERATION WITH FAMILIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES: PROBLEMS, PROSPECTS. The article touches upon the topic of organizing the educational process based on the use of digital educational resources. The concept of "digital educational resources" is revealed. The authors focus on the institution's interaction with parents of children with disabilities. It is emphasized that it is necessary to form the family's readiness to provide assistance to their children with limited mobility using digital resources. The process of solving the task is demonstrated on the basis of a local study of parents' readiness to implement this area of activity. The main difficulties that arise in teaching children with severe motor and mental disabilities are described. The article substantiates the idea that the use of digital resources can make the educational process more productive. The authors summarize some of the results of studying the family's readiness to interact with the institution in this area of work. The forms of work that are used in the institution are analyzed. An attempt has been made to substantiate the advantages of digital resources for the implementation of the main goal – optimizing the socialization of children with disabilities. It is concluded that the key to meeting the educational needs of children with disabilities is an activity-based approach and partnership with the family when using the potential of digital resources. The authors note that this problem has been little studied and requires further research.

Key words: **digital resources, educational resources, children with special educational needs, children with severe and multiple disabilities, low-mobility subjects of the educational process, involvement in the virtual environment, parents' readiness for interact**

В.В. Скрипниченко*, канд. пед. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: vera.skripnichenko@yandex.ru*
Е.И. Алентьева*, канд. пед. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: elena.alenteva@yandex.ru*
Ю.Ю. Курбангалиева*, канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогический институт ФГВОУ «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: kurbanyuliya@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье раскрываются проблемы организации учебно-воспитательного процесса на основе использования цифровых образовательных ресурсов. Основное внимание автор акцентирует на взаимодействии учреждения с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в аспекте их готовности к использованию цифровых ресурсов. Подчеркивается, что это необходимо для реализации обучения и всесторонней помощи маломобильным детям. Процесс решения данной задачи продемонстрирован на основе локального исследования готовности родителей к реализации данного направления деятельности. Статья подводит некоторые итоги изучения выделенного направления работы, раскрывает трудности и преимущества использования цифровых ресурсов для реализации основной цели – оптимизации социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Обосновывается мысль о том, что только при деятельностном, партнерском взаимодействии с семьей и при использовании потенциала цифровых ресурсов возможно удовлетворение образовательных потребностей детей с ограниченными функциональными возможностями.

Ключевые слова: **цифровые ресурсы, образовательные ресурсы, дети с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), дети с тяжелыми и множественными нарушениями, маломобильные субъекты образовательного процесса, вовлеченность в виртуальную среду, готовность родителей к взаимодействию**

Актуальность нашего исследования определяется объективной реальностью, заключающейся в необходимости использования цифровых ресурсов при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это подтверждается нормативными документами, такими как ФГОС для детей с ОВЗ, Указ Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации», профессиональный стандарт «Педагог» и др. Подчеркивается, что цифровизация образования в современных условиях неизбежна, овладение ИКТ-компетентностями является насущной потребностью деятельности педагогов и создания условий для их освоения детьми [1; 2; 3].

Цель нашей статьи заключается в исследовании опыта реализации цифровых образовательных ресурсов в системе обучения маломобильных детей с множественными нарушениями развития и подключении к данной работе их семей, так как это является обязательным условием эффективности работы.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– выделить основные направления работы по привлечению к освоению образовательных цифровых ресурсов семей детей с ОВЗ, что возможно только при условии их готовности к данной деятельности;

– раскрыть специфику организации образовательного процесса на основе его цифровизации для детей с ограничениями в движении, интеллекта;

– показать, как могут решаться подобные задачи, на примере Астраханской школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, сделав акцент на самой сложной категории – детях с тяжелыми и множественными нарушениями.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; анализ опыта приобщения родителей обучающихся с тяжелой патологией к оказанию помощи детям при условии их готовности к этому процессу; качественная и количественная обработка результатов локального исследования в рамках достижения поставленной цели.

Научная новизна статьи заключается в том, что были раскрыты формы работы с родителями обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями на основе реализации цифровых ресурсов.

Теоретическая значимость – в обосновании основных направлений применения цифровых ресурсов и форм работы образовательного учреждения с родителями обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования цифровых образовательных ресурсов на примере конкретного образовательного учреждения.

Цифровые ресурсы прочно вошли в жизнь современного человека: это гаджеты, девайсы, персональные компьютеры и т. д. Они (электронные и цифровые) реализуются, прежде всего, для обработки достаточно больших объемов поступающей информации. Разводя данные понятия, отметим, что цифровые ресурсы фокусируются на конкретных видах информации, представленных в цифровой форме, а электронные ресурсы в более общем понимании – это любые материалы в электронной форме, для воспроизведения которых необходимы электронные устройства [4].

В аспекте нашего исследования остановимся на цифровых образовательных ресурсах, которые представляют собой информационные ресурсы для решения образовательных целей. Благодаря цифровым образовательным ресурсам все материалы, необходимые для организации учебного и воспитательного процесса, представлены в цифровой форме, а для реализации задач их применения исследователи цифровой грамотности (Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова и др.) определяют наличие ряда компетентностей: информационную, медиакомпетентность; коммуникативную, техническую, потребительскую компетентности [5].

Проблема приобщения к цифровым образовательным ресурсам становится жизненной потребностью для маломобильного населения, для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые по тем или иным причинам не могут посещать образовательные учреждения или могут посещать их не на постоянной основе. Для них виртуальное общение, обучение на дистанционном уровне становятся окном в социальный мир дополнительных возможностей. При этом важно учитывать, что некоторым категориям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья освоение цифровой грамотности дает возможность большей функциональной независимости, получения знаний в доступном объеме и уровне.

Эта проблема является крайне значимой, так как число детей с ограниченными возможностями здоровья растет по различными причинам. По данным Росстата, численность детей с инвалидностью в возрасте до 18 лет в РФ в 2024 году составляет 755 459 человек [6].

Следовательно, семьи таких детей оказываются перед необходимостью воспитания ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями. В то же время их эмоциональное состояние, негативные установки относительно прогнозов развития детей отрицательно воздействуют на эффективность реабилитационной работы, безысходность не позволяет видеть те минимальные продвижения, которые возникают благодаря помощи специалистов (Н.И. Отева) [7].

Образовательная система в настоящее время, несмотря на серьезные подвижки, не готова к полному удовлетворению индивидуальных потребностей категории обучающихся, имеющих тяжелые и множественные нарушения в развитии (ТМНР) в обучении, поэтому какая-то часть этих детей выбывает из неё. Но развитие невозможно без обучения (Л.С. Выготский) [8], поэтому в качестве одного из эффективных методов социализации детей и выступает их обучение дистанционно или частично дистанционно.

Такие формы получения образования, с одной стороны, дают родителям шанс прочувствовать возможность для их маломобильного ребенка или интеллектуально ограниченного, получения образования в пределах потенциальных возможностей, а с другой – ставят вопросы о готовности родителей, их желания участвовать в данном процессе. Практически у всех современных родителей есть телефоны, гаджеты, персональные компьютеры, но при этом очевидно, что сами они без помощи специалистов не могут воспользоваться доступными цифровыми сервисами, так как им необходима адресная помощь при выборе и реализации программ с учетом особенностей их ребенка. Информационные цифровые ресурсы достаточно гибки по формам и содержанию, поэтому получение оперативной обратной связи с учителем и специалистами вполне реально. Не менее важным для семьи детей с отклонениями в развитии становится не только организация обучения, но и перспектива общения с другими родителями на форумах по поводу выполнения заданий, разрешения трудностей, связанных с организацией жизнедеятельности детей. Встает вопрос об обеспечении готовности родителей к овладению цифровыми ресурсами, направленными на оптимизацию образовательного процесса с детьми, имеющими тяжелые патологии, функционально (двигательно, сенсорно, интеллектуально) ограниченными.

Готовность представляет собой субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определённой деятельности и стремящейся её выполнять [9].

Готовность к определённому виду деятельности помогает адекватно ситуации использовать знания, осознавать цели, которые удовлетворяют поставленным задачам, мобилизовать свой потенциал, т. е. актуализировать опыт и осуществлять самоконтроль [10].

Готовность всегда предполагает наличие позитивной мотивации, активности, поэтому условием эффективности решения поставленной задачи по освоению образовательных цифровых ресурсов выступает установка родителей на понимание важности этого компонента общей коррекционно-образовательной работы.

Анализ работ ряда авторов, в частности исследования, проведённые Н.А. Моревой, А.А. Струниной, выделивших три последовательных этапа в возникновении мотивации у родителей к работе с цифровыми ресурсами [11], позволили нам приступить к исследованию готовности родителей детей с тяжелыми нарушениями в развитии на базе Астраханской школы-интерната. Выделение контингента родителей детей с тяжелой патологией (тяжелые и множественные нарушения – ТМНР), которые, как правило, и являются субъектами цифрового формата обучения, было важным, так как эта категория не только малоисследована с точки зрения образовательного потенциала детей, но и с позиции включенности семьи в процесс цифровизации образования.

Эмпирическая часть нашего исследования заключалась в осуществлении диагностики готовности родителей к оказанию помощи детям при применении цифровых образовательных ресурсов. Выделялись значимые показатели, проводился их количественный и качественный анализ.

При проведении исследования мы столкнулись с тем, что вопрос о выявлении готовности родителей детей с ОВЗ к использованию цифровых образовательных ресурсов для нормализации образовательного процесса данной категории детей не является предметом многочисленных исследований. Поэтому весь материал для обследования был авторским.

В качестве ведущего метода выступило анкетирование. В анкетах отразили вопросы, касающиеся технической оснащенности семьи, степени подготовленности родителей к использованию технических средств при организации учебного процесса дома, их готовности и желания освоить элементарную компьютерную грамотность. Кроме того, мы выявляли ориентированность их в содержании образования ребенка (знают ли вид обучения, программу и т. п.), методах, которые используются педагогами, важности понимания степени самостоятельности детей при выполнении домашнего задания, адекватности оказываемой помощи родителями, а также их представлений о необходимости контроля за пребыванием детей в Интернете, ограждения от вредных влияний с точки зрения информационного содержания контентов и соблюдения времени и допустимого с точки зрения сохранения здоровья ребёнка.

Обработка результатов опроса осуществлялась с помощью качественных и количественных методов. Достоверность полученных результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, использованием взаимодополняющих методов сбора данных (дополнительные беседы, методы параллельных опросов всех участников обследования).

По итогам исследования получили информацию, которую структурировали в табл. 1.

Если условно принять выделенные нами проявления как критерии определения степени готовности родителей к использованию цифровых образовательных ресурсов, то можно констатировать, что на момент исследования 27% родителей можно отнести к высокому уровню готовности, 36% – к среднему, а 37% – к низкому уровню.

Таблица 1

Степень готовности родителей детей с ТМНР к взаимодействию на уровне цифровых образовательных ресурсов

Всего участников 11 родителей / степень освоения навыков	В полной мере	Частично	Не считает нужным, нет желания
Наличие технических средств	46% техника в виде компьютеров, ноутбуков, планшетов	36% –смартфоны	18% не используют и не имеют
Ориентированность в содержании обучения ребёнка	26% частично ориентированы	18% имеют приблизительные представления	56% не ориентированы, не считают важным данный вопрос
Технические трудности при работе с цифровыми носителями	18% не имеют трудностей	46% имеют разного рода трудности	36% не используют и ищут программы
Хотели бы научиться пользоваться программами и оказывать помощь	36% хотели бы обязательно	36% – если нет другого выхода	28% не имеют желания
Степень технической подготовленности	18% полностью владеют программами	36% частично владеют представлениями о сайтах и программах	36% не владеют
Ориентированность в необходимости соблюдения ТБ, санитарных норм и защиты от информации	–	–	–
Самостоятельность детей при выполнении заданий	18% дают возможность самостоятельно, помощь при необходимости	36% все делают вместе, подсказывая	46% не делают, делают за ребенка

При этом важно, что большинство родителей (56%) либо не ориентированы в содержании обучения их ребенка, либо не захотели отвечать на данный вопрос, в то же время установку на помощь детям имеют 36%, из которых только половина (18%) дает возможность попробовать выполнять задание самостоятельно.

Несмотря на то, что родители имеют техническое оснащение для организации учебного процесса на цифровой основе, они испытывают значительные технические и методические трудности (46%), не могут ориентироваться в сайтах и отбирать программы, игры для развития детей.

Далее мы представим таблицу, иллюстрирующую степень вовлеченности детей в виртуальную сферу, возможности выходить в Интернет у детей, в том числе и без контроля со стороны взрослых.

Эту анкету мы провели для детей (путем опроса) и для взрослых, сопоставив в таблице данные.

– создание электронных папок с заданиями и рекомендациями для родителей (учитель класса, учитель-предметник, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог) на основании методических рекомендаций и видеоматериалов, размещённых на интернет-сайте УМК СИПР РФ;

– разработка рекомендаций по использованию учебного материала в практических, бытовых ситуациях;

– обсуждение вопросов, связанных с этикой мобильного общения (мобильный этикет);

– семинар-практикум по обучению родителей основам компьютерной грамотности и навыкам безопасного использования Интернета (задача не на обучение всем приемам работы с компьютером, но к овладению основами цифровых технологий для помощи детям). Он включал два модуля.

Модуль 1 включал формирование основных понятий об инструментах работы на компьютере и овладение средствами графического экранного интерфейса,

Таблица 2

Вовлеченность в цифровую среду детей

Всего детей 11 – 100%	Может ли самостоятельно использовать технические средства	Может ограниченное время	Только с родителями и при помощи
Использование технических средств самостоятельно и без контроля взрослого	Может по мнению родителей – 18%, по ответам детей – 46%	По ответам родителей – 36%, по ответам детей – 18%	36% По ответам детей – 18%
Время, проведенное за играми и развлечениями на компьютере, смартфоне и т. д.	До 3–4 часов 27% – по ответам родителей, 46%– по ответам детей	До 2 часов – 36% по ответам родителей	46% – по ответам родителей, 18% – по ответам детей

Таким образом, очевидно, что родители не в полной мере осведомлены о вовлеченности ребенка в цифровую среду или дали неправдивые ответы. Поэтому и требует внимания вопрос, на который родители не ответили, – о необходимости соблюдения информационной безопасности, защите от вредной, негативной информации. Обработка результатов позволила выделить основные проблемы, которые являются препятствием для успешного использования родителями цифровых образовательных ресурсов и, прежде всего, понимания важности этого аспекта совместной деятельности с педагогами для оказания помощи детям в освоении образовательных программ. Устранение существующего положения потребовало разработки и реализации ряда направлений. К таким направлениям, прежде всего, отнесли:

– обучение пользованием сайтам учреждения (знакомство с нормативными документами, консультативными материалами по социально-правовым, психолого-педагогическим аспектам);

– создание клуба родителей как родительского сообщества, которое через родительские чаты позволяет получать оперативную информацию относительно событий в учреждении;

– реализован родительский проект «Учимся вместе» (семинары-практикумы, чат- конференции, получение электронных методических материалов (проведение зрительных, дыхательных и артикуляционных гимнастик, памятки по этике общения в виртуальных чатах и др.);

– чат «Беседа» для обсуждения насущных вопросов, связанных, в том числе, с методическими аспектами обучения, по вопросам формирования навыков самообслуживания, поведения детей. По мере необходимости к «Беседе» подключались специалисты для консультаций – онлайн-общение с педагогами для оптимизации взаимодействия с детьми;

– разработка рекомендаций с описанием характеристик сайтов с обучающими программами и развивающими играми, которые доступны детям с ТМНР;

папками, файлами, средствами создания и редактирования в среде текстового редактора, работа с сайтами, поисковой системой сети Интернет, освоение режима видеоконференции.

Модуль 2 «Цифровая гигиена и безопасность» кроме преодоления «цифрового разрыва» и обучения родителей правильной оценке своих возможностей в помощи детям в Интернете содержал совместную разработку памятки «Безопасность в Сети», установку родительского контроля.

Режим общения на основе видео позволил родителям и педагогам компенсировать недостающие представления об особенностях работы с детьми с конкретными нарушениями и учете знаков, символов, средств альтернативной коммуникации, которые применяются как в семье, так и школе, что облегчило взаимодействие и, следовательно, повысило эффективность взаимной помощи.

Можно отметить, что цифровые ресурсы действительно меняют эволюцию взаимодействия на уровне «педагог – родитель» (Н.Г. Миносянц). Инновации в образовании делают процесс обучения родителей насыщенным, интерактивным и творческим, помогают заинтересовать родителей и открыть для них принципиально новые возможности.

Именно такой подход отвечает требованиям времени и создает основу образовательной системы будущего [12].

Осуществленная работа обусловила положительную динамику. Очевидно, по результатам опроса, что на высоком уровне готовности стало 36% родителей, на среднем – 54%, а низком остался только один родитель.

Оценивая полезность проекта, все родители отметили его значимость. Важность и целесообразность созданных чатов выделили 64%, а 82% родителей оценили текущие занятия в онлайн-режиме как успешные. Большинство родителей изменили подход к выполнению домашних заданий. Так, 54% стали давать возможность детям выполнять задания самостоятельно, а при необходимости подключаться. 64% родителей освоили поиск и использование обучающих про-

грамм, сайтов с развивающим материалом, 46% родителей предпочитают пользоваться материалами, которые присылают педагоги. 73% родителей отметили значительное улучшение технических навыков работы с цифровыми ресурсами.

Проведённое исследование позволило на примере рассматриваемой образовательной организации выявить общие недостатки, характерные для взаимодействия с родителями детей с тяжелыми и множественными нарушениями. К ним относятся:

– слабая техническая и методическая подготовленность к осуществлению помощи детям в форме цифровых ресурсов,

– ограничение возможностей для теоретической подготовки семей и недостаточной мотивации родителей к освоению цифровых образовательных технологий;

– некоторые ограничения разного порядка в ходе коммуникации между родителями и педагогами, мешающие установлению эффективной двусторонней связи между ними.

Дав сущностную характеристику понятия «цифровые образовательные ресурсы» и выделив специфику их использования при организации взаимодействия с родителями детей с тяжелыми нарушениями в развитии, выделив основные трудности, препятствующие решению столь значимой задачи и перспективах выбора вариантов их устранения, исследовав опыт работы образовательного учреждения – школы-интерната для детей с ОВЗ г. Астрахани, можем перейти к подведению итогов работы.

Завершая исследование в первую очередь отметим, что одной из ведущих тенденций современной образовательной политики выступает включение детей с тяжелыми нарушениями в развитии в процесс получения образования в соответствии с их потребностями и возможностями. Информация в виде цифровых образовательных ресурсов открывает перспективы доступа ко многим сферам жизни социума для маломобильных групп населения. Преимущество их состоит в том, что цифровые разработки могут быть использованы в любое время согласно индивидуальным расписаниям детей и их родителей, могут согласовываться с образовательным учреждением.

В такой ситуации встает вопрос о повышении цифровой грамотности педагогов, родителей, которые помогают осуществлять данный процесс, и без которых он просто невозможен. Во многих учреждениях накоплен опыт локального использования цифровых ресурсов при взаимодействии с категорией обучающихся с тяжелыми нарушениями в развитии, однако он не систематизирован, не выделены основные проблемы, не подкреплён он и методическим оснащением. Задачи, необходимые для решения поставленной цели, предполагают четкое понимание сущности, содержания, специфики и потенциала цифровых образовательных ресурсов, выделение основных направлений и распределения обязанностей между участниками образовательного процесса с учетом технической, методической оснащённости; обязательного учета особенностей детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, методов и приемов, приемлемых для их обучения, психологического состояния родителей, формирование их готовности к реализации образовательного процесса при их участии на основе освоения элементарных основ компьютерной грамотности, обеспечение эффективной двусторонней связи с родителям и обучающимися; разработка системы методических материалов, которые необходимы для распространения и обобщения имеющегося опыта в учреждениях региона и страны.

Примером учреждения, где решаются подобные задачи, выступает учреждение Астраханской области. Полученные результаты вносят вклад в научную разработку проблемы формирования готовности родителей детей с ОВЗ к использованию цифровых образовательных ресурсов. Практическая значимость работы связана с возможностью применения выявленных педагогических приемов, средств, форм работы в системе специального образования.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что цель исследования достигнута и поставленные задачи решены в ходе данной работы.

Библиографический список

1. *ФГОС для детей с ОВЗ*. Available at: http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/
2. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года*. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. N 474. Available at: https:// www.garant.ru /products/ipo/prime/ doc/74304210/
3. *Стандарт «Педагог»*. Приказ Минтруда России от 05.08.2016 N 422н с изменениями. Available at: https: //www. consultant.ru /document/cons_ doc_LAW_203713/#dst100006
4. *Цифровые образовательные ресурсы*. Available at: https://dppo-edu.ru/cifrovye-obrazovatelnye-resursy-i-ix-klassifikaciya/
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. *Цифровое поколение России. Компетентность и безопасность:* монография. Москва: Смысл, 2017.
6. *Федеральная служба государственной статистики. Росстат*. Available at: https://rosstat.gov.ru/folder/13964
7. Отева Н.И., Малярчук Н.Н., Криницына Г.М., Пащенко Е.В. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии. *Вестник Минского университета*. 2019; Т. 7, № 2: 8–12.
8. Выготский Л.С. *Психология развития. Избранные работы*. Москва: Издательство Юрайт, 2021.
9. *Словари и энциклопедии на академике*. Available at: https://dic. academic.ru
10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Available at: https://psyjournals.ru /psyandlaw /2013/n1/5 8343_full.shtml
11. Морева Н.А., Струнина А.А. *Готовность педагогов дошкольного образования к применению интерактивных методов в современных педагогических технологиях*: монография. Москва: НИИ школьных технологий, 2013.
12. Миносянц Н.Г. Виртуальная информационная среда как современный ресурс повышения родительской компетентности. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=24824

References

1. *FGOS dlya detej s OVZ*. Available at: http://minobrnauki.rf/news/3447/file/2280/
2. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21 iyulya 2020 g. N 474. Available at: https://www.garant.ru /products/ipo/prime/ doc/74304210/
3. *Standart «Pedagog»*. Prikaz Mintruda Rossii ot 05.08.2016 N 422n s izmeneniyami. Available at: https: //www. consultant.ru /document/cons_ doc_LAW_203713/#dst100006
4. *Cifrovye obrazovatel'nye resursy*. Available at: https://dppo-edu.ru/cifrovye-obrazovatelnye-resursy-i-ix-klassifikaciya/
5. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. *Cifrovoe pokolenie Rossii. Kompetentnost' i bezopasnost':* monografiya. Moskva: Smysl, 2017.
6. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki. Rosstat*. Available at: https://rosstat.gov.ru/folder/13964
7. Oteva N.I., Malyarchuk N.N., Krinicyna G.M., Paschenko E.V. Problemy i resursy semej, vospityvayuschih detej s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami v razvitii. *Vestnik Minskogo universiteta*. 2019; T. 7, № 2: 8-12.
8. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya. Izbrannye raboty*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2021.
9. *Slovari i `enciklopedii na akademike*. Available at: https://dic. academic.ru
10. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Available at: https://psyjournals.ru /psyandlaw /2013/n1/5 8343_full.shtml
11. Moreva N.A., Strunina A.A. *Gotovnost' pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya k primeneniyu interaktivnyh metodov v sovremennyh pedagogicheskih tehnologiyah*: monografiya. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2013.
12. Minosyanc N.G. Virtual'naya informacionnaya sreda kak sovremennyj resurs povysheniya roditel'skoj kompetentnosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=24824

Статья поступила в редакцию 02.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-175-178

Achkasova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of RF (Moscow, Russia), E-mail: NNAchkasova@fa.ru*

USING STUDENTS AS A RESOURCE IN PROFESSIONAL ENGLISH CLASSES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article discusses methods of using students as an active resource in English professional language classes at a non-linguistic university. In the context of digitalization and the growing demands for professional communication in English, the topic is becoming particularly relevant. The article analyzes current approaches where students act as teachers, as well as the advantages of this method for the formation of professional communication skills. The practical goals of this study are the introduction of innovative methods in classes at the Faculty of Finance, which contributed to better academic and professional training of students to work in their field both in their native language and using English. The article pays special attention to the approach related to providing students with the opportunity to develop and conduct training sessions. The practical benefits of this approach, such as increased motivation, improved language skills and professional skills, are investigated.

Key words: **resource, cooperation, personality-oriented approach, role of teacher, role of student**

***Н.Н. Ачкасова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NNAchkasova@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК РЕСУРСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье обсуждаются методы использования студентов как активного ресурса на занятиях по английскому профессиональному языку в неязыковом вузе. В контексте цифровизации и растущих требований к профессиональной коммуникации на английском языке тема приобретает особую актуальность. В статье анализируются актуальные подходы, где студенты выступают в роли преподавателей, а также разбираются преимущества этого метода для формирования профессиональных навыков коммуникации. Практическими целями данного исследования стало внедрение инновационных методик в занятия на финансовом факультете, что способствовало лучшей академической и профессиональной подготовке студентов к работе в своем направлении как на родном, так и с использованием английского языка.

Особое внимание уделяется подходу, связанному с предоставлением студентам возможности разрабатывать и проводить учебные занятия. Исследованы практические выгоды этого подхода, такие как повышение мотивации, улучшение языковых и профессиональных умений и навыков, укрепление управленческих и менеджерских навыков. Статья принесет пользу преподавателям, которые заинтересованы в высокой результативности своей работы на занятии и активном участии студентов в учебной деятельности.

Ключевые слова: **ресурс, кооперация, личностно ориентированный подход, роль преподавателя, роль студента**

Современное обучение английскому языку в неязыковом вузе (в нашем случае в финансовом) требует новых подходов и методов, которые позволяют не только передавать знания, но и активизировать самостоятельную работу студентов. Один из таких методов – использование студентов как активного ресурса на занятиях. В данной статье рассматриваются основные подходы и выгоды данного метода.

На сегодняшний день роль студента в образовательном процессе может быть огромной. Это объясняется тем, что студент эры Интернет однозначно не является пассивным получателем знаний. Сегодняшний студент:

- демонстрирует уникальные взгляды, опыт и навыки в разных областях,
- имеет свои интересы и индивидуальные стратегии и стили обучения,
- нацелен на обучение и получение необходимых знаний и умений,
- ориентируется на свою скорость и темп в работе, достигая результата,
- умеет работать самостоятельно, в команде, выставлять приоритеты.

Персиянцева С.В. в своем исследовании о потребностях и ожиданиях студентов в образовательном процессе в условиях цифровой среды указывает, что учащиеся хотят видеть другие «типы» преподавателей. С.В. Персиянцева пишет: «Именно преподаватель-«фасилитатор» получил больше вариантов выбора среди студентов 2024 года по сравнению с другими типами преподавателей вуза. Это предпочтение указывает на переход к подходу, более ориентированному на обучающихся, при котором приоритет отдается индивидуальному обучению и творческой автономии» [1, с. 6].

Современные образовательные стратегии совершенно справедливо все больше подразумевают активное участие учащихся в учебном процессе. Актуальность данного вопроса в том, что студенты могут выступать не только как получатели информации, но и как источники разнообразного опыта и знаний. Цель статьи: рассмотреть актуальные практики использования студенческого потенциала на занятиях по английскому языку в вузе, а также предложить свой подход, активизирующий деятельность учащегося вуза в учебном процессе.

Из цели следуют соответствующие задачи исследования:

1. Представить теоретические и практические методы использования студента как ресурса.
2. Предложить свой метод к активизации студенческого потенциала.
3. Проанализировать результаты данного метода.

Теоретическая значимость работы состоит в анализе работ отечественных и зарубежных методистов, занимающихся личностно ориентированным подходом в обучении, использующих потенциал учащихся для их обучения.

Практическая значимость состоит в раскрытии и выводах данного метода для студентов в изучении иностранного языка.

Новизна работы состоит в получении результатов и описании их при использовании студентов в роли преподавателей на занятиях по английскому профессиональному языку в вузе.

Идея использования студента как ресурса не является истинно новой. Она была исследована и международными, и отечественными экспертами.

Паоло Фрейре, бразильский психолог-педагог, еще в 70-х годах прошлого века заявлял о том, что учащийся должен быть активным участником процесса «сотворения знаний». О необходимости сотрудничества преподавателя и учащегося теоретик писал: «Учитель и ученик не могут быть просто контрагентами, чей единственный интерес заключается в том, чтобы преподавать и учиться. Вместо этого они должны быть партнерами в процессе познания. Это не однонаправленный процесс, где учитель передает знания, а ученик только принимает их. Это диалог, в котором оба учат друг друга» [2, с. 10].

Дэвид Нунан, австралийский лингвист-педагог, занимавший пост президента TESOL, крупнейшей в мире ассоциации преподавателей английского языка, и преподававший английский в своей книге «Метод коммуникативных заданий» поднимает вопрос ресурса учащегося. Он писал о том, что учащийся сам должен решать коммуникативные задачи, используя те средства, которые у него есть. Книга Дэвида Нунана «Метод коммуникативных заданий» (Communicative Tasks and the Language Curriculum) посвящена изучению и внедрению коммуникативного подхода в преподавание иностранных языков, где активная роль в обучении принадлежит учащемуся. В ней рассматриваются различные задания и упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков учащихся, причем подчеркивается, что задачи должны быть аутентичными, связанными с жизнью, позволять учащимся использовать свои знания на практике. Д. Нунан писал: «Learner-centerdness has been an influential concept in language pedagogy for many years, and, it has strong links with the communicative language teaching… Curriculum development has become a collaborative effort between teachers and learners, since learners will be involved in decisions on content selection, methodology and evaluation". Ориентированность на учащегося была влиятельной концепцией в языковой педагогике на протяжении многих лет, она связана с коммуникативным обучением языку … Разработка учебной программы становится совместной работой учителей и учащихся, поскольку учащиеся будут участвовать в принятии решений по выбору содержания, методологии и оценке [3, с. 14].

Согласимся с Аллилуевой В.В. в том, что на сегодняшний день метод коммуникативных заданий помогает решать множество задач в преподавании английского языка в неязыковом вузе. Автор пишет, что «учитывая цели, стоящие перед преподавателем английского языка в неязыковом вузе, а именно – научить студентов решать реальные задачи, следует отметить положительное влияние метода коммуникативных заданий на их достижение. Данный метод позволяет обучающимся решать задачи, которые актуальны для них и интересны им» [4, с. 4].

В книге «Практика преподавания английского языка» (The Practice of English Language Teaching) Джереми Хармер (Jeremy Harmer) подчеркивает важность рассмотрения студентов как ценного ресурса на занятиях. Он утверждает, что студенты приносят с собой уникальные знания, опыт, навыки и идеи, которые могут применяться для обогащения учебного процесса. Хармер предлагает следующие подходы:

– использование личного опыта студентов: преподаватели могут вовлекать студентов в обсуждения, основанные на их личном опыте, что делает обучение более релевантным и мотивирующим;

– совместное обучение. Студенты могут учиться друг у друга, работая в парах или группах. Это не только развивает коммуникативные навыки, но и позволяет им делиться знаниями и идеями;

– активное участие. Хармер подчеркивает важность активного вовлечения студентов в процесс обучения, например, через проекты, презентации или ролевые игры.

– обратная связь от студентов. Преподаватели могут использовать мнения и предложения студентов для улучшения учебного процесса, делая его более адаптированным к их потребностям. Использование различных подходов, таких как групповые задания, дискуссии или творческие задачи, позволяет раскрыть потенциал каждого студента. Джереми Хармер пишет: "The students are underused resource: in particular we can use their lives and feelings for any number of interpersonal exchanges".

«Студенты – это недостаточно используемый ресурс: в частности, мы можем использовать их жизни и чувства для любого количества межличностных обменов" [5, с. 131].

Таким образом, Джереми Хармер, как и многие методисты и преподаватели, рассматривает студентов не как пассивных получателей знаний, а как активных участников образовательного процесса, чьи ресурсы могут быть внедрены для создания более эффективной и увлекательной учебной среды.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и А.А. Леонтьев, будучи основоположниками культурно-исторической теории, подчеркивали значимость и важность активности в обучении и развитии.

Выготский делал акцент на том, что обучение должно быть ориентировано на развитие. Он говорил о «зоне ближайшего развития», где активная роль студента в взаимодействии с более опытными партнерами (преподавателями или сверстниками) способствует его росту и усвоению новых знаний. Выготский считал, что именно через активные действия и взаимодействия человек осваивает

культурные инструменты и развивает свои способности. Еще в 1934 году Л.С. Выготский писал: «Обучение должно быть не только подготовкой к жизни, но и жизнью самой» [6, с. 4].

Алексей Леонтьев, в свою очередь развивал идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, акцентируя внимание на деятельности как основе обучения. Он подчеркивал, что студент – не пассивный наблюдатель на уроке, а является активным участником своего обучения. А.А. Леонтьев считал, что именно с помощью инициативы и вовлеченности в деятельность студент может всецело постигать и совершенствовать новый материал и присваивать его.

А.А. Леонтьев развивал идеи деятельностного подхода, где обучение рассматривается как процесс, основанный на активной деятельности. Он подчеркивал, что студент должен быть вовлечен в практическую деятельность, что способствует более глубокому усвоению материала. Он также акцентировал внимание на важности мотивации и интереса студента. Если студент заинтересован в теме, то его активность и вовлеченность в процесс обучения возрастает. Он также подчеркивал значимость обратной связи в обучении. Студенты должны получать информацию о своих успехах и недостатках, чтобы иметь возможность корректировать свою деятельность и развиваться. Леонтьев писал: «Чтобы обучение было эффективным, именно ученики должны проявлять инициативу, уметь самостоятельно и творчески подходить к предмету, уметь самостоятельно работать на уроке и вне его. Обеспечить, организовать активность учащихся – важнейшая задача преподавателя» [7, с. 9].

Работы Выготского и Леонтьева легли в основу многих современных образовательных практик, таких как проектное обучение, интерактивные методы, работа в группах и других, которые сосредоточены на вовлеченности студентов в образовательную деятельность. Их идеи о взаимодействии, активности и социальной природе обучения продолжают активно использоваться в методике преподавания, в том числе и при изучении иностранных языков. Согласимся с Танцурой Т.А., которая пишет о важности реорганизации учебного процесса на занятии, чтобы каждый студент стал активным участником. Татьяна Анатольевна пишет: «Кооперация в группах способствует развитию знаний и навыков изучаемого языка и совершенствованию навыков социального взаимодействия. Рост познавательной активности усиливается за счет наполнения содержания предполагаемых ситуаций профессионально значимым контентом» [8, с. 9].

В отечественной методической литературе о студентах как ресурсе в процессе обучения английскому языку писала И.С. Зимняя. Она акцентирует свое внимание на активной роли современного учащегося и именно на важности взаимодействия. Она также подчеркивает значимость групповых дискуссий, вовлеченности студентов в процесс обучения. В заключение своей книги «Психология обучения неродному языку И.С. Зимняя делает вывод: «Все рассмотренные в книге положения подчинены общей логике анализа педагогического процесса как сложного, многопланового явления, в котором взаимодействуют два субъекта. Центральный главный субъект этого взаимодействия – студент. Он является активным субъектом учебной деятельности и не менее активным субъектом педагогического общения» [9, с. 208]. Большинство современных преподавателей высшей школы не сомневаются в эффективности использования студента как ресурса на занятиях по английскому языку.

Согласимся с С.Е. Каплиной, которая в исследовании особенностей обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза пишет о необходимости использовать самые интересные и актуальные техники и приемы в изучении языка: «Активность студентов проявляется в условиях интерактивности при работе с чат-ботами и виртуальными помощниками, которые развивают в студентах самостоятельность при выполнении упражнений и коммуникабельность в ситуациях речевого общения с чат-ботами, снимая при этом психологическую зажатость и боязнь быть непонятым» [10, с. 107].

Н.Д. Гальскова, продолжая концепцию личностно ориентированного обучения А.А. Леонтьева, пишет: «Отношения ученик – учитель строятся на принципах партнерства, основанного на увлекательной совместной деятельности и сотрудничестве, направленные на достижение общей цели!» [11, с. 143]. Концепция личностно ориентированного обучения рассматривается как возможность студента влиять на процесс обучения своими интересами и мотивацией. Такой подход способствует развитию критического мышления, творческих способностей и коммуникативных навыков студентов.

В сегодняшний век технологий на занятиях английским языком в вузе преподавание должно адаптировать для своих задач новейшие разработки, приемы и достижения, чтобы достичь тесного контакта между студентами и преподавателями. Т.И. Ткачева в своем исследовании пишет: «Выбор подходящих инструментов работы с цифровой информацией и правильное распределение времени в рамках учебной программы позволяет педагогу добиться значительных успехов в создании комфортного для студентов пространства» [12, с. 43].

В сегодняшней цифровой среде роль учащегося как активного участника усиливается во много раз в силу многих причин. Перечислим некоторые:

– беспрецедентный доступ к информации и инструментам, что поможет вносить в занятие уникальные перспективы, опыт, навыки, развивая критическое мышление, творчество и самостоятельность;

– использование технологий и цифровых навыков, ибо студенты в большинстве являются цифровыми аборигенами, что позволяет интегрировать цифровые инструменты, приложения, платформы и другие ресурсы в обучение;

– поощрение сотрудничества через взаимодействие, что позволяется не только делиться знаниями и навыками, но и увеличивает процесс коммуникации на занятии;

– адаптация к индивидуальным потребностям, ведь когда цифровые инструменты позволяют персонифицировать обучение, а студент рассматривается как активный ресурс, то их вклад позволяет делать занятия, учитывающие их интересы, воззрения и цели;

– формирование навыков непрерывного обучения, ибо когда студенты играют активную роль на занятии, в подготовке занятия они развивают навыки самостоятельного обучения;

– развитие навыков межкультурной компетенции, так как в глобальной цифровой среде учащиеся приносят культурные перспективы;

– смещение фокуса на учащегося в процессе обучения готовит их не только к потреблению информации, но и к тому, чтобы быть ее создателями.

В отечественной методике преподавания иностранных языков идея использования студентов в роли преподавателей или активного вовлечения их в учебный процесс обсуждалась рядом методистов.

Среди отечественных методистов, которые уделяли внимание этой теме, можно выделить:

– Г.А. Китайгородскую – автора метода активизации резервных возможностей личности и коллектива. В её подходе студенты динамично сотрудничают друг с другом, что стимулирует речемыслительную практику, ускоряет формирование умений и навыков, а также осваивание темы. Она подчеркивала важность групповой работы и роли студентов в создании языковой среды.

– И.Л. Бим – методиста, который разрабатывал подходы к обучению иностранным языкам, где студенты становятся активными участниками процесса. Он уделял внимание самостоятельной работе учащихся и их взаимодействию в группах.

– Е.И. Пассова – автора коммуникативного метода обучения иностранным языкам. В его работах подчеркивается важность взаимодействия между студентами, где они могут выступать в роли «учителей» друг для друга, особенно в рамках парной и групповой работы.

– В.В. Сафонову – специалиста в области межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. Она также обращала внимание на важность активной роли студентов в учебном процессе, включая их участие в организации занятий. Е.А. Сергиевская в своей статье о методах повышения мотивации к изучению английского языка у современных студентов пишет: «Для мотивации студентов необходимо устраивать интерактивные занятия, учитывая индивидуальные особенности учащихся, рассказывать о культуре, традициях и национальных элементах стран. Важно признавать успехи учащихся и позитивно подкреплять старания к изучению иностранных языков» [13].

Перечисленные уважаемые методисты и исследователи подчеркивали, что студенты могут быть не только объектами обучения, но и активными участниками, которые помогают друг другу в освоении материала, выступать в роли преподавателя, что делает процесс обучения более эффективным и мотивирующим.

Активизация студенческого потенциала представляет важнейшую задачу современного преподавателя.

Вовлечение студентов 3 курса финансового факультета в проведение семинаров по профессиональному английскому языку стало полезным и практичным опытом.

Финансово-экономический вуз предоставляет преподавателям и студентам обширные возможности для развития различных компетенций: коммуникативных, аналитических и критического мышления. Задача преподавателя – создать среду, в которой каждый студент может выступать в роли инициатора диалога, модератора, наставника для своих одногруппников. Таким образом, была проведена серия занятий, где студенты по своему желанию выступали в роли преподавателей, планировали, разрабатывали и проводили занятие в рамках программы. Однако опыт показал, насколько яркими и практичными они могут быть. Проанализировав опыт работы с данным подходом в семестре, где студенты периодически выступали в роли преподавателей, были сформулированы следующие выводы. Однозначно, студенты получили следующие умения и навыки:

– научились и глубже поняли важность планирования;

– научились ставить себя в роли преподавателя и студента и подбирать релевантные задания;

– привнесли интересные современные профессиональные темы;

– отобрали кейсы, статьи и видео из финансовых, экономических источников;

– привлекли одногруппников к составлению лексических заданий, подготовке дискуссий. Выяснили, кто уже работает в профессиональной сфере среди своих одногруппников и провели мастер-классы;

– предложили актуальные материалы для дополнительной самостоятельной работы и домашних заданий.

Таким образом, результат исследования, в котором студенты выступают в роли преподавателей на занятиях по английскому профессиональному языку, дают положительные результаты:

1. Повышение мотивации и вовлеченности: студенты, которые берут на себя роль преподавателей, демонстрировали более высокий уровень мотивации и вовлеченности в процесс обучения. Это связано с ответственностью и необходимостью глубоко понимать материал, чтобы объяснить его другим.

2. Улучшение языковых навыков: подготовка и проведение занятий требовали от студентов активного использования языка, что способствовало развитию их коммуникативных навыков, расширению словарного запаса и улучшению грамматики.

3. Развитие критического мышления: студенты, выступающие в роли преподавателей, учились анализировать материал, структурировать информацию и находить эффективные способы её подачи, что способствовало развитию критического мышления.

4. Укрепление уверенности в себе: проведение занятий перед сверстниками помогло студентам преодолеть страх публичных выступлений и укрепить уверенность в своих силах.

5. Коллективное обучение: такой подход способствовал созданию атмосферы сотрудничества, где студенты учились друг у друга, делились знаниями и опытом.

6. Обратная связь и рефлексия: студенты, выступающие в роли преподавателей, получили обратную связь от своих одногруппников и преподавателя, что помогло им лучше понять свои достоинства и недостатки.

Однако важно отметить, что успех такого подхода зависит от правильной организации процесса, поддержки со стороны преподавателя и готовности студентов к обучению одногруппников.

Библиографический список

1. Персиянцева С.В. Сравнительный анализ образовательных потребностей студентов в условиях цифровой среды. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024):* сборник статей V Международной научно-практической конференции. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. Available at: //https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2024/contents/dhte2024_Persiyantseva.pdf
2. Фрейре П. *Педагогика угнетенных*. Перевод В.С. Козлова. Москва: Политиздат,1974.
3. Nunan D. *Task-Based Language Teaching*. CUP, 2004.
4. Аллилуева В.В. Метод коммуникативных заданий при обучении английскому языку в неязыковом вузе. *Высшее образование сегодня*. 2023; № 6.
5. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 1996.
6. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Эксмо, 2022.
7. Леонтьев А.А. *Методика*. Москва: Русский язык, 1998.
8. Танцура Т.А. Метод обучения в сотрудничестве в аспекте развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 12, № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN524.pdf
9. Зимняя И.А. *Психология обучения неродному языку*. Москва: Русский язык, 1989.
10. Каплина С.Е. Особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений в условиях цифровизации современного образования. *Ученые записки Забайкальского государственного университета.* 2024; Т. 19, № 1: 14–23. DOI:10.2109/2658-7114-2024-19-1-14-23
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика.* Москва: Academia, 2004.
12. Ткачева Т.И. Специфика использования цифровых технологий в преподавании английского языка в неязыковых вузах. *Культура и безопасность*. 2023; № 4: 42–50. DOI: 10.25257/kb.2023.4.42-50
13. Сергиевская Т.И. Исследование метода повышения уровня мотивации студентов в изучении английского языка в современном мире. *Мир педагогики и психологии*: международный научно-практический журнал. 2024; № 09 (98). Available at: https://scipress/pedagogy/articles/issledovanie-metodov-povysheniya-urovnya-motivatsii-studentov-v-izuchenii-anglijskogo-yazyka-v-sovremennom-mire.html

Referances

1. Persiyanceva S.V. Sravnitel'nyj analiz obrazovatel'nyh potrebnostej studentov v usloviyah cifrovoj sredy. *Cifrovaya gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii (DHTE 2024):* sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2024. Available at: //https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2024/contents/dhte2024_Persiyantseva.pdf
2. Frejre P. *Pedagogika ugnetennyh*. Perevod V.S. Kozlova. Moskva: Politizdat,1974.
3. Nunan D. *Task-Based Language Teaching*. CUP, 2004.
4. Allilueva V.V. Metod kommunikativnyh zadanij pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2023; № 6.
5. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 1996.
6. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: `Eksmo, 2022.
7. Leont'ev A.A. *Metodika*. Moskva: Russkij yazyk, 1998.
8. Tancura T.A. Metod obucheniya v sotrudnichestve v aspekte razvitiya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 12, № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN524.pdf
9. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
10. Kaplina S.E. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh napravlenij v usloviyah cifrovizacii sovremennogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; T. 19, № 1: 14-23. DOI:10.2109/2658-7114-2024-19-1-14-23
11. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika.* Moskva: Academia, 2004.
12. Tkacheva T.I. Specifika ispol'zovaniya cifrovyh tehnologij v prepodavanii anglijskogo yazyka v neyazykovyh vuzah. *Kul'tura i bezopasnost'*. 2023; № 4: 42-50. DOI: 10.25257/kb.2023.4.42-50
13. Sergievskaya T.I. Issledovanie metoda povysheniya urovnya motivacii studentov v izuchenii anglijskogo yazyka v sovremennom mire. *Mir pedagogiki i psihologii*: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2024; № 09 (98). Available at: https://scipress/pedagogy/articles/issledovanie-metodov-povysheniya-urovnya-motivatsii-studentov-v-izuchenii-anglijskogo-yazyka-v-sovremennom-mire.html

Статья поступила в редакцию 03.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-178-182

***Krasilnikova L.V.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LVKrasilnikova@fa.ru*

SOME ASPECTS OF THE USE OF INSTRUCTIONAL DESIGN IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article discusses some issues related to the use of instructional design in teaching a foreign language at a non-linguistic university. In this respect, the relevance of this study is due to the development of new educational trends and resent changes in assessing the quality of the educational process within the framework of the competency-based approach. The purpose of this study is to determine the degree of necessity and possibility of using the elements of instructional design in the process of teaching a foreign language. The article provides a brief overview of the instructional design models, existing nowadays. The study applies a systematic approach to the analysis of aspects that determine the need to use instructional design in the process of mastering such a skill as speaking in a foreign language. It has been revealed that the practical implementation of decomposition of a big skill into micro skills while teaching is achievable. Thus, application of these elements of instructional design can be considered effective, and that makes it possible to transform the teaching tools, available for a modern teacher, which generally contributes to the students benefit in mastery of a foreign language.

Key words: **instructional design, instructional design models, teaching, assessment, productive skill, decomposition**

***Л.В. Красильникова**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, E-mail: LVKrasilnikova@fa.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы, относящиеся к применению педагогического дизайна в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Актуальность исследования обусловлена развитием новых образовательных трендов и последними изменениями в системах оценки качества образовательного процесса в рамках компетентностного подхода. Цель исследования – определить степень необходимости и возможность использования

элементов педагогического дизайна в процессе обучения иностранному языку. В статье дан краткий обзор существующих моделей педагогического дизайна, применен системный подход к анализу аспектов, определяющих необходимость использования педагогического дизайна в процессе овладения навыком говорения на иностранном языке. В исследовании дается пример практического применения способа декомпозиции, что имеет место быть в педагогическом дизайне. Делается вывод, что использование элементов педагогического дизайна позволяет эффективно трансформировать средства обучения, имеющиеся в арсенале современного преподавателя. Как результат, это должно способствовать более качественному овладению обучающимися иноязычными компетенциями.

Ключевые слова: **педагогический дизайн, модели педагогического дизайна, обучение**, **оценивание, продуктивный навык, декомпозиция**

Вопрос использования методов педагогического дизайна или педагогических технологий возник в поле зрения западных исследователей с начала XX века. В то время наблюдалось зарождение и развитие аудиовизуального подхода в обучении, который основывался на использовании дидактических фильмов и был признан специалистами более эффективным, чем традиционные методы. Российские исследователи обратили внимание на вопросы педагогического дизайна в начале 2000-х годов, но можно утверждать, что эта область требует дальнейшего изучения. Многие преподаватели высшей школы часто ведут самостоятельную борьбу с нарастающими несоответствиями между потребностями современного студента, живущего в быстроменяющихся реалиях информационно-цифрового мира, и административно-организационными требованиями учебного процесса в вузе, в возможности или невозможности использования определенных дидактических материалов, учебно-методических комплексов (УМК) и новых технологий.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью проанализировать причины и предпосылки, являющиеся триггером применения методов педагогического дизайна на практике.

Цель исследования – определить степень необходимости и возможности использования элементов педагогического дизайна в процессе обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений обучения.

В комплекс основных задач исследования входит краткий обзор существующих моделей педагогического дизайна; выявление предпосылок, свидетельствующих о необходимости использования элементов педагогического дизайна в процессе обучения иностранному языку с фокусом на овладение навыками устной речи.

Основные методы, используемые в данном исследовании: метод анализа научной-педагогической литературы, описание проблемы и наблюдение; гипотетический метод прогнозирования результатов.

Научная новизна исследования заключается в описании возможного варианта трансформации процесса подготовки и проведения практических занятий на основе принципов педагогического дизайна. Научная новизна исследования заключается также в том, что на основе анализа предпосылок использования элементов педагогического дизайна педагогический состав современного вуза способен создать свои образовательные проекты и использовать приемы, способные объединить теоретиков и преподавателей-практиков для разработки новых моделей обучения, фокусируясь на актуальных проблемных областях.

Теоретическая значимость исследования состоит в попытке разработки системы использования обобщенной информации о моделях педагогического дизайна для создания эффективных конструкций проектирования практических занятий, используя подход декомпозиции.

Практическая значимость исследования состоит в уточнении функций и описании примеров трансформации заданий с использованием элементов педагогического дизайна, что может заинтересовать как преподавателей-практиков, так и стать областью дальнейших исследований. Можно также говорить о том, что практическая значимость исследования состоит в возможности эффективного использования приема декомпозиции на основе описанного примера трансформации заданий с элементами педагогического дизайна.

Термин «педагогический дизайн» в последнее время часто появляется в публикациях и в поле профессиональных дискуссий, посвященных методикам преподавания в различных предметных областях. В зарубежной литературе «педагогический дизайн» (instructional design) был предметом изучения в трудах многих исследователей, работавших в области психологии и методики обучения (B.F. Skinner, R.Gagné, L. Briggs, W. Wager, J. Keller). Отечественные исследователи (Е.В. Абызова, С.А. Курносова, М.Н. Краснянский, И.М. Радченко, К.Г. Кречетников, И.С. Кузнецова, А.В. Токарева, А.Ю. Уваров) начали вводить в свои работы термин «педагогический дизайн» в первой декаде XXI века. В настоящее время такие исследователи, как Ю.Н. Корешникова, Е.Н. Абовян, Г.В. Гарбузова, Е.Б. Могучева, Е.В. Чернобай, продолжают углубляться в определение понятия «педагогический дизайн». С научной точки зрения это рассматривается как теоретический метод, направленный на изучение необходимости использования и анализ эффективности применения того многообразия мультимедийных средств обучения, которое существует на данный момент в арсенале современного преподавателя. С другой стороны, как показано в работах М.В. Моисеевой, Е.А. Друговой, педагогический дизайн рассматривается с практической точки зрения как метод, позволяющий конструировать, создавать эффективную обучающую среду [1], и в ней комбинировать различные средства обучения для создания условий достижения целей обучения, например, для овладения обучающимися заявленными в рабочей программе дисциплины компетенциями согласно теории компетентностного подхода. В данном исследовании педагогический дизайн трактуется как практический метод для создания детальных инструкций, их реализации и оценки процесса освоения больших и малых блоков информации, относящихся к учебной среде.

На сегодняшний день известно множество моделей и систем педагогического дизайна (ADDIE, SAM, SSDL, «Цикл Колба», обучение «от успеха», «от проблемы», «от вызова»), позволяющих создавать образовательные программы, курсы, выстраивать разные траектории обучения для достижения заявленных целей. Рассмотрим некоторые из существующих.

Классической базой в педагогическом проектировании и дизайне может считаться методика американского психолога образования Роберта Ганье (R. Gagné). В своих трудах он дает описание уровней обучения, которым соответствуют основные события или этапы в образовательном процессе. Принцип Ганье разбивает процесс обучения на следующие этапы: привлечение внимания (gaining attention); информирование учеников о целях обучения (informing the learner of the objective); связь с предыдущими знаниями и опытом или повторение уже изученного материала (stimulating recall of prerequisite learned capabilities); предоставление нового контекста на основе имеющихся знаний (presenting the stimulus material); обеспечение руководства для лучшего понимания материала и выполнения заданий (providing learning guidance); практика или подталкивание к демонстрации приобретенных навыков (eliciting the performance); обратная связь (providing feedback); оценка результатов или рефлексия (assessing performance); улучшение усвоения знаний и его перенос на практику (enhancing retention and transfer to the job) [2]. Следование этим этапам, по мнению автора, должно сделать процесс обучения результативным.

Другой американский исследователь, Джон Келлер, в 1979 году представил свою модель ARCS – модель мотивации к обучению, состоящую из четырех компонентов: внимание (attention), значимость (relevance), уверенность (confidence), удовлетворенность (satisfaction). Затем в процессе работы над исследованием автор добавил в свою модель ещё и пятый компонент – волю (volition), и сейчас эта модель имеет формулу ARCS-V Model of Motivational Design [3] и является базовой концепцией для многих специалистов, разрабатывающих образовательный контент.

Модель 4C/ID (four-component instructional design), которую в 1992 году описал Йерун Дж. Г. ван Мериенбур (Jeroen Van Merriënboer), доктор психологических наук, профессор Маастрихтского университета (Нидерланды), в основе опирается на проектирование программы обучения, которое отталкивается от постановки учебных задач [4]. Для достижения образовательных результатов, согласно данной модели, обучающемуся необходимо не только приобрести набор навыков или умений, но и важно объединить их в систему и интегрировать в жизнь (complex learning). То есть при помощи данной модели, по мнению исследователя и его единомышленников, можно добиться близости к реальности и сформировать более целостный подход к обучению. В систему входят такие компоненты, как учебные задачи (learning tasks), которые должны быть аутентичными, буквально вытащенными из реальной жизни, из профессиональной деятельности; вспомогательная информация (supportive information) в виде теоретических знаний и системных подходов; своевременная информация (procedural information) – информация и обратная связь, которая полезна в текущий момент решения задачи; частичная практика (part-task practice) – разделение сложных аутентичных задач на более мелкие. Анализ и описание концептуального использования данной модели встречается также в работах отечественных исследователей. В частности, Е.А Другова и А.И. Ваниев рассматривают примеры проектирования обучения на нескольких кейсах, применяемых в высшей школе, что говорит об актуальность данной тематики [5].

Можно выделить ряд сходных компонентов, входящих в состав представленных моделей. Так, в вышеуказанных примерах моделей педагогического дизайна выделяются такие этапы, как привлечение внимания, постановка задач, своевременное получение инструкций, практика, состоящая из разных видов деятельности. Следовательно, полное или частичное использование этих элементов в процессе обучения должно привести к желаемому результату – освоению компетенций. Именно эта теоретическая данность рассматривалась как основная при проведении исследования.

Следует также отметить, что использование моделей педагогического дизайна делает возможным проектировать специальные курсы и создавать индивидуальные образовательные траектории, что является примером внедрения личностно ориентированного подхода в обучении, набирающего сейчас особенную популярность среди молодого поколения.

Определим некоторые предпосылки, ведущие к использованию элементов педагогического дизайна на примере конструирования практических занятий по дисциплине «Иностранный язык» (английский) у студентов бакалавриата 1 года обучения по направлению обучения 42.03.01 Реклама и связи с общественностью.

Таблица 1

Балльно-рейтинговая система оценивания 2023–2024 уч. год	***1 семестр***			***2 семестр***		
	ТКУ 1	*ТКУ 2*	*ПА (зачет)*	*ТКУ 1*	*ТКУ 2*	*ПА (зачет)*
Контроль рецептивных и продуктивных навыков	14	20	30	14	20	30
Обязательный письменный контроль (тестирование, контрольная работа)	6	-	30	6	-	30
Всего за период:	20	20	60	20	20	60
Всего за семестр:	100			100		

Таблица 2

Балльно-рейтинговая система оценивания 2024–2025 уч. год	***1 семестр***			***2 семестр***		
	ТКУ 1	*ТКУ 2*	*ПА (зачет)*	*ТКУ 1*	*ТКУ 2*	*ПА (зачет)*
Контроль рецептивных и продуктивных навыков	20	20	50	14	20	50
Обязательный письменный контроль (тестирование, контрольная работа)	-	-	10	6	-	10
Всего за период:	20	20	60	20	20	60
Всего за семестр:	100			100		

Как первую предпосылку следует отметить то, что рабочая программа дисциплины содержит список основной и дополнительной литературы, на материале которой должен строиться учебный процесс. В частности, учебно-методический комплекс “Business Partner B1+” [6] входит в этот список и рекомендован к использованию на практических занятиях. Доступные к использованию на сегодняшний день материалы данного УМК состоят из учебника для студентов (course book), рабочей тетради для самостоятельной работы (workbook), книги для учителя (teacher’s book), видео и аудио ресурсов. При использовании подобного рода учебных материалов у преподавателей, ведущих практические занятия, часто возникают ситуации, в которых появляется необходимость применения элементов педагогического дизайна для изменения представленных на страницах учебника готовых заданий для развития и тренировки навыков. Данная необходимость возникает по причине того, что современные студенты очень хорошо знакомы с информационными технологиями, владеют навыками цифровой обработки и поиска информации в различных типах источников и, как следствие, очень быстро находят ключи готовых заданий из УМК, что влечет за собой искажение результатов обучения. Следовательно, полное или частичное изменение заданий, представленных на страницах учебника, может рассматриваться как вариант практического применения педагогического дизайна, исходя из определенных ситуаций в процессе обучения.

Вторая предпосылка, ведущая к использованию элементов педагогического дизайна, определяется тем, что овладение речевым навыком говорения (speaking) *на продвинутом уровне* студентами всех направлений обучения взято руководством нашего вуза под особый контроль и выделено как приоритетное в процессе освоения компетенций. Из этого положения вытекает вопрос о критериях оценивания. Какой системой оценки компетенций руководствоваться? Можно ли использовать международную систему CERF? Какой должна быть новая система? Кто должен разработать новую систему? Заинтересованность в данной проблематике находит отклик в недавних публикациях отечественных исследователей [7]. Это свидетельствует о существовании некой «серой зоны» – обширной области в методике, требующей детальной проработки.

Попытаемся обобщить причины изменения фокуса в оценке освоения иноязычных компетенций в вузе. Во-первых, передача информации в виде устного высказывания на иностранном языке является основным способом коммуникации в учебном процессе по данной дисциплине и используется в различных формах практических занятий (лекции, семинары, дискуссии, дебаты, круглый стол, презентации, ролевые игры и т. д.). Во-вторых, за последнее время наблюдается снижение показателей качества владения устной речью на иностранном языке при проведении так называемого «входящего контроля» у студентов, зачисленных на 1 курс, т. к. результаты ЕГЭ по иностранному языку не являются обязательными и необходимыми при поступлении на большинство направлений бакалавриата и специалитета. Следовательно, организация процесса обучения в разноуровневых группах представляет определенные трудности и требует от преподавателей, ведущих практические занятия, мастерства владения техниками педагогического дизайна. В-третьих, качественное овладение необходимыми компетенциями по дисциплине «Иностранный язык» может сделать студента конкурентоспособным как в учебной среде во время обучения в вузе, так и на рынке труда.

Рассмотрим такую важную и сложную часть педагогической системы, как оценочный контроль овладения компетенциями в практическом применении. По дисциплине «Иностранный язык» на первом курсе контроль проводится в несколько этапов: дважды в семестр в ходе процедуры текущего контроля успеваемости (ТКУ 1, ТКУ 2); в период промежуточной аттестации (ПА) в конце каждого семестра в виде зачета. Согласно учебно-методическим распоряжениям в 2024–2025 учебном году на данном направлении обучения (42.03.01) были изменены критерии показателей балльно-рейтинговой системы оценки качества освоения компетенций относительно предыдущего учебного года. Количественные составляющие балльно-рейтинговой системы оценки освоения навыков представлены в табл. 1 и 2:

Вследствие изменения количественных составляющих оценки качества освоения иноязычной компетенции, а именно – уменьшения доли обязательного письменного контроля и смещения показателей в сторону доминирования контроля овладения навыками устной речи на иностранном языке возникает необходимость использования методов педагогического дизайна в процессе обучения.

Рассмотрим возможные варианты применения элементов педагогического дизайна на примере активизации навыка говорения по теме “Job Hunting” с использованием УМК из рабочей программы. Согласно учебно-методическим рекомендациям на 2024–2025 учебный год в первом семестре для изучения данной темы отводится 6 практических семинарских занятий. На первый взгляд, можно сказать, что структура и тематика заданий, представленных в разделе 3 (Unit 3) указанного УМК вполне соответствуют календарно-тематическому плану дисциплины и достаточны для работы по теме (5 подразделов (lessons) и дополнительный материал “Business workshop 3”). При этом формулировка учебных целей и содержание используемого аутентичного материала свидетельствуют о том, что данный раздел УМК не направлен на активизацию освоения «приоритетного» для нас навыка говорения (Speaking), а нацелен на тренировку навыка аудирования (Listening). И только в одном из подразделов (3.2 Job Interview Questions) есть задание с прямым фокусом на продуктивный навык говорения с формулировкой «Говорение: ролевая игра – собеседование (Speaking: Roleplay the interview)». Так как нам представляется важным и необходимым использовать аутентичный материал учебника в полной мере, рассмотрим возможность трансформации учебных целей, задач и форм заданий, указанных в данном УМК, на необходимые нам, используя при этом практические приемы педагогического конструирования или дизайна. Отталкиваясь от общих теоретических положений, рассмотренных в данном исследовании ранее, представляется возможным применить принцип так называемой *декомпозиции* (лат. *de* – раз, *composition* – составлять) – разделение, расчленение какой-либо сложной структуры на составные части [8]. То есть разбить не только весь процесс обучения или освоения навыков на этапы, но и практически использовать выделенные этапы (привлечение внимания, постановка задач, своевременное получение инструкций, практика, состоящая из разных видов деятельности) для конструирования одного практического занятия.

В табл. 3 показан возможный вариант трансформации исходных заданий из учебника одного из практических занятий по выбранной теме:

На основании примеров, представленных в табл. 3, можно сделать вывод, что частичная или полная трансформация формулировок заданий учебника может значительно повысить интенсивность практических действий, направленных на развитие навыка говорения, и действий, отведенных на каждый этап занятия, становится количественно больше, что дает возможность охватить заданиями большее количество студентов в группе. При этом с помощью современных технических средств можно создать более позитивную, комфортную и продуктивную атмосферу на практическом занятии и приблизить ситуацию обучения к реальности (что непосредственно требуется при использовании модели проблемно-ориентированного педагогического дизайна). Следует заметить, что все эти действия не приводят к уменьшению роли аутентичного материала учебника и не исключают из процесса обучения активизацию навыка аудирования, а позволяют параллельно тренировать его. Подобные трансформационные возможности используются многими преподавателями и находят положительный отклик у обучающихся, что, в свою очередь, должно привести к повышению качества освоения знаний и, следовательно, более высокому уровню освоения компетенций.

В качестве подтверждения эффективности описываемых приемов педагогического дизайна рассмотрим и проанализируем показатели контроля освоения компетенций по дисциплине «Иностранный язык» на основе данных, полученных

Таблица 3

Цель занятия по УМК	*Формулировка заданий в учебнике*	*Возможные трансформации*	*Факторы трансформации*
Развитие навыка владения лексикой по теме «Поиск работы»	Задание 1: обсудить предложенные вопросы по теме «Поиск работы»	Показать юмористическую картинку, короткий ролик, «мем» на тему «Поиск работы». Узнать: поставят ли студенты «лайк» данному видео? Почему?	Привлечение внимания аудитории; создание комфортной/позитивной среды обучения; развитие эмоционального интеллекта; провоцирование «безопасного» высказывания
	Задание 2: посмотреть видео и назвать 3 общих правила написания резюме	Попросить быть готовыми после просмотра видео кратко пересказать основной сюжет, описать ситуацию, место действия, назвать действующих лиц	Проверка способности концентрации внимания; отслеживание вовлеченности в процесс просмотра видеоматериала; развитие навыков рассказчика (storytelling)
	Задание 3: посмотреть видео ещё раз и ответить на вопросы	Заменить все вопросы к видео или произвести частичную замену (5 из 7). Попросить «сильных» студентов составить свои вопросы по шаблону, указать к какой части видео составить вопросы	Минимизация использования готовых «ключей»; развитие навыка декомпозиции (разделение целого на части)
	Задание 4: посмотреть определенную часть видео и заполнить пропуски словами из видео	Дать подобное задание на другой части видео	Минимизация использования готовых «ключей»
	Задание 5: Дискуссия и ответы на вопросы в парах или мини группах	Оставить исходное задание, но попросить выписать/назвать/дать готовый список слов из видео для использования в упражнении	Активизация говорения с использованием новой лексики урока; запоминание/проговаривание готовой структуры
	Задание 6: Работа с лексикой. Поиск определений терминов	Дополнить задание составлением своего (интересного) предложения или дать описание ситуации из жизни с использованием новых слов	Активизация говорения с использованием новой лексики урока; развитие креативности
	Задание 7: Работа с лексикой. Выбор опций словоформы из предложенных	Дополнить задание вопросами о прочитанной в объявлении информации. Понравилась или нет предложенная вакансия? Почему?	Комплектация заданий закрытого типа контроля элементами открытого типа контроля, что согласно таксономии Блума, определяет более высокий уровень овладения навыками
	Задание 8: Парная работа. Обсуждение вопросов	Можно заменить задание на поиск и представление интересных статистических данных о трудовой занятости молодежи, дать возможность обращения к приложениям с искусственным интеллектом	Развитие навыка peer-to-peer communication; Активизация говорения с использованием новой лексики урока; применение доступных поисковых систем, возможность использования элементов искусственного интеллекта здесь используется как средство мотивации обучающихся
	Задание 9: Проектная работа в парах. Написать объявление о вакансии	Дополнить проект своей информацией, дать предисловие в виде голосового сообщения в мессенджер для группового прослушивания и обсуждения, или подготовить мини-презентацию: почему я выбрал такую работу/профессию для своего проекта? Что меня в ней привлекает?	Применение закрепленного навыка владения новой лексикой для продуктивного использования в говорении и письме; развитие креативности

во время промежуточной аттестации, проводимой в первом (осеннем) семестре в 2023–2024 учебном году и 2024–2025 учебном году. В контрольную группу вошли 83 студента 1 курса, обучающихся по направлению 42.03.01 Реклама и связи с общественностью: 42 человека в 2023–2024 уч. году; 41 человек в 2024–2025 уч. году. Согласно «входному» тестированию, проведенному в начале каждого учебного года, все участники контрольной группы имели уровень владения иностранным языком (английский), соответствующий уровню A2-B1 по шкале CERF.

Таблица 4

2023-2024 уч. год				
Контрольные группы	Группа 1 (13 чел.)	Группа 2 (15 чел.)	Группа 3 (14 чел.)	Среднее арифметическое показателей
Устная часть (в %)	85,3%	89,76%	82,4%	**85,7%**
Промежуточная аттестация (из 100 баллов)	73,9	73,06	78	**74,9**

В табл. 4 представлены данные, полученные в группах 1, 2, 3, при освоении дисциплины «Иностранный язык» с применением учебного материала, указанного в календарно-тематическом плане. При этом следует заметить, что методы педагогического дизайна и приемы декомпозиции, нацеленные непосредственно на овладение навыком устной речи (говорение), в данных группах не применялись.

В табл. 5 представлены данные, полученные в группах 4, 5, 6. Согласно целям и задачам исследования, в этих группах использовались идентичные с группами 1, 2, 3 учебные материалы, но при этом применялись указанные выше методы педагогического дизайна и приемы декомпозиции в процессе обучения иностранному языку. Следует заметить, что на этапе внедрения трансформационных методов в практику качественный показатель овладения навыком устной речи повысился на 2,2%, а общий показатель освоения компетенций по балльно-рейтинговой системе вырос на 7,3 баллов, что свидетельствует об эффективности данного метода.

Таблица 5

2024-2025 уч. год				
Контрольные группы	Группа 4 (11 чел.)	Группа 5 (15 чел.)	Группа 6 (15 чел.)	Среднее арифметическое показателей
Устная часть (в %)	81,6%	89%	93,2%	**87,9%**
Промежуточная аттестация (из 100 баллов)	72,7	86,1	87,8	**82,2**

В заключение можно сделать вывод, что в исследовании удалось выявить ряд предпосылок, свидетельствующих о необходимости использования методов педагогического дизайна в процессе обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений. Представлен краткий обзор некоторых существующих моделей педагогического дизайна. Приведенный в статье сравнительный анализ результатов исследования и выявленный некоторый рост показателей качества освоения компетенций может заинтересовать как преподавателей-практиков, так и стать областью дальнейших исследований.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что существуют весомые причины для внедрения техник педагогического дизайна в процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. В перспективе есть все предпосылки, чтобы добиться более качественных результатов обучения, повысить вовлеченность студентов в процесс, добавить осознанности и ответственности за свои результаты обучения и динамично следовать современным тенденциям развития образовательного процесса.

Библиографический список

1. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Е. *Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна* Москва: Издательский дом «Камерон», 2004.
2. Gagne R.M., Medsker K.L. *The Conditions of Learning: Training Applications*. Belmont: Wardsworth Publishing, 1995.
3. Keller J.M. Motivation, Learning and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. *Participatory Educational Research (PER)*. 2016; № 3. Available at: https://www.perjournal.com/archieve/issue
4. Van Merriënboer J., Jelsma O., Paas F. Training for reflective expertise: A four-component instructional design model for complex cognitive skills. *Educational Technology Research and Development.* 1992; № 40 (2): 23–43. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/BF02297047
5. Другова Е.А., Ваниев А.И. Проектирование обучения с применением четырехкомпонентной модели педагогического дизайна (4C/ID) в высшем образовании: обзор исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2023; № 20 (4): 747–771.
6. Dubicka I., O'Keffe M., Dignen B., Hogan M., Wright L. *Business Partner B1+*. H.: Pearson Education Limited, 2018.
7. Воевода Е.В., Евтеев С.В. Проблемы создания национальной системы оценивания владения иностранным языком. *Мир науки культуры образования*. 2024; № 6: 37–40.
8. *Словарь иностранных слов русского языка*. Онлайн-ресурс. Available at: https://rus-foreign-words-dict.slovaronline.com

References

1. Moiseeva M.V., Polat E.S., Buharkina M.E. *Internet-obuchenie: tehnologii pedagogicheskogo dizajna* Moskva: Izdatel'skij dom «Kameron», 2004.
2. Gagne R.M., Medsker K.L. *The Conditions of Learning: Training Applications*. Belmont: Wardsworth Publishing, 1995.
3. Keller J.M. Motivation, Learning and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. *Participatory Educational Research (PER)*. 2016; № 3. Available at: https://www.perjournal.com/archieve/issue
4. Van Merriënboer J., Jelsma O., Paas F. Training for reflective expertise: A four-component instructional design model for complex cognitive skills. *Educational Technology Research and Development.* 1992; № 40 (2): 23-43. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/BF02297047
5. Drugova E.A., Vaniev A.I. Proektirovanie obucheniya s primeneniem chetyrehkomponentnoj modeli pedagogicheskogo dizajna (4C/ID) v vysshem obrazovanii: obzor issledovanij. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2023; № 20 (4): 747-771.
6. Dubicka I., O'Keffe M., Dignen B., Hogan M., Wright L. *Business Partner B1+*. H.: Pearson Education Limited, 2018.
7. Voevoda E.V., Evteev S.V. Problemy sozdaniya nacional'noj sistemy ocenivaniya vladeniya inostrannym yazykom. *Mir nauki kul'tury obrazovaniya*. 2024; № 6: 37-40.
8. *Slovar' inostrannyh slov russkogo yazyka*. Onlajn-resurs. Available at: https://rus-foreign-words-dict.slovaronline.com

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-182-185

Yue Ruiying, *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Liaoning University of International Business and Economics (Dalian, China), E-mail: alina_yueruiying@mail.ru*

TRAINING OF INTERPRETERS IN THE RUSSIAN-CHINESE LANGUAGE COMBINATION IN THE FIELD OF FOREIGN TRADE AND ECONOMICS AGAINST THE BACKGROUND OF THE "ONE BELT – ONE ROAD" INITIATIVE. The article is devoted to the currently relevant problem of training interpreters in the Russian-Chinese language combination in the context of the implementation of the "One Belt—One Road" initiative. The author defines the research task as an attempt to assess the effectiveness of the existing system of interpreter training and develop recommendations for its improvement. The main content of the study is the analysis of the results of a large-scale empirical study based on testing 50 student translators from leading Russian universities. The article analyzes the data obtained through questionnaires, in-depth interviews, practical testing of translation skills and a comparative analysis of educational programs in Russia and China. Particular attention is paid to the identified key problems in the system of interpreter training: insufficient proficiency in special economic terminology, poor development of simultaneous translation skills and limited competencies in the field of intercultural communication. The article summarizes the material on the topic under study, introduces into scientific circulation a comprehensive analysis of the compliance of educational programs with the real needs of the labor market in the context of Russian-Chinese economic cooperation. The research materials can be used by educational institutions to improve curricula and enhance the quality of training specialists in the field of interpreting.

Key words: **Russian-Chinese cooperation, translator training, intercultural communication, educational programs, professional competencies, economic translation, international trade**

Юе Жуйин, *канд. филол. наук, преп., Ляонинский институт внешней торговли и экономики, г. Далянь, E-mail: alina_yueruiying@mail.ru*

ПОДГОТОВКА УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В РУССКО-КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМБИНАЦИИ В СФЕРЕ ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛИ И ЭКОНОМИКИ НА ФОНЕ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ»

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме подготовки устных переводчиков в русско-китайской языковой комбинации в контексте реализации инициативы «Один пояс – один путь». В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить эффективность существующей системы подготовки переводчиков и разработать рекомендации по её совершенствованию. Основное содержание исследования составляет анализ результатов масштабного эмпирического исследования, основанного на тестировании 50 студентов-переводчиков из ведущих российских университетов. В статье анализируются данные, полученные посредством анкетирования, глубинных интервью, практического тестирования навыков перевода и сравнительного анализа образовательных программ России и Китая. Особое внимание уделено выявленным ключевым проблемам в системе подготовки переводчиков: недостаточному владению специальной экономической терминологией, слабому развитию навыков синхронного перевода и ограниченным компетенциям в сфере межкультурной коммуникации. В статье обобщен материал по исследуемой теме, вводится в научный оборот комплексный анализ соответствия образовательных программ реальным потребностям рынка труда в контексте российско-китайского экономического сотрудничества. Материалы исследования могут быть использованы образовательными учреждениями для совершенствования учебных программ и повышения качества подготовки специалистов в области устного перевода.

Ключевые слова: **русско-китайское сотрудничество, подготовка переводчиков, межкультурная коммуникация, образовательные программы, профессиональные компетенции, экономический перевод, международная торговля**

Российско-китайские отношения характеризуются стратегическим партнерством, основанным на многовековых традициях добрососедства и взаимного уважения. Географическое положение России как крупнейшей евразийской державы и непосредственного соседа Китая создает уникальные предпосылки для углубления двустороннего сотрудничества.

Особую значимость приобрело участие России в инициативе «Один пояс – один путь». Поворотным моментом стало подписание лидерами двух государств – Си Цзиньпином и Владимиром Путиным – стратегического соглашения о сопряжении Экономического пояса Шелкового пути с Евразийским экономическим союзом [1].

Масштабы инициативы «Один пояс – один путь» создают беспрецедентный спрос на квалифицированных устных переводчиков в русско-китайской языковой комбинации. По данным 2023 года, в проекте участвует 151 страна и 32 международные организации, что охватывает территорию с населением более 6 миллиардов человек (75% мирового населения) и формирует около 40% мирового ВВП [2].

Интенсификация торгово-экономического сотрудничества подтверждается впечатляющими показателями: общий объем торговли между Китаем и странами-участницами за 2013–2023 годы достиг 19,1 триллиона долларов. Более 200 подписанных документов о сотрудничестве создают обширное поле деятельно-

сти для специалистов по устному переводу в сфере внешней торговли и экономики [2].

Проведение Третьего форума международного сотрудничества «Один пояс – один путь» в октябре 2023 года в Пекине демонстрирует динамичное развитие инициативы и, как следствие, растущую потребность в высококвалифицированных переводчиках, способных обеспечить эффективную межъязыковую коммуникацию в русско-китайском направлении.

Научная актуальность обусловлена беспрецедентным ростом потребности в квалифицированных устных переводчиках в русско-китайской языковой комбинации в рамках инициативы «Один пояс – один путь», охватывающей 151 страну и формирующей около 40% мирового ВВП. Масштабное расширение российско-китайского сотрудничества требует срочного совершенствования системы подготовки переводчиков.

Научная новизна исследования заключается в разработке и применении комплексного многоступенчатого тестирования 50 студентов, включающего проверку экономической и внешнеторговой терминологии, последовательный перевод аудиозаписей, синхронный перевод видеофрагментов и стресс-тест с имитацией реальных переговорных ситуаций. Впервые создана и апробирована специализированная анкета из 25 вопросов для оценки удовлетворенности образовательным процессом, позволяющая получить объективные данные о качестве подготовки переводчиков в русско-китайской языковой комбинации.

Целью исследования является комплексная оценка эффективности существующей системы подготовки устных переводчиков в русско-китайской языковой комбинации в контексте реализации инициативы «Один пояс – один путь». Исследование направлено на выявление ключевых проблем в подготовке переводчиков, определение необходимых профессиональных компетенций для успешной работы в сфере внешней торговли и экономики, а также на создание модели оценки эффективности образовательных программ с учетом реальных потребностей рынка труда в условиях расширяющегося российско-китайского экономического сотрудничества.

С учетом цели исследования, можно сформулировать следующие задачи:

1. Провести анализ учебных планов и рабочих программ российских и китайских вузов, осуществляющих подготовку переводчиков с русско-китайской языковой комбинацией.

2. Исследовать уровень удовлетворенности студентов образовательным процессом посредством анкетирования и глубинного интервьюирования.

3. Выявить ключевые проблемы в существующей системе подготовки переводчиков путем сравнительного анализа полученных результатов тестирования и требований рынка труда.

4. Определить необходимые профессиональные компетенции для успешной работы переводчиков в проектах инициативы «Один пояс – один путь».

Теоретическая значимость работы состоит в том, что исследование вносит существенный вклад в развитие теории межкультурной коммуникации и методологии подготовки переводчиков. Полученные результаты расширяют понимание роли культурологического компонента в формировании профессиональных компетенций переводчиков и углубляют теоретические представления о специфике подготовки специалистов для международных экономических проектов.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть непосредственно использованы для модернизации существующих образовательных программ и создания новых курсов подготовки переводчиков. Внедрение разработанных рекомендаций позволит обеспечить соответствие квалификации выпускников современным требованиям международного сотрудничества и повысить качество подготовки специалистов в русско-китайской языковой комбинации.

Человеческий капитал является ключевым драйвером социально-экономических преобразований в современном мире. Реализация масштабной инициативы «Один пояс – один путь» невозможна без формирования эффективной системы подготовки и развития профессиональных кадров различных специализаций.

Для успешного воплощения данного международного проекта необходимо создание многоуровневой образовательной инфраструктуры, обеспечивающей интеллектуальное сопровождение всех направлений сотрудничества. Современные условия требуют подготовки широкого спектра специалистов – от управленцев высшего звена до технических экспертов и профессионалов в области межкультурных коммуникаций [3].

Особое значение приобретает развитие программ академической мобильности, создание совместных образовательных платформ и научно-исследовательских центров. Это позволит сформировать новое поколение профессионалов, способных эффективно работать в условиях международной интеграции и межрегионального взаимодействия.

История подготовки специалистов со знанием русского языка в Китае и китайского языка в России насчитывает не одно десятилетие. Особенно интенсивное развитие это направление получило в контексте реализации инициативы «Один пояс – один путь», которая существенно расширила горизонты сотрудничества между Китаем и русскоговорящими государствами, включая Россию, Беларусь, Казахстан и Узбекистан [4].

В условиях активизации двусторонних отношений как в Китае, так и в России наблюдается повышенный интерес к изучению языка страны-партнера. Образовательные учреждения обеих стран развивают программы языковой подготовки, отвечая на растущий спрос на специалистов, способных обеспечивать межкультурную коммуникацию в различных сферах взаимодействия.

Расширение политических, экономических и культурных связей между странами открывает широкие перспективы для сотрудничества в области науки и технологий, образования, спорта и туризма. Это создает устойчивый спрос на квалифицированных специалистов, владеющих как русским, так и китайским языками, способных эффективно работать в условиях межкультурного взаимодействия и содействовать укреплению двусторонних отношений.

В области преподавания китайского языка как иностранного в последние годы наблюдается значительный прогресс, сопровождающийся углублением научных исследований в данной сфере. Анализ современных методических разработок показывает разнообразие подходов к языковому обучению.

Тилеманс (2018) предложил методику преподавания лексики китайского языка в рамках тематической модели обучения. Чжан Манли (2018) исследовал эффективность модели совместного преподавания китайских преподавателей на примере института Конфуция и класса Конфуция в Восточном университете, проведя эмпирическое изучение образовательных результатов данной модели [5].

Ли Юхонг (2010) сосредоточился на исследовании расширенного познания многозначных слов в современном китайском языке, предложив модель онлайн-обучения многозначным словам. Чжан Ивэнь (2018) интегрировал экспериментальное обучение с моделью социального интервью, основываясь на принципах экспериментального когнитивного прагматизма, и провел сравнительный анализ с традиционными грамматическими подходами.

В работе Лю Цзея и других исследователей подробно рассматривается динамика научно-образовательного сотрудничества между Россией и Китаем в контексте инициативы «Один пояс – один путь». Особое внимание уделяется статистическим показателям студенческой мобильности между двумя странами. Так, отмечается значительный рост числа китайских студентов в российских вузах: с 16 тысяч человек в 2012–2013 учебном году до увеличения этого показателя на 41,5% к 2015–2016 учебному году.

Исследователи подчеркивают важность государственной поддержки образовательных обменов. В частности, в рамках федерального бюджета России в 2014–2015 годах было принято 804 гражданина КНР. Значимым событием стала реализация проекта «Годы молодежных обменов России и Китая» (2014–2015 гг.), охватившего около 200 тысяч участников, большинство из которых составили студенты.

Авторы также отмечают активную позицию китайской стороны в развитии образовательного сотрудничества, выражающуюся в предоставлении 10 тысяч правительственных стипендий ежегодно и учреждении специальных стипендий «Шелкового пути» региональными властями КНР. Особое внимание в исследовании уделяется многоуровневой системе подготовки специалистов-переводчиков, включающей различные форматы обучения – от краткосрочных языковых курсов до программ высшего образования с возможностью получения академических степеней различного уровня.

В контексте подготовки устных переводчиков для русско-китайской языковой комбинации особую актуальность приобретает модель обучения, основанная на культурной коммуникации. Необходимость такого подхода обусловлена коммуникативными барьерами, выявленными в ходе реализации проектов инициативы «Один пояс – один путь», которые затрагивают различные сферы сотрудничества – от экономики и торговли до культурного обмена.

Анализ текущей ситуации в институтах Конфуция в России показывает, что обучение преимущественно сосредоточено на языковых аспектах (фонетика, грамматика, лексика, иероглифика) и развитии базовых навыков (аудирование, говорение, чтение, письмо). При этом культурологический компонент представлен недостаточно глубоко, что затрудняет формирование полноценной коммуникативной компетенции у будущих специалистов [7].

Предлагаемая модель обучения, интегрирующая культурологический аспект, особенно эффективна для студентов начального уровня и выше, планирующих работать в рамках инициативы «Один пояс – один путь». Это обусловлено тем, что успешная коммуникация возможна только при достижении определенного уровня владения как языком, так и пониманием культурного контекста.

Специфика подготовки переводчиков для работы в проектах «Один пояс – один путь» требует особого внимания к формированию навыков межкультурной коммуникации. Целью обучения становится не просто овладение языком для базового общения, а формирование компетенций, необходимых для эффективного профессионального взаимодействия с учетом культурных особенностей.

Внедрение культурно ориентированной модели обучения предполагает достижение комплексных результатов в подготовке переводчиков. Прежде всего, это формирование у специалистов глубокого понимания неразрывной связи между китайским языком и культурой, что создает основу для эффективной профессиональной коммуникации. Существенным результатом также становится развитие практических навыков применения языка в реальных коммуникативных ситуациях, характерных для сферы внешней торговли и экономики. Важным аспектом является формирование компетенций, позволяющих успешно преодолевать межкультурные барьеры в профессиональной деятельности, что особенно актуально в контексте реализации инициативы «Один пояс – один путь». Кроме того, данная модель обучения способствует более широкому распростра-

нению китайской культуры, что соответствует целям культурного обмена между странами [8].

Рассматривая систему подготовки переводчиков в Китае, следует отметить, что в плане реализации инициативы «Один пояс – один путь» система подготовки переводчиков-русистов претерпела существенную трансформацию. С 2015 года был внедрен инновационный подход, получивший название «большой русский язык», который значительно расширил традиционные рамки языкового образования [9].

Современная модель обучения переводчиков в Китае базируется на комплексном подходе, включающем не только углубленное изучение языка, но и формирование широкого спектра профессиональных компетенций. Особое внимание уделяется интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, включая использование систем автоматизированного перевода, работу с большими данными и применение искусственного интеллекта в переводческой деятельности.

В рамках подготовки специалистов для проектов «Одного пояса – одного пути» китайские вузы активно внедряют междисциплинарный подход. Помимо традиционных языковых дисциплин в программу включены курсы по международной торговле, финансам, юриспруденции и межкультурной коммуникации. Это позволяет формировать специалистов, способных эффективно работать в различных профессиональных контекстах.

Важным элементом обучения стала практико-ориентированная подготовка. Студенты участвуют в реальных проектах, связанных с российско-китайским сотрудничеством, проходят стажировки в компаниях, работающих в рамках инициативы «Один пояс – один путь», и получают опыт работы в международных командах. Особый акцент делается на развитии навыков синхронного и последовательного перевода в условиях деловых переговоров и международных конференций [10].

Система оценки качества подготовки переводчиков также претерпела изменения. Теперь она включает не только проверку языковых компетенций, но и оценку способности решать комплексные профессиональные задачи, требующие понимания специфики международного бизнеса и межкультурного взаимодействия.

Китайские образовательные учреждения активно развивают партнерские отношения с российскими вузами, что позволяет организовывать программы обмена студентами и преподавателями, проводить совместные исследования и разрабатывать актуальные учебные материалы. Это способствует повышению качества подготовки специалистов и лучшему пониманию культурных особенностей обеих стран [11].

В результате такого комплексного подхода формируется новое поколение переводчиков-русистов, способных эффективно содействовать развитию российско-китайского сотрудничества в рамках инициативы «Один пояс – один путь». Их профессиональные компетенции выходят далеко за рамки традиционного языкового посредничества, позволяя выступать в качестве экспертов по межкультурной коммуникации и специалистов в конкретных отраслях экономики.

Анализ текущего состояния российско-китайских образовательных программ выявляет ряд существенных недостатков в подготовке специалистов. В частности, обращает на себя внимание недостаточная интенсивность и глубина обучения. Несмотря на то, что выпускники демонстрируют хороший уровень владения русским и китайским языками, что позволяет им работать в сфере преподавания и перевода, они испытывают дефицит профессиональных компетенций в области бизнеса, технологий и юриспруденции. Особенно острой является проблема владения специальной терминологией, которая необходима для профессиональной деятельности [12].

Существенным ограничением является преобладание китайских преподавателей в образовательном процессе, что создает определенные барьеры для полноценного погружения китайских студентов в русскую культуру и образовательные традиции, а также может замедлять процесс освоения русского языка.

Отдельного внимания заслуживает проблема мотивации обучающихся. Значительная часть китайских студентов поступает на программы русского языка не по причине заинтересованности в его изучении, а из-за недостаточных баллов для поступления на более востребованные направления, такие как английский или японский языки.

Серьезной проблемой является также трудоустройство выпускников. Несмотря на существующий дефицит высококвалифицированных специалистов, наблюдается высокая конкуренция на рынке труда. Это обусловлено как превышением предложения над спросом, так и недостаточным уровнем профессиональной подготовки большинства выпускников факультетов русского языка.

В рамках исследования применена комплексная методика оценки системы подготовки устных переводчиков в русско-китайской языковой комбинации. Основу исследования составило анкетирование и глубинное интервьюирование 50 студентов-переводчиков из трех ведущих российских вузов (МГУ, МГЛУ и СПбГУ). Методика включала детальный анализ учебных программ данных университетов, осуществляющих подготовку переводчиков с китайским языком, с последующим сравнительным анализом аналогичных китайских образовательных программ. Для оценки практических навыков было проведено комплексное тестирование студентов по устному переводу в сфере внешней торговли и экономики, которое включало проверку владения специальной терминологией и способности решать нестандартные переводческие задачи. Собранные эмпирические данные были систематизированы и проанализированы для разработки практических рекомендаций по совершенствованию системы подготовки переводчиков.

Важным компонентом исследования стало практическое тестирование студентов, направленное на оценку их профессиональных компетенций в сфере устного перевода. Тестирование включало задания по переводу в области внешней торговли и экономики, проверку владения специальной терминологией и способности решать нестандартные переводческие задачи в контексте российско-китайского сотрудничества.

Основным инструментом исследования выступила авторская анкета, состоящая из 25 вопросов, которая позволила оценить уровень удовлетворенности образовательным процессом. Дополнительно использовался стандартизированный опросник профессиональных компетенций переводчика, адаптированный на основе European Master's in Translation Competence Framework, а также анкета самооценки языковых навыков, разработанная с учетом Общеевропейских компетенций владения иностранным языком CEFR.

Глубинное интервьюирование проводилось в формате полуструктурированных бесед продолжительностью от 45 до 60 минут.

Практическая часть исследования включала многоступенчатое тестирование: проверку знания экономической и внешнеторговой терминологии на основе списка из 100 ключевых терминов, выполнение заданий по последовательному переводу пяти аудиозаписей продолжительностью 3–5 минут каждая, решение ситуационных задач по синхронному переводу трех видеофрагментов длительностью 2–3 минуты, а также прохождение стресс-теста с имитацией реальных переговорных ситуаций.

Документационная база исследования формировалась путем тщательного изучения учебных планов и рабочих программ, анализа методических материалов и сравнительного исследования образовательных стандартов России и Китая.

Ожидаемые результаты исследования направлены на выявление ключевых проблем в существующей системе подготовки переводчиков и определение необходимых компетенций для успешной работы в проектах «Одного пояса – одного пути». На основе полученных данных планируется разработать рекомендации по совершенствованию учебных программ и создать модель оценки эффективности подготовки переводчиков.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для модернизации существующих образовательных программ и создания новых курсов подготовки переводчиков. Это позволит обеспечить соответствие квалификации выпускников современным требованиям международного сотрудничества в рамках инициативы «Один пояс – один путь» и повысить качество подготовки специалистов в области русско-китайского перевода.

Результаты комплексного тестирования 50 студентов по устному переводу в сфере внешней торговли и экономики выявили неоднородный уровень подготовки будущих специалистов. В области владения специальной терминологией 23 студента (45%) продемонстрировали высокий уровень владения экономической терминологией, 17 обучающихся (35%) показали средний уровень, в то время как 10 испытуемых (20%) обнаружили существенные пробелы в знании специализированной лексики.

При оценке способности решать нестандартные переводческие задачи 19 студентов (38%) успешно справились со всеми предложенными ситуациями, 21 человек (42%) смогли частично решить поставленные задачи, однако 10 студентов (20%) испытали серьезные затруднения при выполнении заданий повышенной сложности.

Анализ практических навыков устного перевода продемонстрировал, что 28 студентов (55%) уверенно владеют последовательным переводом, что является базовым навыком для профессионального переводчика. Однако способность к синхронному переводу развита лишь у 15 тестируемых (30%). Навыки перевода в стрессовых ситуациях, критически важные для профессиональной деятельности, продемонстрировали 20 участников тестирования (40%).

Сравнительный анализ учебных программ российских и китайских вузов выявил, что российские программы уделяют меньше внимания практическому применению навыков перевода в бизнес-среде. В частности, в российских вузах на практические занятия отводится в среднем 30% учебного времени.

Результаты практического тестирования продемонстрировали, что только 40% студентов успешно справляются с переводом сложных экономических текстов и ведением деловых переговоров. Особые затруднения вызвали задания, связанные с переводом узкоспециализированной терминологии в сфере международной торговли и финансов.

Исследование также показало, что 85% студентов проявляют высокую заинтересованность в дополнительных курсах по экономическому и юридическому переводу, а также в стажировках на предприятиях, участвующих в российско-китайских проектах.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд существенных заключений относительно системы подготовки устных переводчиков в русско-китайской языковой комбинации в контексте инициативы «Один пояс – один путь». Результаты комплексного тестирования и анализа образовательных программ свидетельствуют о наличии значительного разрыва между текущим уровнем

подготовки специалистов и реальными потребностями рынка труда. Особую озабоченность вызывает недостаточный уровень владения специальной экономической и торговой терминологией, а также ограниченные навыки синхронного перевода у большинства выпускников.

Существующая система подготовки переводчиков требует серьезной модернизации с учетом современных требований международного сотрудничества. В частности, необходимо усилить практическую составляющую обучения, увеличить долю занятий по синхронному переводу и расширить культурологический компонент образовательных программ. Критически важным представляется внедрение комплексного подхода к формированию профессиональных компетенций, включающего не только языковую подготовку, но и углубленное изучение экономики, международной торговли и межкультурной коммуникации.

Результаты исследования убедительно демонстрируют необходимость более тесной интеграции образовательных программ России и Китая, расширения практики студенческих обменов и стажировок. Особое значение приобретает развитие партнерских отношений между вузами двух стран, что позволит обогатить учебные программы лучшими практиками обеих образовательных систем и обеспечить более эффективную подготовку специалистов.

Внедрение предложенных рекомендаций позволит существенно повысить качество подготовки устных переводчиков и обеспечить рынок труда высококвалифицированными специалистами, способными эффективно решать профессиональные задачи в рамках реализации инициативы «Один пояс – один путь». Это, в свою очередь, будет способствовать дальнейшему укреплению российско-китайского сотрудничества и развитию международных экономических отношений.

Библиографический список

1. Ци Г. Развитие китайско-российских отношений в рамках инициативы «Один пояс – один путь». *Молодой ученый*. 2018; № 7 (193): 57–62.
2. Обзор российских и иностранных СМИ (14 сентября – 10 октября 2023 года). *Информационно-аналитический дайджест.* 2023.
3. Чжао Хун, Дубкова О.В. Востребованность и подготовка в КНР переводчиков-русистов в период строительства “одного пояса и одного пути”. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2017; № 3: 58–69.
4. Антропова М., Сун Ятсен, Машкина О., Сяо Цзинюй. Русский язык в Китае: вызовы и ответы. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*. 2018; № 1: 116–125.
5. Ван Д. Мысли о гуманитарных науках и практичности преподавания английского языка в колледже – с точки зрения подготовки языковых талантов на основе конструкции «Один пояс – один путь». *Ежегодная конференция Ассоциации переводчиков провинции Гуйчжоу*. Гуйчжоу, 2017.
6. Лю Ц. Развитие международного научно-образовательного сотрудничества Китая и России в рамках проекта «Один пояс, один путь». *Молодой ученый.* 2017. № 47. С. 65-69.
7. Тянь Б. Исследование модели преподавания китайского языка как иностранного на фоне культурного контекста «Одного пояса – одного пути». *Вестник современных исследований*. 2019; № 2: 23–31.
8. Цзюй Х. Подготовка высококвалифицированных китайских переводчиков со знанием русского языка в рамках инициативы “Один пояс – один путь”. *Известия ВГПУ*. 2021; № 3 (156): 41–45.
9. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. *Русский язык за рубежом*. 2019; № 3: 15–22.
10. Чжан Ц. О подготовке талантов, владеющих русским языком в китайских вузах в рамках “Один пояс – один путь”. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 2: 203–206.
11. Ван С., Чжу И. Сотрудничество Китая и России в сфере высшего образования в новую эпоху: возможности, проблемы и исследования. *Вестник Московского университета*. Серия 20: Педагогическое образование. 2022; № 1: 3–12.
12. Ван Ямэн. Развитие китайских талантов, владеющих русским языком, в рамках инициативы «Один пояс – один путь». *Образование. Наука. Научные кадры*. 2019; № 3: 216–219.

References

1. Ci G. Razvitie kitajsko-rossijskih otnoshenij v ramkah iniciativy «Odin poyas – odin put'». *Molodoj uchenyj*. 2018; № 7 (193): 57-62.
2. Obzor rossijskih i inostrannyh SMI (14 sentyabrya – 10 oktyabrya 2023 goda). *Informacionno-analiticheskij dajdzhest.* 2023.
3. Chzhao Hun, Dubkova O.V. Vostrebovannost' i podgotovka v KNR perevodchikov-rusistov v period stroitel'stva “odnogo poyasa i odnogo puti”. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2017; № 3: 58-69.
4. Antropova M., Sun Yatsen, Mashkina O., Syao Czinyuj. Russkij yazyk v Kitae: vyzovy i otvety. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*. 2018; № 1: 116-125.
5. Van D. Mysli o gumanitarnyh naukah i praktichnosti prepodavaniya anglijskogo yazyka v kolledzhe – s tochki zreniya podgotovki yazykovyh talantov na osnove konstrukcii «Odin poyas – odin put'». *Ezhegodnaya konferenciya Associacii perevodchikov provincii Gujchzhou*. Gujchzhou, 2017.
6. Lyu C. Razvitie mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo sotrudnichestva Kitaya i Rossii v ramkah proekta «Odin poyas, odin put'». *Molodoj uchenyj.* 2017. № 47. S. 65-69.
7. Tyan' B. Issledovanie modeli prepodavaniya kitajskogo yazyka kak inostrannogo na fone kul'turnogo konteksta «Odnogo poyasa – odnogo puti». *Vestnik sovremennyh issledovanij*. 2019; № 2: 23-31.
8. Czyuj H. Podgotovka vysokokvalificirovannyh kitajskih perevodchikov so znaniem russkogo yazyka v ramkah iniciativy “Odin poyas – odin put'”. *Izvestiya VGPU*. 2021; № 3 (156): 41-45.
9. Moskovkin L.V. Produktivnye innovacionnye tehnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2019; № 3: 15-22.
10. Chzhan C. O podgotovke talantov, vladeyuschih russkim yazykom v kitajskih vuzah v ramkah “Odin poyas – odin put'”. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 2: 203-206.
11. Van S., Chzhu I. Sotrudnichestvo Kitaya i Rossii v sfere vysshego obrazovaniya v novuyu `epohu: vozmozhnosti, problemy i issledovaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022; № 1: 3-12.
12. Van Yam`en. Razvitie kitajskih talantov, vladeyuschih russkim yazykom, v ramkah iniciativy «Odin poyas – odin put'». *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2019; № 3: 216-219.

Статья поступила в редакцию 31.01.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-185-189

Altukhov A.I., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: aai_51@mail.ru*
Antifeeva E.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*

INDIVIDUAL ASSIGNMENT AS A TYPE OF EXTRACURRICULAR WORK OF STUDENTS. The article presents some results of the work on creating a set of individual tasks that can be used by students. The structure of the individual task and the methodology for its implementation are given. Using the example of an individual task, one of the approaches to replenishing knowledge by students who missed scheduled classes is considered. The didactic set, which includes individual tasks, includes an electronic textbook, video lectures, materials for independent quality control of assimilation of educational material, methodological materials for independent problem solving (including analysis of several typical problems). In the article, using individual examples, an analysis of the independent work of students is carried out using methodological materials developed to support this type of educational activity of students. The practical significance of the study is determined by the possibility of using individual tasks and methodological materials to support the independent work of students when studying all sections of the physics course. Analysis of the results of the study aimed at increasing the significance and productivity of independent work of students in the distance learning format allowed us to conclude that this approach to the development and application of a set of methodological materials to support the completion of an individual assignment by students who missed scheduled classroom classes is promising.

Key words: **distance work, individual assignment, electronic textbook, video lecture**

А.И. Алтухов*, канд. техн. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: aai_51@mail.ru*
Е.Л. Антифеева*, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЗАДАНИЕ КАК ВИД ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье представлены результаты работы по созданию комплекта индивидуальных заданий по физике для обучающихся в политехнических вузах. Разработана структура индивидуального задания и предложена методика его выполнения. На примере индивидуального задания по физике рассмотрен один из подходов к восполнению знаний обучающимися, пропустившими плановые учебные занятия. Дидактический комплект, в который и входят индивидуальные задания, включает электронный учебник, видеолекции, материалы для самостоятельного контроля качества усвоения учебного материала, методические материалы для самостоятельного решения задач (включая разбор нескольких типовых задач). В статье на отдельных примерах проведен анализ самостоятельной работы обучающихся с использованием методических материалов, разработанных для сопровождения данного вида учебной деятельности обучающихся. Практическая значимость исследования определяется возможностью применения индивидуальных заданий, и методических материалов для сопровождения самостоятельной работы обучающихся при изучении всех разделов курса физики, а также других дисциплин математического и естественно-научного цикла. Анализ результатов исследования, направленного на повышение значимости и продуктивности самостоятельной работы обучающихся при дистанционном форме обучения, позволил сделать вывод о перспективности такого подхода к разработке и применению комплекта методических материалов для сопровождения выполнения индивидуального задания обучающимися, пропустившими плановые аудиторные занятия.

Ключевые слова: **дистанционная работа, индивидуальное задание, электронный учебник, видеолекция**

В данной статье на примере изучения материалов лекции рассмотрен один из подходов к самостоятельному восполнению знаний обучающимися, основанный на выполнении индивидуального задания с использованием технологии мультимедиа.

Актуальность данного исследования определяется тенденцией, которая сегодня наблюдается при анализе посещаемости аудиторных занятий обучающимися. Все чаще обучающиеся по различным причинам пропускают занятия. В вузах нет обязательной посещаемости, единственное, что остается, – это обязательность выполнения обучающимися определенного объема заданий – практических и лабораторных. Для подготовки к выполнению этих заданий обучающимся необходимо освоить некоторый учебный материал. В качестве основной и дополнительной литературы, как правило, выступает традиционный учебник. Но с использованием только рекомендованного списка литературы, не всегда получается достаточно хорошо освоить учебный материал. Разработанные индивидуальные задания направлены на помощь обучающимся при самостоятельном освоении учебного материала [1; 2].

Целью данного исследования была разработка комплекта индивидуальных заданий по физике для обучающихся вузов, пропустивших аудиторные занятия, применение которых в рамках самостоятельной работы поможет обучающимся при подготовке к выполнению различных заданий, а также и при подготовке к практическим занятиям и лабораторным работам.

Объектом исследования выступает организация и методическое сопровождение самостоятельной работы обучающихся, пропустивших плановые занятия.

Основные задачи, которые решались в рамках исследования, можно разделить на несколько групп:

1. Отбор учебного материала, определение необходимого объема и уровня сложности.
2. Определение и выбор формата и структуры подачи материала.
3. Разработка материалов для проведения самоконтроля уровня знаний обучающимися.

Материалы и метод исследования. На основании теоретического анализа материалов конференций, научной литературы, посвященной данной теме, был выявлен ряд проблем, решение которых требовало разработки учебных материалов, применение которых в рамках самостоятельной работы обучающимися будет способствовать качественному усвоению ими пропущенного учебного материала [3; 4].

Научная новизна заключается в преимуществах, которые дает разработанный комплект индивидуальных заданий, что определяется многогранностью и логичностью составляющих его элементов, возможностью выбора обучающимися уровня сложности заданий для самостоятельной работы при дистанционном формате обучения.

Теоретическая значимость исследования определяется всесторонним анализом учебной литературы, определением объема и уровня сложности учебного материала и содержания самих индивидуальных заданий, определением наиболее оптимального формата подачи учебного материала.

Практическая значимость исследования заключается в потенциале данного комплекта индивидуальных заданий не только с позиции возможности реализации дистанционного формата обучения, но и при подготовке обучающихся к различным видам аудиторных занятий. Дополнительно стоит отметить возможность применения такого формата организации самостоятельной работы обучающихся не только в рамках изучения курса физики, но и для широкого спектра учебных дисциплин.

Для системной самостоятельной работы по всем темам раздела учебной дисциплины «Физика» должна быть сформирована база данных индивидуальных заданий. Основу таких заданий составляют материалы электронного учебника «Физика» и видеолекции по темам разделов учебной дисциплины «Физика» [5].

Электронный учебник – это не просто перенос содержания традиционного учебника в цифровой формат. Он ни в коем случае не является просто заменой традиционного бумажного учебника по физике. Электронный учебник – это новый формат учебной литературы, логично сочетающий в себе различные функции. Важным качеством и отличием электронного учебника будут дополнительные возможности, позволяющие:

– перейти от статичной картинки к динамической графике – анимации физических явлений и процессов;

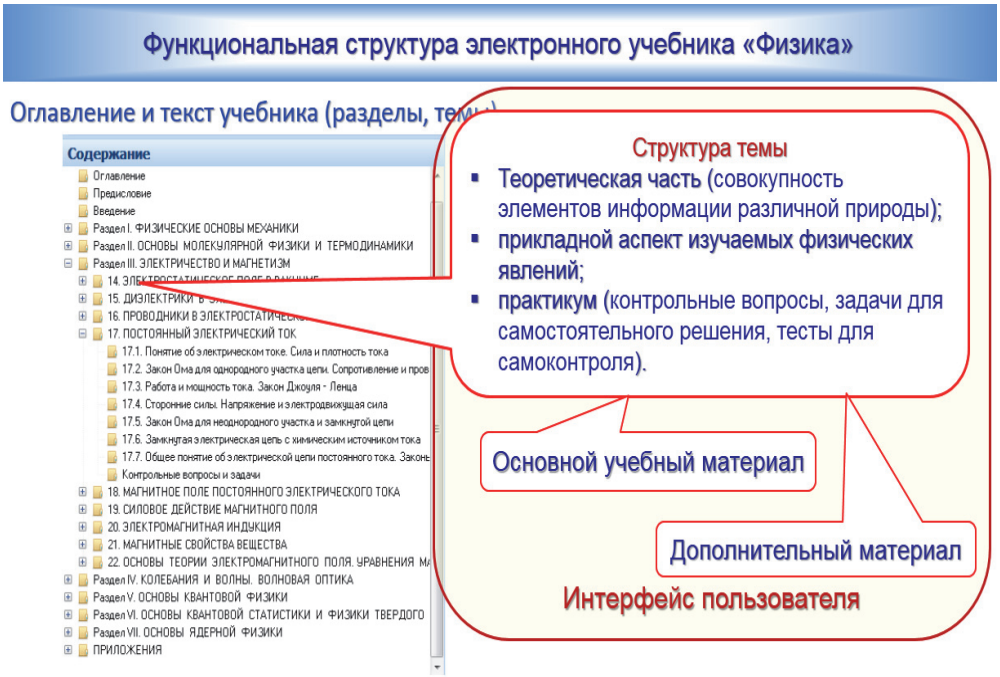


Рис. 1. Структура электронного учебника

– включать в содержание достаточно большой объем справочной информации;

– проводить самоконтроль (уровень усвоения знаний) обучающимися.

Простота использования, логичность структуры, грамотно структурированный основной и дополнительный материал, включенный в содержание учебника, полностью соответствуют основным принципам обучения. Как результат, использование различных дидактических средств в едином комплекте направлено на то, чтобы сделать учебный материал более доступным для понимания.

Функциональная структура учебника соответствует его назначению и содержит все необходимые компоненты. При этом каждая тема имеет единую структуру и состоит из основного учебного материала и дополнительного, которые связаны между собой возможностями мультимедиа (рис. 1).

К основному материалу отнесено содержание традиционного учебника. В дополнительном материала приводится не только справочная информация, но и содержательный материал из истории науки, дополнительный необходимый материал по математике. Отличительной особенностью являются включенные в электронный учебник видеоматериалы, позволяющие визуализировать физический процесс, что очень важно при изучении, например, квантовой физики, когда изучаемые процессы не просто носят вероятностный характер, но и трудно воспринимаемы, если их иллюстрация – статичная одномерная или двухмерная картина.

Контрольные вопросы и задачи

Вопросы

1. Какие поля называются электростатическими?
2. Что такое напряженность и потенциал электростатического поля?
3. Какова связь между напряжённостью и потенциалом?
4. В чём состоит и как выражается принцип суперпозиции для электростатических полей?
5. Что такое поток вектора напряжённости?
6. В чём заключается физический смысл теоремы Гаусса для электростатических полей в вакууме? Для расчёта каких полей удобно применять теорему Гаусса?
7. Как показать, что электростатическое поле является потенциальным?
8. Чему равна работа по перемещению заряда вдоль эквипотенциальной поверхности?

Рис. 2. Фрагмент контрольных вопросов по теме раздела

Именно дополнительный материал реализует такую возможность визуализации различных физических процессов и явлений и отличает электронное учебное издание от печатного: с одной стороны способствует более доступному изложению основного учебного материала, с другой – направлен на его расширение и углубление по сравнению с рабочей программой учебной дисциплины.

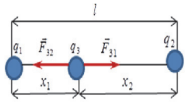
Быстрый поиск необходимой дополнительной информации в электронном учебнике осуществляется посредством простого и логичного интерфейса.

Важным компонентом электронного учебника является возможность самостоятельного контроля качества усвоения учебной информации, по результатам которого обучающийся может восполнить выявленные пробелы в знаниях. Такой контроль предполагает три этапа. На первом этапе после изучения темы учебного материала обучающемуся предлагается ответить на контрольные вопросы, которые приведены в конце каждой темы раздела. Фрагмент таких вопросов приведен на рис. 2.

На втором этапе обучающемуся предлагается самостоятельно решить задачи по теме раздела. В качестве методической помощи по каждой теме приведены по одной–две задачи с методическими рекомендациями по их решению и правилами оформления (рис. 3).

14.1. Два положительных точечных заряда q_1 и $q_2 = 4q_1$, находящиеся в вакууме, закреплены на расстоянии $l = 60$ см друг от друга. Определить, в какой точке на прямой, проходящей через заряды, следует поместить третий заряд q_3, чтобы он находился в равновесии. Какой знак должен иметь этот заряд, чтобы равновесие было устойчивым, если заряд q_3 перемещается только вдоль прямой, проходящей через закрепленные заряды.

Дано:	*СИ:*	*Решение:*
$q_2 = 4q_1$ $l = 60$ см	0,6 м	Для того, чтобы заряд q_3 был в равновесии необходимо, чтобы выполнялось условие (см. рис.): $F_{31} = F_{32}$
$x_2 - ?$		



По закону Кулона:

$$\frac{1}{4\pi\varepsilon_0}\frac{q_1 q_3}{x_1^2} = \frac{1}{4\pi\varepsilon_0}\frac{q_2 q_3}{x_2^2}, \text{ где } x_1 = l - x_2,$$

$$\Rightarrow \frac{q_1}{(l-x_2)^2} = \frac{q_2}{x_2^2}, \Rightarrow \frac{q_1}{(l-x_2)^2} = \frac{q_2}{x_2^2}, \Rightarrow \frac{1}{(l-x_2)^2} = \frac{4}{x_2^2}.$$

Рис. 3. Фрагмент задачи с решением

На третьем этапе самостоятельного контроля знаний обучающемуся предлагается пройти тесты по теме изученного материала (рис. 5).

Другим основным компонентом индивидуального задания является видеолекция. Под видеолекцией будем понимать видеоматериал, представленный в форме анимации слайдовой поддержки лекции с голосовым закадровым сопровождением и транслирующийся на монитор, экран или интерактивную доску. Наполнение слайда информацией происходит по мере изложения преподавателем материала лекции. Фрагмент такой лекции приведен на рис. 5.

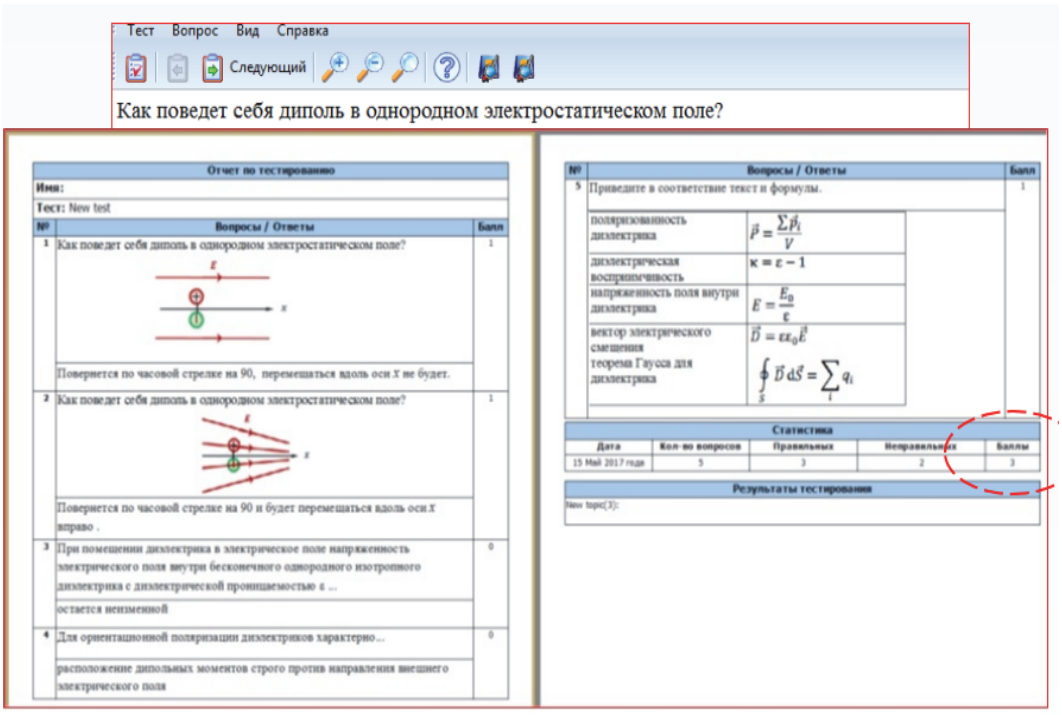


Рис. 4. Фрагмент теста по теме лекции

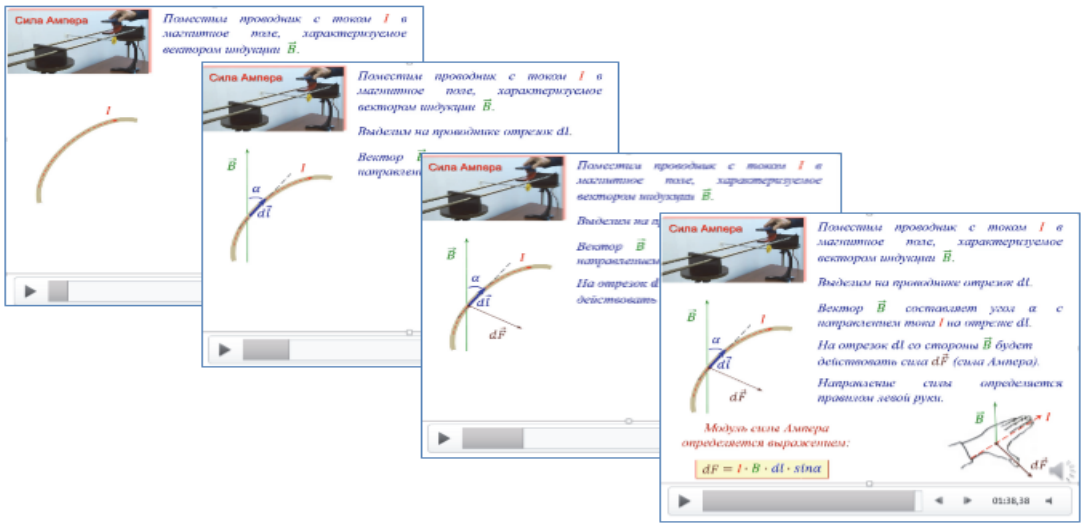


Рис. 5. Фрагмент видеолекции

Видеолекция записана в формате mp4 и может просматриваться и прослушиваться обучающимся индивидуально. При необходимости обучающийся может вернуться к любому фрагменту лекции и просмотреть его еще раз. Темы видеолекций соответствуют тематическому плану изучения дисциплины «Физика».

По каждой изученной теме разработано индивидуальное задание. Такое задание является для обучающегося руководством к действию. В то же время индивидуальное задание является информационной основой для самостоятельного изучения учебного материала. Выполнять индивидуальное задание можно в часы самостоятельной работы или в любое другое время, свободное от плановых учебных занятий. Заметим, что качественное усвоение учебного материала по индивидуальному заданию возможно только при желании обучающегося и при условии его кропотливой работы.

На примере темы № 9 «Основные понятия и первое начало термодинамики» (лекция 2 «Применение первого начала термодинамики к изопроцессам») раскроем содержание методики по выполнению индивидуального задания для самостоятельного изучения учебного материала (рис. 6).

Индивидуальное задание

по теме № 9 «Основные понятия и первое начало термодинамики»
Лекция 2 «Применение первого начала термодинамики к изопроцессам»

1. Изучить рекомендованную литературу по теме лекции (Литература: БЭУ п. 9.5-9.5; [2] стр. 105-110).
2. Просмотреть видеолекцию по теме №9.
3. Сделать опорный конспект на основе слайдовой поддержки лекции.

Оценить качество усвоения знаний по теме №9

1. Ответить письменно на контрольные вопросы темы №9 электронного учебника.
2. Решить рекомендованные задачи по теме №9.
3. Решить тесты по теме №9.

Рис. 6. Методика выполнения индивидуального задания

В начале обучающемуся предлагается прочитать рекомендованную литературу и просмотреть видеолекцию. При этом вести конспект на этом этапе не предполагается. Уяснив содержание темы лекции на следующем этапе в тетради для конспектирования, обучающийся составляет опорный конспект, представленный ему в виде слайдовой поддержки лекции, которую он прослушал выше.

Далее обучающемуся предлагается оценить качество усвоения материала лекции.

Традиционный способ оценки – дать письменный ответ на контрольные вопросы по теме. Конечно, в данном случае необходима будет проверка этого задания преподавателем. И этот способ оценки эффективен при подготовке обучающихся к аудиторным (лабораторным и практическим) занятиям. Следующим шагом будет решение задач, приведенных в учебнике.

Наиболее интересным будет прохождение обучающимися теста по изучаемой теме. Прохождение теста может быть повторено в случае получения оценки ниже «отлично». При этом у обучающихся есть возможность провести анализ своих знаний – посмотреть результаты теста, определить перечень проблемных вопросов и затем, повторив теоретический материал, снова пройти тест.

Развитие информационно-коммуникационных технологий и активное внедрение их в образовательную деятельность перевели на новый качественный уровень различные методики обучения. Но задача разработки методических материалов для сопровождения различных видов деятельности обучающихся по-прежнему остается актуальной. Некоторый перекос в область самостоятельной работы обучающихся, который сейчас наблюдается и для обоснования которого есть четко определенные факторы, требует пересмотра методического сопровождения этого вида учебной деятельности. Приведенная методика восполнения знаний на базе индивидуального задания предназначена для обучающихся, пропустивших занятия, и может быть реализована для подготовки к различным видам занятий [6; 7].

Логика, которая составляет основу данного комплекта индивидуальных заданий, является универсальной и может быть применима практически ко всему спектру учебных дисциплин.

К основным выводам, определившим преимущества комплекта индивидуальных заданий как одной из форм сопровождения самостоятельной работы обучающихся, пропустивших плановые занятия, можно отнести:

1. Разработанный комплект является не заменой, а дополнением к традиционным носителям информации – учебникам, позволяющим адаптировать и расширять подачу учебного материала, соответствуя требованиям ФГОС ВО;
2. Расширенные возможности электронного учебника позволяют обучающимся не только ознакомиться с учебным материалом, но и провести самооценку знаний.

Перспективность развития данной темы исследования можно определить через многогранность и разнообразие аудиторных занятий по физике в вузе. На следующем этапе исследования предполагается разработка и апробация комплекта виртуальных лабораторных работ по физике, одной из задач которого будет методическое сопровождение подготовки обучающихся к лабораторным работам.

Библиографический список

1. Алтухов А.И. Проблемы разработки дидактических и эргономических компонентов электронного учебника по физике. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2022; Выпуск 682: 248–256.
2. Васильева Н.В., Кунтурова Н.Б., Малыгина Е.А. Применение электронной информационной образовательной среды при обучении в вузах. *Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России*. Научно-аналитический журнал. 2019; № 2: 149–158.
3. Кунтурова Н.Б., Прокофьева А.Л., Якушкина Н.С. Задачи обучения возможности цифровых технологий при обучении будущих военных специалистов в военном вузе в условиях пандемии. *Вестник военного образования*. 2022; № 3 (36): 97–99.

4. Горчаков Л.В., Колесников Д.А. Удаленный лабораторный практикум по физике. *Физическое образование в вузах*. 2022; Т. 28, № 1: 148–168.
5. Калинин В.Н., Алтухов А.И., Ляшенко В.А. и др. Физика: базовый электронный учебник для вузов МО РФ. Санкт-Петербург: ВКА имени А.Ф. Можайского, 2021.
6. Васильева Н.В., Кунтурова Н.Б., Прокофьева А.Л. Образовательные средства информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе военного вуза. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2018; Выпуск 661: 207–214.
7. Алтухов А.И., Антифеева Е.Л. Электронный дидактический комплект по физике для сопровождения самостоятельной работы обучающихся. *Физическое образование в вузах*. 2023; Т. 29, №3: 126–137.

References

1. Altuhov A.I. Problemy razrabotki didakticheskih i `ergonomicheskih komponentov `elektronnogo uchebnika po fizike. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2022; Vypusk 682: 248-256.
2. Vasil'eva N.V., Kunturova N.B., Malygina E.A. Primenenie `elektronnoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy pri obuchenii v vuzah. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii*. Nauchno-analiticheskij zhurnal. 2019; № 2: 149-158.
3. Kunturova N.B., Prokof'eva A.L., Yakushkina N.S. Zadachi obucheniya vozmozhnosti cifrovyh tehnologij pri obuchenii buduschih voennyh specialistov v voennom vuze v usloviyah pandemii. *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2022; № 3 (36): 97-99.
4. Gorchakov L.V., Kolesnikov D.A. Udalennyj laboratornyj praktikum po fizike. *Fizicheskoe obrazovanie v vuzah*. 2022; T. 28, № 1: 148-168.
5. Kalinin V.N., Altuhov A.I., Lyashenko V.A. i dr. Fizika: bazovyj `elektronnyj uchebnik dlya vuzov MO RF. Sankt-Peterburg: VKA imeni A.F. Mozhajskogo, 2021.
6. Vasil'eva N.V., Kunturova N.B., Prokof'eva A.L. Obrazovatel'nye sredstva informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe voennogo vuza. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2018; Vypusk 661: 207-214.
7. Altuhov A.I., Antifeeva E.L. `Elektronnyj didakticheskij komplekt po fizike dlya soprovozhdeniya samostoyatel'noj raboty obuchayuschihsya. *Fizicheskoe obrazovanie v vuzah*. 2023; T. 29, №3: 126-137.

Статья поступила в редакцию 04.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-189-191

***Vorobyova I.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru*
***Godzhiev G.T.**, senior teacher, Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports Disciplines, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: georgodjiev@bk.ru*

IMPROVEMENT OF STUDENTS' COORDINATION ABILITIES BASED ON STRETCHING TECHNOLOGY. The article is devoted to the study of a problem of improving students' coordination abilities, contributing to their personal development, improving sports results and general physical fitness; ensuring multifaceted and harmonious development of students' motor skills based on stretching technology, which combines elements of stretching and movement coordination. Inclusion of stretching technology in the educational process allows not only to develop flexibility, but also to improve balance, agility, speed and accuracy of movements. The main objective of the study is to analyze the main physical qualities of the individual (strength, endurance, speed, flexibility, agility), as components of stretching technology for improving students' coordination abilities. The authors prove the thesis that the harmonious development of motor skills, improvement of students' coordination abilities requires organizing classes that include not only physical training, but also the formation of correct motor skills, coordination, flexibility and strength. This requires an integrated approach that takes into account both physiological and psychological aspects.

Key words: **coordination skills, physical education, stretching technology, motor activity**

***И.Н. Воробьева,** канд. пед. наук, доц., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru*
***Г.Т. Годжиев,** ст. преп., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: georgodjiev@bk.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СТРЕТЧИНГ-ТЕХНОЛОГИИ

Статья посвящена исследованию проблемы совершенствования координационных способностей студентов, способствующих их личностному развитию, улучшению спортивных результатов и общей физической подготовленности; обеспечения многостороннего и гармоничного развития у студентов двигательных качеств на основе стретчинг-технологии, которая сочетает в себе элементы растяжки и координации движений. Включение стретчинг-технологии в учебный процесс позволяет не только развивать гибкость, но и улучшить баланс, ловкость, быстроту и точность движений. Главная задача исследования – анализ основных физических качеств личности (сила, выносливость, быстрота, гибкость, ловкость) как компонентов стретчинг-технологии совершенствования координационных способностей студентов. Авторами статьи доказывается тезис о том, что гармоничное развитие двигательных качеств, совершенствование координационных способностей студентов требует организации занятий, включающих не только физическую подготовку, но и формирование правильных двигательных навыков, координации, гибкости и силы. Это требует комплексного подхода, который учитывает, как физиологические, так и психологические аспекты.

Ключевые слова: **координационные способности, физическая культура, стретчинг-технология, двигательная активность**

Актуальность выбранной проблемы исследования обусловлена тем, что современное образование требует от студентов не только глубоких знаний в сфере профиля подготовки, но и развитых координационных способностей, играющих ключевую роль в успешности будущей профессиональной деятельности. Следует также отметить, что в условиях современных цифровых трансформаций, открывающих новые горизонты для физической активности и спорта молодого поколения, одной из приоритетных задач образовательной организации становится обеспечение многостороннего и гармоничного развития двигательных качеств обучающихся, интеграция инновационных подходов к тренировкам и развитию физических навыков. «Большинство исследователей основным принципом создания нового считают прогрессивное начало. Так, В.И. Загвязинский и И.Н. Емельянова полагают, что новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не выдвигались или не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования» [1, с. 87].

Большинство видов деятельности нуждаются в четко скоординированных мышечных усилиях, функциональных возможностях организма. При этом одним из значимых условий является высокий уровень общей работоспособности студентов, их физического, психического и функционального состояний, обеспечивающих: мотивацию к физической активности; потребность в физкультурно-оздоровительной деятельности; развитие координационных способностей; овладение жизненными навыками и умениями ведения здорового образа жизни. Это создает синергетический эффект, позволяющий не только повысить физическую активность студентов, но и сформировать здоровый образ жизни, что является ключевым фактором для устойчивого развития образования в целом. В связи с этим внедрение инновационных технологий в процесс обучения, среди которых мы выделили стретчинг-технологию, становится особенно актуальным как один из видов гимнастики и физкультурно-оздоровительной деятельности.

Стретчинг-технология (от английского «stretching» – растягивание, растяжка) в статье рассматривается как совокупность различных методов растяжки мышц и связок, направленных на улучшение гибкости, выносливости, быстроты и ловкости. Данная технология способствует также подвижности суставов, увеличению диапазона движений, предотвращению травм и улучшению общего физического состояния человека в целом. «Стретчинг оказывает комплексное воздействие на организм. Он улучшает кровообращение, способствует расслаблению мышц и уменьшению стресса. Регулярные занятия стретчингом повышают гибкость суставов, что важно для поддержания амплитуды движений и предотвращения травм, снижает риск суставных заболеваний и дегенеративных изменений позвоночника» [2, с. 158–161].

Кроме того, по мнению Ф.А. Курманбаевой, систематическая практика стретчинг-технологии оказывает положительное влияние на психоэмоциональ-

ное состояние студентов [3]. В процессе выполнения упражнений на растяжку человек расслабляется, у него снижается уровень стресса, что приводит к улучшению настроения. Это делает стретчинг-технологию не только физической, но и психологической практикой в области совершенствования таких физических качеств личности, как сила, гибкость, выносливость, быстрота и ловкость.

Вопросы стретчинга исследовались в различных научных направлениях: одно из средств мотивации студентов к занятиям физкультурой и спортом, система оздоровительных упражнений (В.С. Шаврина, М.А. Щеголева) [2]; комплекс методов и средств, способствующих повышению эластичности мышц (Ф.А. Курманбаева) [3], совершенствование координационных способностей студентов на занятиях по физической культуре (И.А. Мялицин, И.Ф. Нуруллин, Г.Ф. Хамидуллина, М.З. Шакирзянов) [4] и др. Однако в настоящее время специальные исследования по развитию координационных способностей студентов вуза путем стретчинга отсутствуют.

Целью исследования является выявление возможностей стретчинг-технологии как совокупности специальных упражнений и тренировочных программ, существенно повышающих уровень координационных способностей студентов. Для достижения обозначенной цели были поставлены следующие задачи: на основе изучения, систематизации и обобщения различных подходов к исследуемой проблеме наметить авторскую позицию в контексте совершенствования координационных способностей студентов современного вуза; обосновать оптимальные стратегии физической активности, а также основные виды физических упражнений, способствующие совершенствованию координационных способностей студентов.

Научная новизна представленного исследования заключается в выявлении наиболее эффективных методов и средств, способствующих совершенствованию координационных способностей и позволяющих быстрому и качественному решению двигательных действий при возникновении нестандартных и неожиданных ситуаций. В качестве одного из таких технологий в статье рассматривается стретчинг-технология как средство повышения гибкости, выносливости, быстроты и ловкости в процессе силовых видов занятий. Данная технология, по мнению некоторых исследователей (И.А. Мялицин, И.Ф. Нуруллин, Г.Ф. Хамидуллина, М.З. Шакирзянов) [4], выступает важным компонентом комплексного подхода к физической подготовке, что особенно важно в условиях современного образа жизни, когда большинство студентов сталкиваются с малоподвижным образом жизни, мышечными дисбалансами, снижением эластичности суставов, мышц и связок.

В основе стретчинг-технологии лежит комплекс упражнений, способствующих развитию гибкости и подвижности, вырабатыванию координационных способностей. Теоретическая значимость заключается в расширении представлений о координационных способностях студентов и условиях их совершенствования на основе стретчинг-технологии; об умениях эффективного и гармоничного выполнения движений, которые играют значимую роль не только в спортивной деятельности, но и в повседневной жизни. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения рекомендаций по реализации стретчинг-технологии в практической педагогической деятельности преподавателей физической культуры и спорта в условиях вуза, благодаря чему возможно существенно улучшить физическую подготовку и общее состояние здоровья обучающихся.

Совершенствование координационных способностей студентов с помощью стретчинг-технологии представляет собой интересную и перспективную область для исследования. Стретчинг-технология включает в себя разнообразные техники растяжки мышц, которые способствуют повышению их эластичности, а также улучшению общей подвижности суставов. Это может включать статическую, динамическую и комбинированную растяжки. Координационные способности включают в себя множество компонентов, которые важны для успешного выполнения физических задач.

Как показал анализ научных работ (И.А. Мялицин, И.Ф. Нуруллин, Г.Ф. Хамидуллина, М.З. Шакирзянов) [4], а также собственные исследования (И.Н. Воробьева, А.Н. Глухарев, Г.Т. Годжиев, Р.Х. Козаев, А.А. Хамикоев) [5; 6], проводимые на базе Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, гармоничное развитие двигательных качеств включает в себя не только физическую подготовку, но и формирование точных двигательных навыков, повышение силовых показателей, развитие выносливости, быстроты, гибкости, ловкости. Было установлено также, что регулярная растяжка улучшает амплитуду движений, что критически важно для многих видов спорта, так как приводит к улучшению техники выполнения упражнений и, как следствие, к снижению вероятности получения травм во время активных физических занятий. Это требует комплексного подхода, который учитывает, как физиологические, так и психологические аспекты. Дадим краткую характеристику каждому из перечисленных показателей и покажем связь между стретчинг-технологией и каждым из этих качеств.

Одним из основных физических качеств в большинстве видов спорта специалисты считают *силовые показатели* (Д.Н. Баева, И.Г. Комарова, И.Г. Максименко, Г.Н. Максименко), в связи с чем преподавателям физической культуры и спорта следует уделять максимум внимания ее развитию [7]. Силовые качества в рамках стретчинг-технологии чаще рассматриваются следующих видов: *динамические* (в двигательном режиме рабочего звена); *статические* (в режиме сохранения положения звеньев тела) и *комбинированные* (сочетание двух и более режимов работы в одном подходе). Степень усилия во всех упражнениях и движениях оценивается по «абсолютной величине» (максимальное усилие, которое спортсмен вырабатывает в динамическом или статическом режиме) и «относительной величине» (для сравнения силовой подготовленности нескольких спортсменов). Связь между стретчинг-технологией и силой является сложной и многогранной. Сила играет важную роль в выполнении различных движений, требующих координации, так как развитие силы способствует более четкому и контролируемому выполнению движений, что улучшает общую координацию. Стретчинг-технология способствует расслаблению мышц после интенсивных силовых тренировок. Это улучшает кровообращение и помогает быстрее восстановить силы, что позволяет увеличить общую производительность в последующих тренировках.

На занятиях по физической культуре важной задачей, способствующей не только улучшению физической формы, но и повышению общей работоспособности, улучшению психоэмоционального состояния и укреплению здоровья, является развитие *выносливости* – способности организма длительное время выполнять физическую работу без значительного утомления. Процесс развития выносливости у студентов включает в себя комплекс различных тренировочных программ, постепенно увеличивающих нагрузку и позволяющих каждому студенту развивать свою выносливость в комфортном для него темпе. Стретчинг-технология активизирует кровообращение, что позволяет лучше снабжать мышцы кислородом и питательными веществами. Это важно для поддержания выносливости, особенно при длительных физически интенсивных нагрузках. Более гибкие мышцы могут выполнять движения с меньшими затратами энергии, что способствует улучшению выносливости. Это особенно важно для видов спорта, требующих длительных усилий, таких как бег, плавание или велосипедный спорт.

Как одна из значимых физических качеств, играющих важную роль не только в различных видах спорта, но и в повседневной жизни, выступает *быстрота.* Развитие быстроты требует включения специальных упражнений, игровых форм активности, динамичных видов деятельности, то есть разнообразить тренировочный процесс. Создание поддерживающей и мотивирующей атмосферы на занятиях поможет студентам повысить уверенность в своих силах, преодолеть внутренние барьеры, поднять общую работоспособность, усилить мотивацию к самостоятельным занятиям (Д.О. Заречнев, С.В. Калинин, А.А. Левченко, В.А. Морозов) [8], достичь поставленных целей. Регулярное использование стретчинг-технологии улучшает гибкость мышц и суставов, повышает быстроту и выносливость, что позволяет студентам выполнять движения с большей амплитудой и скоростью, улучшает координацию движений.

В числе перечисленных качеств важная роль отводится также *гибкости*, характеризующейся высокой подвижностью и маневренностью организма, повышенной подвижностью в суставах, оптимальной амплитудой движений в результате воздействия внешних сил. Гибкость и координация движений, отмечают некоторые исследователи (В.Д. Никитина, А.С. Сидоренко), представляют два взаимосвязанных аспекта физической активности, которые играют важную роль в достижении высокой спортивной эффективности и общего физического состояния [9; 10].

Гибкость определяется как способность суставов и мышц выполнять движения в полном диапазоне, что позволяет телу адаптироваться к различным физическим нагрузкам и избегать травм. Стретчинг-технология, как известно, увеличивает гибкость, что может позволять увеличивать диапазон движений во время выполнения силовых упражнений. Это, в свою очередь, может улучшить технику выполнения упражнений и снизить риск травм. Гибкость повышается за счет растягивания с применением усилий собственных мышц совместно с работой группы мышц, которые располагаются параллельно друг другу и, сокращаясь, приводят костные рычаги в противоположно направленное действие, поэтому и считается стретчинг наиболее эффективным механизмом для развития гибкости, чем маховые и пружинящие движения.

Немаловажным физическим качеством личности, оказывающим существенное влияние на координацию и точность движений, выступает ловкость. Для формирования ловкости (А.С. Воронкина, Я.А. Гончарук) как способности стремительно и рационально преобразовывать двигательную деятельность необходимо чаще заниматься физическими упражнениями, требующими точной и быстрой реакции на изменения в окружающей среде, что особенно важно в спортивных дисциплинах, требующих высокой степени ловкости и точности [11, с. 448–456]. К таким видам занятий можно отнести спортивные и подвижные игры, содействующие тому, что студенты оказываются перед необходимостью быстрого принятия решения во время игры, и тем самым совершенствуются их двигательные умения и навыки. Использование на занятиях упражнений, требующих быстрого реагирования и маневрирования, помогает студентам развивать ловкость в условиях соревнования. Это позволяет студентам более эффективно выполнять сложные движения. Регулярные занятия с применением стретчинг-технологии помогают не только повысить уровень ловкости, но и снизить риск травм, что делает их важной частью тренировочного процесса для студентов.

Таким образом, в заключение отметим, что стретчинг-технология способствует развитию ловкости, улучшая гибкость и подвижность суставов. Одним из основных преимуществ стретчинг-технологии является ее доступность и простота выполнения. Упражнения могут быть адаптированы под уровень подготовки

студентов, что делает их подходящими как для начинающих, так и для более опытных спортсменов. Кроме того, стретчинг-технологию можно реализовать как в группах, так и индивидуально, что позволяет каждому студенту работать в своем темпе и добиваться максимальных результатов. Для достижения наилучших результатов важно совмещать упражнения на растяжку и упражнения на силу, выносливость, гибкость, быстроту и ловкость.

Регулярная растяжка эффективно воздействовать на общую физическую подготовленность, способствует улучшению осанки, снижению мышечного напряжения и повышению общего уровня комфорта в повседневной жизни. Например, программы тренировок могут включать элементы функционального тренинга, которые развивают все перечисленные характеристики одновременно. Повышение гибкости и ловкости через стретчинг-технологию может позволить студентам выполнять движения более эффективно и с меньшими усилиями, что непосредственно влияет на координационные способности. Это и составляет основу стретчинг-технологии, так как регулярные занятия растяжкой, как уже отметили, повышают гибкость, что, в свою очередь, способствует лучшей координации движений. Развитие координационных способностей студентов требует комплексного подхода, включающего в себя работу над всеми перечисленными физическими качествами, а стретчинг-технология открывает новые возможности для создания специализированных программ, направленных на решение конкретных задач в условиях быстрого темпа жизни и постоянного стресса.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. *Теория обучения и воспитания*: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2020.
2. Шаврина В.С., Щеголева М.А. Стретчинг как система оздоровительных упражнений. *Тенденции развития науки и образования*. 2024; № 111-6: 158–161.
3. Курманбаева Ф.А. Стретчинг – как средство развития гибкости и повышения физической активности. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. 2020; Т. 10, № 11: 285.
4. Нуруллин И.Ф., Шакирзянов М.З., Мялицин И.А., Хамидуллина Г.Ф. Совершенствование координационных способностей студентов на занятиях по физической культуре. *Лучшая студенческая статья 2021*: сборник статей XXXVI Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза, 2021: 94–96.
5. Глухарев А.Н., Хамикоев А.А., Годжиев Г.Т., Воробьева И.Н. *Терминология спортивной гимнастики*: учебно-методическое пособие. Владикавказ: Мавр, 2023.
6. Козаев Р.Х., Воробьева И.Н. Применение силовых видов спорта в современном вузе для укрепления здоровья студентов. *Инновации в образовании*. 2024; № 8: 103–111.
7. Максименко И.Г., Максименко Г.Н., Комарова И.Г., Баева Д.Н. Скоростная и скоростно-силовая подготовленность спортсменов, специализирующихся в различных видах спортивных игр. *Теория и практика физической культуры*. 2020; № 7: 76–77.
8. Заречнев Д.О., Калинин С.В., Левченко А.А., Морозов В.А. Особенности организации самостоятельных занятий по физической культуре студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 37–38.
9. Никитина В.Д. Совершенствование координационных способностей у студентов. *Актуальные проблемы физического воспитания студентов*: материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2022: 338–346.
10. Сидоренко А.С. Улучшение гибкости и межмышечной координации студентов юношей в аспекте сдачи нормативов комплекса ГТО. *Студенческий спорт: состояние и перспективы развития*: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Сургут, 2022: 88–91.
11. Воронкина А.С., Гончарук Я.А. Ловкость как физическое качество. *Синергия наук*. 2021; № 59: 448–456.

References

1. Zagvyazinskij V.I., Emel'yanova I.N. *Teoriya obucheniya i vospitaniya*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2020.
2. Shavrina V.S., Schegoleva M.A. Stretching kak sistema ozdorovitel'nyh uprazhnenij. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2024; № 111-6: 158-161.
3. Kurmanbaeva F.A. Stretching – kak sredstvo razvitiya gibkosti i povysheniya fizicheskoj aktivnosti. *Byulleten' medicinskih internet-konferencij*. 2020; T. 10, № 11: 285.
4. Nurullin I.F., Shakirzyanov M.Z., Myalicin I.A., Hamidullina G.F. Sovershenstvovanie koordinacionnyh sposobnostej studentov na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture. *Luchshaya studencheskaya stat'ya 2021*: sbornik statej XXXVI Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa. Penza, 2021: 94-96.
5. Gluharev A.N., Hamikoev A.A., Godzhiev G.T., Vorob'eva I.N. *Terminologiya sportivnoj gimnastiki*: uchebno-metodicheskoe posobie. Vladikavkaz: Mavr, 2023.
6. Kozaev R.H., Vorob'eva I.N. Primenenie silovyh vidov sporta v sovremennom vuze dlya ukrepleniya zdorov'ya studentov. *Innovacii v obrazovanii*. 2024; № 8: 103-111.
7. Maksimenko I.G., Maksimenko G.N., Komarova I.G., Baeva D.N. Skorostnaya i skorostno-silovaya podgotovlennost' sportsmenov, specializiruyuschihsya v razlichnyh vidah sportivnyh igr. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2020; № 7: 76-77.
8. Zarechnev D.O., Kalinin S.V., Levchenko A.A., Morozov V.A. Osobennosti organizacii samostoyatel'nyh zanyatij po fizicheskoj kul'ture studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 37-38.
9. Nikitina V.D. Sovershenstvovanie koordinacionnyh sposobnostej u studentov. *Aktual'nye problemy fizicheskogo vospitaniya studentov*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2022: 338-346.
10. Sidorenko A.S. Uluchshenie gibkosti i mezhmyshechnoj koordinacii studentov yunoshej v aspekte sdachi normativov kompleksa GTO. *Studencheskij sport: sostoyanie i perspektivy razvitiya*: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Surgut, 2022: 88-91.
11. Voronkina A.S., Goncharuk Ya.A. Lovkost' kak fizicheskoe kachestvo. *Sinergiya nauk*. 2021; № 59: 448-456.

Статья поступила в редакцию 25.02.25

УДК 378.091.12:316.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-191-196

***Glebova T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Samara, Russia), E-mail: tg2000@list.ru*

METHODS OF SUPPORTING SOCIOCULTURAL INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. Growing transnational academic mobility and the accompanying imperative of sociocultural integration of international students reveal systemic problems: language deficits, cultural dissonance, and psychological maladjustment that undermine institutional cohesion and individual success (which requires reliable, empirically grounded strategies). The objective of this study is to identify "effective practices" that support inclusion, focusing on interdisciplinary approaches – integrating educational scaffolding, cultural intelligence, and adaptive pedagogical technologies – as critical components to promote inclusion. Using a mixed-methods approach (structured surveys and semi-structured interviews with 43 international students and 20 MGIMO faculty members), the study combined qualitative coding and quantitative analysis (statistical modeling and narrative synthesis) to uncover nuances in adaptation processes, providing a two-layered, integrated framework. The results reveal that academic performance of students participating in structured support programs improved by 15%; a 25% reduction in stress levels highlighted the psychosocial impact of adapted interventions, indicating the importance of differentiated support mechanisms that account for demographic and cultural differences. Practical applications include optimizing institutional strategies through adaptive techniques – feedback-based pedagogical adjustments and language immersion modules demonstrating scalability and effectiveness (a 20% increase in participant satisfaction scores supports these claims). Future research should explore longitudinal outcomes (e.g. employability and digital integration) to expand the breadth and depth of global learning ecosystems.

Key words: **sociocultural integration, international students, adaptability, pedagogy, educational mobility, linguistic competence, cultural adaptation, support programs, support methods**

***Т.А. Глебова**, канд. пед. наук, ст. преп., МГИМО (У) МИД России, г. Самара, E-mail: tg2000@list.ru*

МЕТОДЫ ПОДДЕРЖКИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Растущая транснациональная академическая мобильность и сопутствующий ей императив социокультурной интеграции иностранных студентов выявляют системные проблемы: языковой дефицит, культурный диссонанс и психологическая дезадаптация, которые подрывают институциональную сплоченность и индивидуальный успех (что требует надежных, эмпирически обоснованных стратегий). Целью данного исследования было выявление «эффективных практик», поддерживающих интеграцию, с акцентом на междисциплинарные подходы – объединение образовательных лесов, культурного интеллекта

и адаптивных педагогических технологий – как критические компоненты для содействия инклюзивности. Использовался смешанный метод (структурированные опросы и полуструктурированные интервью с 43 иностранными студентами и 20 преподавателями МГИМО). Исследование объединило качественное кодирование и количественный анализ (статистическое моделирование и нарративный синтез) для выявления нюансов в процессах адаптации, обеспечивая двухслойную, комплексную структуру. Результаты показали, что успеваемость студентов, участвующих в структурированных программах поддержки, улучшилась на 15%; снижение уровня стресса на 25% подчеркнуло психосоциальное воздействие адаптированных вмешательств, что указывает на важность дифференцированных механизмов поддержки, учитывающих демографические и культурные различия. Практическое применение включает оптимизацию институциональных стратегий с помощью адаптивных методик – педагогические корректировки на основе обратной связи и модули языкового погружения, демонстрирующие масштабируемость и эффективность (20%-ный рост баллов удовлетворенности участников подтверждает эти утверждения). Будущие исследования должны изучить продольные результаты (например, возможность трудоустройства и цифровая интеграция), чтобы расширить масштабы и глубину глобальных образовательных экосистем.

Ключевые слова: **социокультурная интеграция, иностранные студенты, адаптивность, педагогика, образовательная мобильность, лингвистическая компетентность, культурная адаптация, программы поддержки, методы поддержки**

Актуальность исследования определяется тем, что на сегодняшний день в российских вузах в связи с интенсивно развивающимися межгосударственными контактами все больше поступивших абитуриентов являются гражданами других стран. Данный факт говорит о том, что российское образование по своей структуре и наполнению высоко ценится за рубежом, однако важно понимать, что залогом успешного обучения молодых людей за пределами своей страны в условиях другой культуры и менталитета является успешное прохождение процесса адаптации. Проблема адаптации иностранных студентов к студенческой жизни в другой стране является актуальной проблемой современных российских вузов.

Цель исследования заключается в определении зависимости институциональной поддержки и уровнем социокультурной интеграции иностранных студентов.

Объект социокультурная интеграция иностранных студентов в российских высших учебных учреждениях.

Задачи:

1. Выявить составляющие социокультурной интеграции иностранных студентов.

2. Определить взаимосвязь между психологической устойчивости/социокультурной адаптивности и уровнем интеграции иностранных студентов.

3. Определить «эффективные методы» поддержки социокультурной интеграции иностранных студентов: стремление не только оптимизировать существующие практики, но и разработать новые рамки, адаптированные к динамике поликультурной академической среды.

4. Выяснить основные факторы, влияющие на интеграционные процессы в МГИМО, охватывающие как индивидуальные, так и системные аспекты (психологическая устойчивость/культурная адаптивность, институциональная политика/социальные структуры).

5. Провести комплексную оценку существующих механизмов поддержки – оценить их эффективность с помощью эмпирических показателей и теоретического анализа.

6. Предложить новые подходы, использующие междисциплинарные знания для улучшения интеграционных стратегий.

Научная новизна: значение этого исследования выходит за рамки академических кругов: оно служит краеугольным камнем для развития инклюзивной образовательной экосистемы, которая способствует формированию глобальной гражданственности и межкультурной компетентности.

Теоретическая значимость: полученные результаты будут способствовать сплочению общества – плавному переходу иностранных студентов и обогащению культурной структуры принимающих сообществ. Данное исследование удовлетворяет насущные институциональные потребности, соответствует общественным императивам, обеспечивая превращение образовательной среды в центр межкультурной синергии – там, где разнообразие не просто учитывается, но и активно поощряется.

Практическая значимость: учебные заведения могут использовать эти данные для совершенствования существующих рамок и разработки надежных, основанных на данных механизмов поддержки. В контексте международного обмена/академической мобильности данное исследование предлагает действенные стратегии для повышения институционального потенциала – чтобы программы мобильности не только способствовали академическому взаимодействию, но и углубляли межкультурное понимание. Полученные данные подтверждают необходимость внедрения «адаптивных педагогических технологий» – гибких методик обучения, учитывающих различные стили обучения и культурные особенности.

Методологическая основа данного исследования опирается на интегративную структуру, синтезирующую «концептуальные подходы» к социокультурной адаптации и интеграции: исследование использует гуманистические и системно-теоретические перспективы, признавая взаимодействие между индивидуальным агентством и институциональными структурами. Спектр исследования разворачивается через диалектический процесс – каждый методологический слой углубляет анализ. Эмпирические методы включают в себя структурированные опросы и полуструктурированные интервью (см. дополнение) с иностранными студентами и преподавателями МГИМО, направленные на выявление нюансов жизненного опыта и институциональных практик, которые формируют динамику интеграции. Методы позволяют триангулировать данные, обеспечивая методологическую надежность.

При анализе данных использовался смешанный подход: качественный анализ с помощью тематического кодирования и синтеза нарративов позволил выявить закономерности в субъективном опыте; количественный анализ с помощью статистического программного обеспечения обеспечил эмпирическую строгость, выявив корреляции и тенденции в наборе данных. Двойная структура обеспечивает контекстуальную насыщенность и статистическую обоснованность выводов, отражая природу интеграционных процессов.

Феномен социокультурной интеграции иностранных студентов становится ключевым в глобальной образовательной системе – связующее звено транснациональной академической мобильности и межкультурного диалога. Языковой диссонанс, культурное расхождение и психологическая дезадаптация подчеркивают динамику адаптации; эти барьеры не только препятствуют академическим успехам, но и нарушают социальную сплоченность в принимающих учреждениях [1]. Недостаточная интеграция проявляется как катализатор снижения академической успеваемости, социального отчуждения и повышенного уровня отсева – аномалий, которые выходят за рамки индивидуального опыта и влияют на институциональную целостность и стабильность общества [2]. В глобальном масштабе эмпирические данные свидетельствуют о росте численности иностранных студентов, при этом стратегии интеграции существенно различаются по географическому признаку: в таких странах, как Австралия, Великобритания и США, приняты многоуровневые системы, объединяющие инициативы, основанные на политике, и мероприятия, проводимые на уровне общин [3]. Сопоставление этих методик позволяет выявить континуум эффективности, в котором проактивные программы культурного погружения дают высокие показатели удовлетворенности и удержания, резко контрастируя с минималистскими системами поддержки, закрепляющими изоляцию.

Россия, олицетворяемая такими институтами, как МГИМО, представляет микрокосм для изучения этих явлений: мультикультурная среда, в которой императив надежных интеграционных стратегий становится очевидным. Синтез различных демографических групп студентов в МГИМО подчеркивает необходимость методологически обоснованных и культурно отзывчивых практик. Такие инициативы должны выходить за рамки общепринятых парадигм – они должны включать междисциплинарные методики и эмпирически проверенные инструменты, способствующие созданию инклюзивной академической среды. Ставки выходят за рамки образовательных показателей: эффективная социокультурная интеграция является основой глобального гражданства, экономической синергии и дипломатического взаимопонимания, особенно в контексте стратегического позиционирования России в международной академической среде [4]. Дискурс об интеграции – прагматическое начинание, критически важное для устойчивости и развития глобальных образовательных экосистем.

Изучение социокультурной интеграции иностранных студентов представляет область, формируемую различными теоретическими парадигмами и эмпирическими методологиями: аспект, в котором европейские и азиатские образовательные системы демонстрируют различные механизмы интеграции (первые делают упор на структурированные институциональные рамки, вторые используют стратегии, основанные на сообществе). Теоретические конструкции, такие как «культурная синергия» и «пороги интеграции», доминируют в современном дискурсе, определяя нюансы взаимодействия между академической ассимиляцией и культурным погружением [5]. Кросс-культурные методологии, по своей сути сравнительные, сопоставляют социокультурную адаптацию в различных геополитических контекстах, выявляя системные расхождения и сближения; анализы подчеркивают ключевую роль культурной конгруэнтности и образовательных лесов как детерминант успешной интеграции [6].

Стратегия выборки является целенаправленной: участники отбираются из международной когорты МГИМО, включая студентов и преподавателей, участвующих в интеграционных инициативах. Критерии включают в себя различные культурные корни, разную продолжительность пребывания и активное участие в институциональных программах, что обеспечивает репрезентативность. Размер выборки, включающей 43 иностранных студентов и 20 преподавателей, сбалансирован по широте и глубине, что позволяет проводить детальные межкультурные сравнения, сохраняя при этом аналитическую обоснованность.

Этические соображения имеют первостепенное значение: при сборе данных соблюдаются принципы конфиденциальности и добровольности участия, что обеспечивает защиту личности и автономии участников. Получено информированное согласие, участники проинформированы о цели и процедурах исследования. Меры соответствуют международным этическим стандартам, что повышает доверие к исследованию.

Но следует признать наличие методологических ограничений: выборка, несмотря на разнообразие, ограничена институциональными рамками – полученные результаты могут не распространяться за пределы МГИМО.

Методологические противоречия возникают, когда ученые спорят об эффективности количественной и качественной парадигм: хотя количественные подходы (например, опросы и статистическое моделирование) предоставляют обширные наборы данных, которые фиксируют макроуровневые тенденции интеграции, им не хватает контекстуальной глубины, которую дают качественные методологии, такие как этнографические исследования и глубинные интервью. Дихотомия порождает теоретические конфликты, особенно в отношении операционализации «успеха интеграции» – термина, чреватого культурной и педагогической вариативностью [7]. В частности, теория экосистем, применяемая в Восточном Китае, подчеркивает взаимосвязь жизненной адаптации, межличностной динамики и академических структур в формировании результатов интеграции: модель, которая, несмотря на свои холистические устремления, вызывает критику за опору на сильно контекстуализированные переменные [8].

Дополнительно усложняет эту область появившаяся критика «академического империализма» – концепции, ставящей под сомнение иерархическое навязывание западных педагогических норм незападным контекстам, перекраивая местные образовательные аспекты через призму культурной гегемонии [9]. Критика требует переоценки рамок интеграции, выступая за переход от однонаправленной адаптации к двунаправленной модели «взаимной аккультурации», в рамках которой и иностранные студенты, и принимающие учебные заведения перестраивают свои практики и ожидания, чтобы способствовать созданию инклюзивной академической среды [2].

Эмпирические исследования, особенно с использованием современных диагностических инструментов, таких как Шкала социокультурной адаптации (SCAS-R), проясняют коммуникативные аспекты адаптации: результаты неизменно указывают на владение языком и межличностные компетенции как важнейшие предикторы эффективности интеграции [7]. Но эти компетенции не действуют изолированно; они неразрывно связаны с институциональными переменными, включая наличие структур поддержки и инклюзивность учебных и внеучебных программ [10]. Полученные данные подчеркивают парадокс: если институциональные вмешательства могут смягчить непосредственные проблемы адаптации, то их долгосрочное воздействие зависит от того, насколько они воспринимаются как аутентичные и учитывающие культурные особенности.

В России интегративные методики, принятые в таких университетах, как МГИМО, характеризуются акцентом на академические и внеучебные аспекты – подход, который соответствует лучшим мировым практикам, сохраняя при этом культурные особенности. Сравнительный анализ этих стратегий, применяемых в вузах Финляндии, Швеции и Китая, выявляет общую приверженность развитию «образовательного симбиоза», хотя и с использованием различных моделей работы [6]. Сравнительные данные подчеркивают вариативность траекторий адаптации, на которую влияют самые разные факторы – от геополитической стабильности до институционального этоса.

Взаимосвязь психологической устойчивости/социокультурной адаптивности также является важной темой: иностранные студенты из культурно отдаленных стран демонстрируют повышенную уязвимость к адаптационным стрессорам, что требует специальных вмешательств, направленных на удовлетворение их психосоциальных потребностей [11]. И наоборот, студенты из культурно близких регионов используют уже существующее социокультурное родство, относительно легко справляясь с процессами адаптации. Дихотомия подчеркивает важность дифференцированных механизмов поддержки, адаптированных к различным характеристикам иностранных студентов.

Специалисты сходятся во мнении: эффективная социокультурная интеграция – не линейный процесс и не статичный результат, а взаимодействие индивидуальных, институциональных и системных факторов. В будущих исследованиях приоритет должен отдаваться лонгитюдным проектам и междисциплинарным методологиям, чтобы отразить эволюционирующую природу интеграции, предоставляя практические выводы как для политиков, так и для педагогов [12].

В области социокультурной интеграции иностранных студентов обнаруживаются существенные пробелы: среди них недостаток междисциплинарных методологий – большинство исследований остаются ограниченными социологическими или педагогическими рамками, игнорируя пересечения с лингвистикой,

Таблица 1

Вопросы интервью

Номер вопроса	Категория	Вопрос	Назначение	Перекрестные ссылки/объяснения
1.	Демография	Какова ваша страна происхождения и как давно вы учитесь в МГИМО?	Определить культурную принадлежность и продолжительность обучения	(Это важно для понимания взаимодействия культурной дистанции и продолжительности в формировании интеграционных траекторий; см. раздел 3: Методология).
2.	Знание языка	Каков ваш самооцененный уровень владения русским языком?	Оценка воспринимаемых языковых барьеров и уверенности в себе	(Ссылки на результаты исследования языковых барьеров как основных препятствий; см. раздел 4: «Препятствия, с которыми приходится сталкиваться»).
3.	Академические задачи	Сталкивались ли вы с особыми проблемами в учебе после поступления в университет и каковы они были?	Выявление адаптационных барьеров в академической успеваемости	(Связано с «адаптивной педагогикой», как указано в «Заключении»; подчеркивает необходимость адаптированных методов обучения).
4.	Институциональная поддержка	Как вы оцениваете качество языковой поддержки, предоставляемой МГИМО?	Анализ эффективности программы	(Относится к выявленному показателю удовлетворенности в 72%; см. раздел «Эмпирические данные о языковой поддержке»).
5	Социальная интеграция	Как вы общаетесь с местными студентами и в какой обстановке?	Измерение уровня межкультурного взаимодействия	(Критически важно для оценки эффективности равного наставничества ; см. раздел «Механизмы социальной поддержки»).
6.	Культурная адаптация	Участвовали ли вы в мероприятиях по культурному погружению, предлагаемых МГИМО? Если да, то в каких?	Оценка доступности и воздействия программы	(Перекрестная ссылка на показатели успешности культурного погружения в Разделе 6: Сравнительные данные).
7.	Психологическая адаптация	Испытывали ли вы стресс или психологические проблемы, связанные с культурной адаптацией?	Оценка психосоциальных стрессовых факторов	(Ссылки на выводы о жизнестойкости и культурной адаптивности; см. раздел «Анализ психологической жизнестойкости»).
8.	Институциональные пробелы	Какие улучшения вы бы предложили для систем поддержки МГИМО?	Сбор качественных данных о недостатках системы	(Информационная база для раздела 8: Институциональные неэффективности; подчеркивает недостатки с точки зрения участников).
9.	Эффективность наставничества	Насколько эффективно наставничество со стороны сверстников способствовало вашей интеграции?	Оценить системы поддержки сверстников	(Ссылается на выводы о несоответствии наличия наставников; см. раздел «Данные об эффективности наставничества среди сверстников»).
10.	Внеклассные мероприятия	Участвовали ли вы во внеклассных мероприятиях и помогли ли они вам в процессе интеграции?	Измерение воздействия партисипативного погружения	(Относится к статистической корреляции участия во внеклассной работе с уровнем интеграции; см. раздел «Эмпирические результаты»).
11.	Культурное восприятие	Сталкивались ли вы с какими-либо культурными стереотипами или предубеждениями во время учебы в МГИМО?	Понимание социальных барьеров на пути интеграции	(Непосредственно связано с выводами о микроагрессии; см. раздел 4: Барьеры, с которыми сталкиваются студенты).
12.	Оценка программы	По шкале от 1 до 10, как бы вы оценили эффективность интеграционных программ МГИМО?	Количественная оценка удовлетворенности участников и успеха программы	(Поддерживает метрики удовлетворенности и качественные петли обратной связи; см. Рис. 1. Удовлетворенность/эффективность интеграционных программ)

психологией и цифровыми гуманитарными науками [13]. Такой недостаток синтеза препятствует целостному пониманию интеграционных процессов, которые, подобно системам в физике, требуют многомерного анализа для отражения их взаимодействий. Еще одним заметным пробелом является ограниченность эмпирического фокуса на российских образовательных учреждениях: глобальные данные множатся, исследования, изучающие российский контекст, не имеют глубины, полагаясь на узкие выборки и устаревшие методологии, что напоминает статичные снимки быстро развивающегося явления [14].

В глобальном масштабе интеграционные практики демонстрируют различные архитектуры: европейские модели, например, нидерландские, делают акцент на «инклюзивных академических экосистемах» – программах, направленных на развитие межкультурной дружбы и языковой компетенции, снижающих барьеры для участия в жизни общества [15]. Азиатские университеты, напротив, применяют стратегии, ориентированные на сообщество, используя семейные и общественные сети для содействия процессам адаптации; эти модели подчеркивают важность локализованных, культурно-резонансных вмешательств. Но, несмотря на богатство контекста, эти подходы работают в изоляции, не используя транснациональные сравнительные данные, которые могли бы обогатить их рамки [16].

Эмпирические результаты таких программ демонстрируют модели адаптации, схожие с равновесными состояниями в термодинамике, – первоначальная нестабильность, постепенно переходящая в равновесие благодаря целенаправленному вмешательству. Например, программы языковой интеграции в Словакии демонстрируют двойное воздействие: они повышают индивидуальную компетентность и изменяют коммуникативную культуру принимающих учреждений, что подчеркивает системный характер интеграции [17].

Российский контекст остается недостаточно изученным в сравнительной литературе: интеграционные программы, такие как в МГИМО, обладают характеристиками, но при этом не получают такого эмпирического изучения, как западные аналоги. Механизмы интеграции, используемые в российских учебных заведениях, повторяют те, что применяются в соседних постсоветских государствах, но при этом отличаются акцентом на культурную дипломатию, управляемую государством, что, несмотря на перспективность, требует надежного эмпирического подтверждения для оценки ее эффективности [18]. Отсутствие таких данных представляет критическое «слепое пятно», ограничивающее возможность извлечения практических выводов из интеграционных стратегий России.

Теоретические конструкты, такие как «адаптивная устойчивость» и «культурная эластичность», усложняют этот аспект: хотя эти термины обогащают концептуальный словарь, их операционализация остается непоследовательной в разных исследованиях, что приводит к фрагментарным интерпретациям и методологической инерции [2]. Без единой структуры область рискует превратиться в изолированные силосы знаний, каждый из которых выдвигает частичные истины, не способствуя целостному пониманию динамики интеграции.

В контексте данного исследования было проведено интервьюирование иностранных студентов, вопросы которого представлены в табл. 1.

Результаты представлены ниже.



Рис. 1. Удовлетворённость/эффективность программ поддержки социокультурной интеграции иностранных студентов

Эмпирические данные, позволяющие наглядно представить «динамику интеграции» иностранных студентов в учебные заведения, выявляют ярко выраженную двойственность в удовлетворенности студентов и восприятии эффективности программ. Общий показатель удовлетворенности в 78%, свидетельствующий в целом о благоприятном отношении к существующим программам, открывает потенциал для их совершенствования (особенно в тех областях, где институциональная поддержка играет решающую роль в адаптации студентов к новым культурным/академическим нормам). Но при детальном рассмотрении демографических подгрупп обнаруживаются различия: удовлетворенность студентов из Восточной Европы достигает 85%, что свидетельствует о значительном одобрении программ; напротив, студенты из Южной Азии сообщают лишь о 65% удовлетворенности, что свидетельствует о различиях в восприятии и нюансах воздействия мер «социокультурной адаптации» (предполагая расхождение в эффективности этих программ по культурным признакам).

Изучение конкретных методов поддержки – с акцентом на «языковую поддержку» и «наставничество сверстников» как основные векторы интеграции – подчеркивает неравномерное распределение успеха программ. Языковая поддержка, эффективность которой составляет 72%, подкрепляется количественными улучшениями в языковой компетенции: 15%-ное увеличение баллов за владение языком (сравнение до и после вмешательства) подчеркивает способность программы смягчить языковые барьеры. Наставничество со стороны сверстников, призванное улучшить социальную интеграцию, представляет неоднозначный портрет: 65% участников отмечают улучшения в межкультурном взаимодействии (свидетельствует об успешной социальной поддержке), 35% выражают неудовлетворенность глубиной вовлечения наставника, что указывает на несоответствия в реализации, которые могут помешать интегративному потенциалу программы.

Дальнейшие эмпирические данные получены в результате количественного анализа – они иллюстрируют выраженную корреляцию (r = 0,78) между «участием во внеклассной деятельности» и повышенным уровнем самоинтеграции, что подчеркивается 20-процентным ростом самооценки интеграции среди активных участников. Эта статистическая связь между участием во внеклассной работе и повышением уровня интеграции подчеркивает критическую роль «партисипативного погружения» в развитии социокультурной принадлежности. И наоборот, академическое консультирование имеет низкую эффективность (60%), при этом в отзывах постоянно указывается на недостаточную персонализацию, что может снизить его потенциал как адаптивного инструмента (подчеркивая необходимость индивидуализированной поддержки для повышения ее актуальности и влияния на студентов с разным уровнем подготовки).

В результате этого многоуровневого анализа становится очевидным, что, несмотря на существование основополагающих структур поддержки интеграции, различия в эффективности по демографическим группам и типам программ свидетельствуют о силе/хрупкости существующих моделей – каждый элемент институциональной структуры пересекаются с личными/культурными особенностями студентов, формируя зачастую разнообразные результаты.

Интервью углубляют анализ, давая подробное представление об институциональных механизмах: преподаватели (составляющие 30% выборки) отмечают «ограниченность ресурсов» как фактор, снижающий возможности реализации программы, а студенты подчеркивают необходимость индивидуальных вмешательств. Самое поразительное открытие следует из сравнения самооценки уровня стресса до и после интеграционной поддержки – студенты, участвующие в программах комплексной поддержки, отмечают снижение уровня стресса на 25%, у тех, кто получает минимальную поддержку, наблюдается лишь незначительное улучшение на 5%.

Обобщенные цифровые данные позволяют сделать главный вывод: гетерогенность студенческого опыта требует дифференцированного подхода к механизмам поддержки, оптимизирующим эффективность в различных культурных и академических контекстах.

Языковые проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, являются основным препятствием: 68% респондентов назвали ограниченное владение принимающим языком препятствием как для академической успеваемости, так и для социального взаимодействия (измеряется с помощью тестов на знание языка, которые показывают средний дефицит в 20% по сравнению с носителями языка). Культурные стереотипы – укоренившиеся представления об «иностранности» – усугубляют эти трудности, проявляясь в том, что 40% студентов сталкиваются с микроагрессией или исключением из групповых мероприятий; такое поведение, хотя и незаметное, создает среду неявного исключения, подрывая цель интеграции.

Недостатки существующих институциональных подходов при рассмотрении выявляют системную неэффективность: программы языковой поддержки, хотя и внедряются, не имеют индивидуального подхода, о чем свидетельствуют лишь 55% участников, демонстрирующих значительное улучшение коммуникативной компетенции (измеряется с помощью оценок до и после вмешательства). Структура систем наставничества среди сверстников также отражает недостатки – 32% студентов сообщают о несоответствии в наличии и участии наставников, что указывает на пробелы в последовательности работы.

Статистические расхождения выявляются при сравнительном анализе показателей интеграции: студенты, участвующие в мероприятиях по погружению в культуру, показывают на 15% высокий балл интеграции, чем их сверстники, но такие программы доступны только 60% международной когорты (что указывает на структурное неравенство в доступности программ). Опросы показывают неудовлетворенность консультационными услугами – 70% студентов ссылаются на недостаточное руководство по навигации в административных и академических системах, что усугубляет первоначальные трудности адаптации.

Сравнительный анализ проблем интеграции выявляет повторяющиеся темы в глобальных контекстах: языковой дефицит и культурное несоответствие являются основными барьерами, подчеркивая универсальную сложность социокультурной адаптации. В Индонезии стратегии интеграции сосредоточены на «ассимиляции в сообществе» через локализованные сети сверстников, результаты демонстрируют ограниченный успех без структурированной институциональной

поддержки [10]. Голландские программы, напротив, делают акцент на «межкультурной компетенции» посредством прямого лингвистического вмешательства и обучения инклюзивности, что дает высокие показатели удовлетворенности интеграцией среди китайских студентов (72% положительных отзывов) [15].

Дифференцированные методы, хотя и эффективные с точки зрения контекста, подчеркивают различия в подходах: если в западных учебных заведениях приоритет отдается структурной интеграции, то в азиатских структурах опираются на традиционные общественные системы. На эти различия влияют образовательные парадигмы, культурные философии и геополитические императивы. Российские учебные заведения, примером которых является МГИМО, используют гибридные модели, объединяя «адаптивную педагогику» с государственными культурными инициативами для решения многофакторной природы адаптации студентов [5].

Практическая применимость предлагаемых методик обусловлена их соответствием лучшим мировым практикам: интеграция механизмов обратной связи и адаптированных культурных модулей повышает вовлеченность студентов и улучшает академические результаты. Статистические модели указывают на корреляцию между комплексными системами поддержки и улучшением психосоциальной адаптации; например, инициативы, включающие лингвистические подмостки, показывают 20-процентное снижение показателей адаптационного стресса [7].

Результаты исследования раскрывают фундаментальный принцип: эффективная социокультурная интеграция иностранных студентов зависит от взаимодействия институциональной поддержки и индивидуальной адаптивности. Центральным моментом является определение «ключевых факторов интеграции» – языковой компетентности, культурного интеллекта и психологической устойчивости, которые в совокупности улучшают студенческий опыт. Количественный анализ показывает, что успеваемость участников структурированных программ поддержки улучшилась на 15%; качественные данные еще больше подчеркивают критическую роль наставничества сверстников в смягчении изоляции и развитии вовлеченности в жизнь общества.

Практические последствия глубоки: учебные заведения могут использовать эти данные для совершенствования существующих рамок и разработки надежных, основанных на данных механизмов поддержки. В контексте международного обмена/академической мобильности данное исследование предлагает действенные стратегии для повышения институционального потенциала, чтобы программы мобильности не только способствовали академическому взаимодействию, но и углубляли межкультурное понимание. Полученные данные подтверждают необходимость внедрения «адаптивных педагогических технологий» – гибких методик обучения, учитывающих различные стили обучения и культурные особенности.

Применение этих результатов выходит за рамки оптимизации программ: они предлагают план разработки комплексных экосистем поддержки, которые затрагивают как академические, так и социальные аспекты жизни студентов. Предложенные меры, включая системы обратной связи и целевое лингвистическое обучение, демонстрируют масштабируемость в различных институциональных контекстах. Повышение показателей удовлетворенности студентов на 20% подтверждает эффективность этих подходов (это говорит о возможности их применения).

Необходимы дальнейшие исследования: изучение продольных эффектов интеграционных программ, в частности их влияния на такие показатели после окончания учебы, как возможность трудоустройства и глобальная гражданская позиция. Изучение роли цифровых платформ в обеспечении поддержки в режиме реального времени позволит получить ценные сведения, открывающие путь к персонализированным и масштабируемым интеграционным решениям. В будущих исследованиях также следует рассмотреть междисциплинарные подходы, используя знания из области психологии, социологии и образовательных технологий для углубления понимания динамики интеграции.

Библиографический список

1. Хапсари Й., Хамамах Х. Международные студенты в Индонезии: исследование академической и социокультурной адаптации. *Proceedings of the First International Conference on Advances in Education, Humanities, and Language, Malang, Indonesia*. 2019: 1–9.
2. Жура В., Рудова Ю. Социокультурный подход к обучению: сравнительный анализ студентов из арабских и индийских медицинских школ. *SHS Web of Conferences*. 2019: 1–6.
3. Джин С., Гош Р., Сун З., Лю К. Картирование глобальных исследований, связанных с международными студентами. *Higher Education*. 2020: 415–433.
4. Селиванова Ж., Скворцова В. Специальное образование и социокультурная интеграция – 2022: традиции и инновации (результаты научного форума). *Известия Саратовского университета. Образовательная акмеология. Развивающая психология*. 2023: 6–13.
5. Авакова О.В. К вопросу об адаптации иностранных студентов. *Педагогика и просвещение*. 2021; № 4: 54–61.
6. Иванников Н., Колесников Д., Саблина М., Цыб А. Социокультурные проблемы адаптации международных студентов в образовательной среде с иноязычным обучением и методы их преодоления. *Springer Geography*. 2021: 318–327. DOI: 10.1007/978-3-030-78690-8_28
7. Распаева Г., Маркус А., Ярославова Е. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском университете: коммуникативный аспект. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022: 76–87.
8. Чжу Дж., Ли Г., Ван М., Ли С., Сун Л., Ли Дж., Ван Х. Исследование культурной интеграции международных студентов в Восточном Китае на основе теории экосистем. *Sustainability.* 2022: 1–21.
9. Ма Й. Влияние США в международном высшем образовании. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*. 2021: 12–18.
10. Хоу Й., Пожар А. Пространства социальной справедливости в США и глобальная справедливость: интеграция иностранных студентов для вовлечения всех. *Journal of Comparative & International Higher Education*. 2021: 161–169.
11. Черникова Т.В. и др. Социокультурная адаптация иностранных студентов из ближних и дальних стран: интеграция аналитических контекстов. *Журнал образования и педагогики*. 2022: 65–77.
12. Дроздова В., Цаулеан М. Академические и межкультурные компетенции иностранных студентов в высшем образовании. *ACTA PROSPERITATIS*. 2022: 25–45. DOI: 10.37804/1691-6077-2022-13-24-45
13. Камалова Л., Умбетова М., Путулян Н. Технологии и практики лингвистической и социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе их обучения в университете. *Contemporary Educational Technology*. 2020: 1–14.
14. Урванцева Н. Образовательная среда высшей школы в социокультурной адаптации иностранных студентов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019: 59–63.
15. Цзян Л., Алтиньелкен Х. Понимание социальной интеграции китайских студентов в Нидерландах: роль дружбы. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2021: 191–207.
16. Михович И. Интеркультурализм и высшее образование: роль академического персонала в продвижении международной академической среды на кампусе. *Образование и педагогические науки*. 2021: 3–11.
17. Колбина Т. Межкультурная компетентность в условиях интернационализации высшего образования. *Journal of Intercultural Studies*. 2020: 34–37.
18. Расторгуев С., Волхонская З. Методология исследования социально-политических установок международных студентов. Гуманитарные и социальные науки. *Вестник Финансового университета*. 2020: 6–13.

References

1. Hapsari J., Hamamah H. Mezhdunarodnye studenty v Indonezii: issledovanie akademicheskoj i sociokul'turnoj adaptacii. *Proceedings of the First International Conference on Advances in Education, Humanities, and Language, Malang, Indonesia*. 2019: 1-9.
2. Zhura V., Rudova Yu. Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu: sravnitel'nyj analiz studentov iz arabskih i indijskih medicinskih shkol. *SHS Web of Conferences*. 2019: 1-6.
3. Dzhin S., Gosh R., Sun Z., Lyu K. Kartirovanie global'nyh issledovanij, svyazannyh s mezhdunarodnymi studentami. *Higher Education*. 2020: 415-433.
4. Selivanova Zh., Skvorcova V. Special'noe obrazovanie i sociokul'turnaya integraciya – 2022: tradicii i innovacii (rezul'taty nauchnogo foruma). *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Obrazovatel'naya akmeologiya. Razvivayuschaya psihologiya*. 2023: 6-13.
5. Avakova O.V. K voprosu ob adaptacii inostrannyh studentov. *Pedagogika i prosveschenie*. 2021; № 4: 54-61.
6. Ivannikov N., Kolesnikov D., Sablina M., Cyb A. Sociokul'turnye problemy adaptacii mezhdunarodnyh studentov v obrazovatel'noj srede s inoyazychnym obucheniem i metody ih preodoleniya. *Springer Geography*. 2021: 318-327. DOI: 10.1007/978-3-030-78690-8_28
7. Raspaeva G., Markus A., Yaroslavova E. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov v rossijskom universitete: kommunikativnyj aspekt. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2022: 76-87.
8. Chzhu Dzh., Li G., Van M., Li S., Sun L., Li Dzh., Van H. Issledovanie kul'turnoj integracii mezhdunarodnyh studentov v Vostochnom Kitae na osnove teorii `ekosistem. *Sustainability.* 2022: 1-21.
9. Ma J. Vliyanie SShA v mezhdunarodnom vysshem obrazovanii. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*. 2021: 12-18.
10. Hou J., Pozhar A. Prostranstva social'noj spravedlivosti v SShA i global'naya spravedlivost': integraciya inostrannyh studentov dlya vovlecheniya vseh. *Journal of Comparative & International Higher Education*. 2021: 161-169.
11. Chernikova T.V. i dr. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov iz blizhnih i dal'nih stran: integraciya analiticheskih kontekstov. *Zhurnal obrazovaniya i pedagogiki*. 2022: 65-77.
12. Drozdova V., Caulean M. Akademicheskie i mezhkul'turnye kompetencii inostrannyh studentov v vysshem obrazovanii. *ACTA PROSPERITATIS*. 2022: 25-45. DOI: 10.37804/1691-6077-2022-13-24-45

13. Kamalova L., Umbetova M., Putulyan N. Tehnologii i praktiki lingvisticheskoj i sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov v processe ih obucheniya v universitete. *Contemporary Educational Technology*. 2020: 1-14.
14. Urvanceva N. Obrazovatel'naya sreda vysshej shkoly v sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2019: 59-63.
15. Czyan L., Altin'elken H. Ponimanie social'noj integracii kitajskih studentov v Niderlandah: rol' druzhby. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2021: 191-207.
16. Mihovich I. Interkul'turalizm i vysshee obrazovanie: rol' akademicheskogo personala v prodvizhenii mezhdunarodnoj akademicheskoj sredy na kampuse. *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2021: 3-11.
17. Kolbina T. Mezhkul'turnaya kompetentnost' v usloviyah internacionalizacii vysshego obrazovaniya. *Journal of Intercultural Studies*. 2020: 34-37.
18. Rastorguev S., Volhonskaya Z. Metodologiya issledovaniya social'no-politicheskih ustanovok mezhdunarodnyh studentov. Gumanitarnye i social'nye nauki. *Vestnik Finansovogo universiteta*. 2020: 6-13.

Статья поступила в редакцию 20.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-196-201

***Gorbunova I.B.**, Professor, Doctor of Sciences (Pedagogy), chief researcher, Research and Methods Laboratory of Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***Rogozinsky G.G.**, Doctor of Sciences (Engineering), senior researcher, Research and Methods Laboratory of Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gleb.rogozinsky@gmail.com*

DEVELOPMENT OF ELEMENTS OF A NEW EDUCATIONAL CONCEPT *DIGITAL TECHNOLOGIES IN MUSIC AND SOUND DESIGN*: MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AND MUSIC CYBERNETIC SYSTEMS. Digital technologies in music and sound design are developing at the intersection of musical acoustics, digital signal processing and software engineering. They are complex systems that include automation, synthesis, and sound processing components, as well as programming languages used in musical composition. Within the framework of the system-analytical approach presented in the article, music computer technologies and music cybernetic systems, which form the basis for the development of a new educational concept related to the study of digital technologies in music and sound design, are considered as complex structures in which the interaction between the elements of the system allows to identify new connections and ways of development. Special attention is paid to musical cybernetic systems that combine artificial intelligence, generative composition and synthesis methods to expand the possibilities of musical creativity. Despite their active use, music cybernetic systems remain poorly understood from the point of view of a systematic approach, which makes it difficult to study, analyze, synthesize, classify and optimize them for implementation in the educational process. The article proposes a methodology for classifying and analyzing musical cybernetic systems using signal theory, elements of set theory and graph theory and the possibilities of their implementation in the system of modern educational process. The study identifies two key types of information – signal and symbolic, which contributes to understanding the principles of data construction and processing within musical cybernetic systems. The system-analytical approach proposed in the article reveals the key aspects of the construction and functioning of music cybernetic systems, allowing a new look at their structure and interaction with the external environment, which in general largely determines the direction of development of a new dynamically developing field of knowledge related to the study of digital technologies in music and sound design.

Key words: **music computer technologies, music cybernetic systems, educational concept, sound design, digital technologies in music**

***И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., рук. научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***Г.Г. Рогозинский**, д-р техн. наук, ст. науч. сотр. научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gleb.rogozinsky@gmail.com*

РАЗРАБОТКА ЭЛЕМЕНТОВ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ «ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКЕ И САУНД-ДИЗАЙНЕ»: МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЗЫКАЛЬНО-КИБЕРНЕТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ

Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне развиваются на стыке музыкальной акустики, цифровой обработки сигналов и программной инженерии. Они представляют собой сложные системы, включающие в себя компоненты автоматизации, синтеза и обработки звука, а также языки программирования, применяемые в музыкальной композиции. В рамках системно-аналитического подхода, представленного в статье, музыкально-компьютерные технологии и музыкально-кибернетические системы, составляющие основу для разработки новой образовательной концепции, связанной с изучением цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне, рассматриваются как комплексные структуры, в которых взаимодействие между элементами системы позволяет выявить новые связи и пути развития. Особое внимание в статье уделено музыкально-кибернетическим системам, которые комбинируют искусственный интеллект, генеративную композицию и методы синтеза для расширения возможностей музыкального творчества. Несмотря на активное применение, музыкально-кибернетические системы остаются малоизученными с точки зрения системного подхода, что затрудняет их исследование, анализ, синтез, классификацию и оптимизацию для внедрения в образовательный процесс. В статье предложена методология классификации и анализа музыкально-кибернетических систем с использованием теории сигналов, элементов теории множеств и теории графов и возможностей их реализации в системе современного образовательного процесса. В рамках исследования выделены два ключевых типа информации – сигнальный и символьный, что способствует пониманию принципов построения и обработки данных внутри музыкально-кибернетических систем. Системно-аналитический подход, предложенный в статье, раскрывает ключевые аспекты построения и функционирования музыкально-кибернетических систем, позволяя по-новому взглянуть на их структуру и взаимодействие с внешней средой, что в целом во многом определяет направление развития новой динамично развивающейся области знаний, связанной с изучением цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне.

Ключевые слова: **музыкально-компьютерные технологии, музыкально-кибернетические системы, образовательная концепция, саунд-дизайн, цифровые технологии в музыке**

Актуальность исследования продиктована рядом факторов. В условиях цифровой трансформации различных сфер общественной и производственной деятельности актуальность подготовки специалистов в области цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне – их проектирования, разработки, внедрения в образовательный процесс – отвечает современным тенденциям и требованиям к профессиональной подготовке выпускников учреждений высшего профессионального звена, являясь насущной потребностью, обеспечивающей устойчивый спрос на импортозамещение программного обеспечения. Фундаментальные исследования, проводимые в области применения медиаинформационных систем и музыкальны-компьютерных технологий [1; 2; 3], позволяют выделить цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне как особую область знаний и базисную часть практически любой сферы деятельности в данном направлении, которое развивается на стыке музыкальной акустики, цифровой обработки сигналов, программной инженерии, разработки программного обеспечения на основе открытого исходного кода, моделирования процесса музыкального творчества, и активно используется в системе современного музыкально-информационного и инженерно-технологического образования.

Целью исследования является представление материалов по разработке новой образовательной концепции (точнее – элементов её теоретико-методологического звена и её содержательного наполнения), связанной с освоением блока профессиональных дисциплин программы магистерской подготовки «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне», обучающихся по направлению 09.04.02 Информационные системы и технологии.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи исследования:

1. Изложение концептуальных основ теоретико-методологической базы для разработки элементов новой образовательной концепции, связанной с преподаванием дисциплин, направленных на изучение цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне.

2. Выявление основ содержательного наполнения динамично развиваемой области знаний, обусловливающих целостность, научную обоснованность и

результативность процесса обучения по дисциплинам разработанной новой образовательной концепции.

3. Применение системно-аналитического подхода при разработке элементов новой образовательной концепции, связанной с изучением цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне и рассмотрением взаимодействия между её элементами как системы комплексных структур, которые позволяет выявить новые связи и пути развития данного образовательного направления.

4. Анализ и выявление классификационных признаков музыкально-кибернетических систем, содержательные элементы которых составляют основанную на использовании современных музыкально-компьютерных технологий образовательную концепцию новой динамично развивающейся области знаний «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне».

Научная новизна исследования определяется разработкой теоретико-методологических основ новой образовательной концепции и формированием связанных с нею элементов динамично развивающейся области знаний, основанном на активном использовании современных музыкально-компьютерных технологий и проектировании музыкально-кибернетических систем, а также её адаптацией к процессу обучения магистрантов по направлению подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии (профиль «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне»).

Теоретическая значимость исследования заключается в детальном анализе положений, связанных с разработкой теоретико-методологической основы и научной базы, для формирования содержательного наполнения дисциплин образовательной программы магистратуры по направлению подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии, профиль «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне», определения базовых элементов проектирования современных музыкально-кибернетических систем, основанных на многогранном использовании музыкально-компьютерных технологий, и способов их интеграции в образовательный процесс.

Практическая значимость исследования заключается во внедрении разработанной концепции в образовательный процесс блока профессионально-ориентированных дисциплин магистерской программы «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» (направление подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии).

Образовательная концепция как системное описание определенного круга процессов и явлений, способствующее пониманию, трактовке, выявлению руководящих идей её построения или функционирования цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне, опирается на ряд ключевых понятий и положений. В исследуемом направлении к таким ключевым понятиям относятся современные музыкально-компьютерные технологии и музыкально-кибернетические системы. Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) появились в результате эволюции технологической платформы, на которой развивалась электронная музыка до начала применения ЭВМ в конце 50-х гг. XX века. Появление ЭВМ позволило сделать следующий шаг в развитии музыкальных технологий, которое активно продолжается до сих пор. МКТ включают в себя поиск, исследование и разработку новых автоматизированных решений для музыкальной композиции, исследование новых методов звукового дизайна, разработку языков компьютерного синтеза и обработки звука, совершенствование и расширение существующих функциональных возможностей различных интерфейсов цифровых музыкальных инструментов и др.

Наличие ряда монографий, посвященных МКТ [1–8], специализированных журналов (Computer Music Journal), проведение регулярных международных конференций (Computer Music Conference, Linux Audio Conference, International Csound Conference, «Современное музыкальное образование: творчество, наука, технологии, образование», «Междисциплинарный дискурс Восток-Запад: XXI век. Творчество. Наука. Технологии. Образование», «Музыкально-компьютерные технологии в системе современного образования» и др.), включение МКТ в учебные программы образовательных учреждений [9–15] – всё это обусловливают выделение МКТ в отдельное научное направление на стыке музыкальной акустики, цифровой обработки сигналов, программной инженерии, теории автоматизированных систем, системы современного музыкального и информационно-технологического образования. Разработка специализированных музыкально-технологических дисциплин, таких как: «Технологии художественной обработки звука», «Музыкально-компьютерные технологии», «Музыкальные синтезаторы», «Компьютерное музыкальное творчество», «Звукотембральное программирование», «Математические методы исследования в музыкологии», «Интеллектуальные системы каталогизации и анализа музыки народов мира», «Теория множеств и описание музыкальных объектов», «Теория информации и системный анализ музыки», «Саунд-дизайн и музыкальная звукорежиссура», «Компьютерная студия звукозаписи и основы работы в ней», «Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества», введение которых в образовательно-творческий процесс свидетельствует о становлении нового трансдисциплинарного научного и образовательного направления, обусловленного развитием и становлением МКТ. «В настоящее время компьютер стал мощным инструментом в руках сочинителей музыки, в руках создателей новых архитектурных проектов и объектов виртуальной реальности, но при этом возникают сложные проблемы организации мягких вычислений и моделирования процессов музыкального восприятия», – пишет академик М.Б. Игнатьев [16, с. 259]. Решение этих проблем ведётся в направлении структурировании неопределенности, применении нечёткого подхода к исследованиям закономерностей организации и восприятия музыкального текста (см., например, в работах [17; 18; 19], в совместном моделировании генераторов и приемников произведений искусства [20; 22; 23].

Так, в работе Алиевой И.Г., Исаева З.Ф. [19] предложена авторская методика измерения амплитудно-частотных характеристик кяманчи для изучения азербайджанских ладов. Созданные модели ладов авторы анализируют с позиции рассмотрения макроинтонационных схем с применением современных средств МКТ. Модели ладов могут служить основой для каталогизации музыкального фольклора, анализа музыки народов мира при создании соответствующих банков данных, построения интеллектуальных систем распознавания музыкальных объектов, разработок в области звукотембрального программирования и др. Авторы отмечают, что представленные разработки, связанные с изучением азербайджанских ладов на акустическом и структурном уровнях, имеют своё продолжение в области исследований музыкального мышления, развития творческих способностей и когнитивно организованного слуха, создания универсального музыкального языка и др.

Эти исследования в значительной степени связаны с рассмотрением вопросов воздействия произведений искусства на слушателя (см., например, в работах [23–26]). Обращает на себя внимание тот факт, что эта проблематика основательно прорабатывалась представителями точных наук с давних пор. Так, в 1739 году Л. Эйлер представляет фундаментальную работу *Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principiis delucide expositae* [27]. Идея подобия в строении звуковысотной и ритмической систем, выведенная из отмечаемой Эйлером принадлежности рассматриваемых явлений к единому ряду периодических процессов, способствовала изучению и теоретическому обобщению явлений музыкального ритма, приведя в конечном счете к существенному расширению границ этой области выразительных средств музыки. В дальнейшем учёным были продолжены исследования в данном направлении (см. работы [28; 29]). В этой связи отметим произведенную Эйлером в поздний период музыкально-научной деятельности теоретическую разработку 24-ступенной темперации с учетом интервала «натуральной малой септимы» (соотношения частот 7:4) [30, с. 342]. Фактически Эйлером в его теории учитываются оба принципа формирования звуковысотных (и ритмических) систем, игравшие видную роль в истории музыки, а именно – принцип сложения и деления элементов системы. В XX в. на основе и в связи с развитием представлений Эйлера о проблеме понимания ритма из указанных теорий создаётся новое универсальное учение о звуковысотной организации музыки (см., например, в работах [30; 31]), охватывающее также другие проводимые Эйлером аналогии со звуковыми явлениями шкалы периодических процессов, и выходящее далеко за пределы музыкальной области.

В ряде работ, посвящённых различным аспектам моделирования процесса музыкального творчества [19; 32; 33; 34], подчёркивается необходимость поиска подходов к выявлению *характерных особенностей, присущих музыкально-творческому процессу, и построению на их основе модели, органично сочетающей возможности исследования закономерностей организации и восприятия музыкального текста*. Такой моделью, отвечающей ряду определённых ранее требований, на современном этапе развития МКТ можно считать *комплексную модель семантического пространства музыки,* формированию и развитию содержательных компонентов которой посвящен ряд работ [9; 35–38]. Основу построения такой модели образует многомерное семантическое пространство музыки, в котором «отдельные объединения измерений соответствуют различным уровням и сферам музыкальной семантики <…>, что требует привлечения комбинаторных методов для характеристики взаимодействия различных составляющих этой структуры <…> с использованием аппарата мягких вычислений» [35, с. 9]. Особенности строения комплексной модели семантического пространства музыки, её «слухо-зрительного участка» создают необходимые возможности и достаточные условия для «практического компьютерно-графического моделирования музыкальных структур с использованием методов представления трёхмерных пространств в системах виртуальной реальности» [35, с. 10].

На основании многолетних исследований, проводимых совместно с представителями музыкальной науки и специалистами в области информационных технологий и кибернетики, академик М.Б. Игнатьев приходит к заключению о том, что произведение искусства «должно находиться в зоне адаптационного максимума» (см., например, работы [26; 35]), и «искусство мастера заключается в том, чтобы обеспечить материализацию структуры с такой неопределенностью в форме музыки, поэзии, скульптуры и архитектуры» [16, с. 289]. Анализируя возможности применения комплексной модели семантического пространства музыки, созданной при его активном участии и во взаимодействии с музыкантами-исследователями для выявления «пространства смыслов, которые сопоставляются» [7, с. 259], М.Б. Игнатьев отмечает: «Каждое произведение искусства насыщено неопределенностью, что и позволяет жить произведениям искусства долгое время» [38, с. 290].

В данной статье используются различные подходы системного анализа, который в соответствии со своим назначением призван ограничить проблемную область, декомпозировать ее и определить отношения между элементами, что позволит выявить основные классы МКТ, установить отношения между ними и дать формальное описание, что, в свою очередь, дает возможность рассмотреть

МКТ с новой стороны и обозначить новые проблемы и пути их решения, важные для дальнейшего развития этого направления.

Музыкально-кибернетические системы. Одним из наиболее наукоемких направлений МКТ является исследование систем, которые включают в себя элементы генеративной композиция, искусственный интеллект, методы синтеза и обработки звука и языки музыкального программирования. Такие системы мы будем называть музыкально-кибернетическими (МКС). Современная музыка неразрывно связана с технологиями, в которых МКС играют ключевую роль, предоставляя композиторам, звуковым дизайнерам и звукорежиссерам инструменты для создания, обработки и воспроизведения звукового материала. С течением времени МКС стали неотъемлемой частью музыкального творчества, предоставляя обширные возможности для экспериментов в области генеративной музыки, звуковой обработки и синтеза.

Однако, несмотря на широкое использование и значительное влияние на современную музыкальную индустрию, МКС остаются малоизученным объектом с точки зрения теории систем (то есть с точки зрения их внутренней структуры, методов построения, управления, оптимизации и т. д.). Следует отметить существование ряда исследований в области МКС и смежных областях, которые основаны на кибернетическом подходе и направлены на:

а) формализацию и систематизацию феномена творчества, творческого процесса [32; 39];

б) создание различных моделей автоматического или автоматизированного композиционного процесса [40–43 и др.];

в) моделирование реальных систем [32; 40], включая музыкально-образовательные системы [24; 44; 45 и др.]; интеллектуальный анализ, включая глубокое обучение [46; 47];

г) искусствоведческий аспект [7; 24; 32; 37; 41; 48–51];

д) анализ тенденций в музыкальной индустрии и исследования, обусловленные этим развитием [52; 53; 54], а также другие связанные и взаимообусловленные этой областью деятельности направления, динамично развивающиеся в наши дни.

Ряд направлений имеют, прежде всего, отношение к психологии творчества, музыкальной композиции, музыкальной акустике или звукотехнике. Таким образом, за рамками перечисленных исследований остались музыкально-кибернетические системы (МКС) как системы, образованные в результате соединения и совместной работы различных элементов, получающих, сохраняющих, преобразующих и воспроизводящих музыкальную информацию в различной форме. Обобщая существующие исследования, заметим, что, несмотря на их значительный вклад в развитие МКС, они дают ответ на вопрос, чем такие системы являются. В этом контексте анализ МКС с точки зрения системного подхода представляет собой важное исследовательское направление, которое может пролить свет на сложные взаимодействия между аппаратными и программными компонентами, а также на влияние этих систем на процессы создания музыки. Введение такого подхода может стать ключом к расширению нашего понимания о том, как МКС влияют на эволюцию музыкального искусства и как они могут быть улучшены и оптимизированы для достижения новых творческих высот.

Предложим следующее формальное определение. *МКС – это совокупность аппаратных и программных средств, предназначенных для создания, обработки, записи и воспроизведения звукового материала с использованием вычислительных (компьютерных) технологий*. Таким образом, одним из главных признаков, определяющих принадлежность к МКС, является присутствие звуковой (музыкальной) информации и наличие контура управления, обусловливающего возможность исследования оптимальности МКС.

Компоненты МКС для обеспечения функционирования системы должны обмениваться между собой различной информацией. Важным аспектом понимания и разработки МКС является выделение фундаментальных типов представления музыкальной информации. Это позволяет нам в дальнейшем провести классификацию МКС.

Типы музыкальной информации. Выделим два основных типа музыкальной информации, один из которых мы будем называть *сигнальным*, а другой – *символьным*.

Аппарат теории сигналов [2; 55; 56] позволяет нам получить удобные модели для **сигнальной информации**. Обозначим через S_0 множество сигналов конечной энергии, существующих на некотором промежутке времени $t\epsilon[t_0, t_x]$:

$$S_0 = \left\{ s; \int_{t_0}^{t_x} s^2(t)dt \le K, K \in \mathbb{R}^+, t\epsilon[t_0, t_x] \right\}.$$

Требование ограничения по времени связано с физической реализуемостью системы синтеза звука (СЗ), которая по очевидным причинам не может работать вечно.

Далее рассмотрим несколько подмножеств S_0, первое из которых мы будем называть **множеством звуковых сигналов** $S_{зв}$, т. е. множеством сигналов конечной энергии, ограниченных по частоте от нижней частоты звукового диапазона $f_н$ до верхней частоты звукового диапазона $f_в$:

$$S_{зв} = \{s; s \in S_0, \mathcal{F}(f) = 0, \forall |f| \notin [f_н, f_в]\},$$

где $\mathcal{F}(f)$ – Фурье-образ сигналов $s(t)$.

Подмножество сигналов конечной энергии в диапазоне от 0 Гц до некоторой частоты $f_{мод.max} < f_в$, однако на практике, как правило, $f_{мод.max} < f_н$

$$S_{мод} = \{s; s \in S_0, \mathcal{F}(f) = 0, \forall |f| \notin (0, f_{мод.max}]\}$$

мы будем называть **множеством модуляционных сигналов**. В отличие от схожей концепции в модуляционной теории, исходя из практической ситуации, мы допускаем возможность $f_{мод} \cap f_{зв} \neq \emptyset, f_{мод} \in (0, f_{мод.max}], f_{зв} \in [f_н, f_в]$.

Одной из простейших моделей звуковой информации на временном промежутке $[t_0, t_x]$ является линейная комбинация звуковых сигналов $s(t)\epsilon S_{зв}$:

$$s_\Sigma(t) = \sum_{i=1}^{N} \alpha_i s_i(t), t\epsilon(t_0, t_к), \alpha \in \mathbb{R}.$$

За некий условный атомарный объект сигнального домена в компьютерной музыке традиционно принимается звуковой объект (ЗО). Под ЗО мы вслед за Шеффером [57] понимаем ограниченный во времени набор звуков, понимаемый в едином контексте (строго говоря, нам ближе понятие clang, которое впервые ввел J. Tenney в своей работе [58]. Как он справедливо замечает, object sonore Шеффера носит более технический, оперативный характер, в то время как clang относится главным образом к звуковому гештальту.)

Таким образом, пусть существует исходное множество звуковых сигналов $S_{зв}$, из которых образуется определенная комбинация во времени $C \subset S \times T$. Тогда ЗО будет определен нами как множество

$$\dot{S} = \{s; (s, t) \in C \subset S \times T, \Psi(C) = \psi^{R,E}\},$$

где $\psi^{R,E}$ – звуковой гештальт в сознании слушателя R в контексте E, Ψ – некая функция восприятия звука слушателем R.

Символьная информация, напротив, включает в себя данные, описывающие музыкальные события и их характеристики в виде высокоуровневой символьной информации, такой как ноты в любом виде (включая табулатуры, знаменную нотацию и т. д.), MIDI, машинная партитура, например, Csound Score, и т. д.

В качестве основного элемента музыкальной символьной информации примем *событие* (event), под которым в общем случае будем понимать тройку $w^S = \langle t^0, t^x, P \rangle$, в которой $t^0 \in T^0$ – начальный момент времени, соответствующий моменту возникновения события, $t^x \in T^x$ – конечный момент времени события (момент окончания события), $P = \{p_i, i \in I_t\}$ – множество параметров, передаваемых в событии w^S, I_t – множество индексов.

Соответственно, моделью потока символьной информации на временном интервале $[t_{нач}, t_{кон}]$ будет последовательность событий $W^S = \langle w_1^S, \dots, w_N^S \rangle: t_i^0 \ge t_{нач}, t_i^x \le t_{кон}$.

Каждый из этих типов информации имеет свои особенности и обусловливает применение соответствующих методов обработки и анализа. Символьные события часто используются для реализации функций композиции, аранжировки и нотации, в то время как сигнальное представление используется, например, для обработки звука.

Анализируя символьный поток, мы способны явным образом отделить одно событие w_k^S от другого w_m^S, в случае со звуковой информаций разделение музыкальной информации в общем случае нельзя гарантировать без участия слушателя-эксперта.

Символьная информация носит дескриптивный характер и явным образом описывает параметры звука P, однако не позволяет непосредственным образом передать его тембр.

Очевидно, что символьная информация обеспечивает в общем случае значительно более компактное представление звука.

Примем, что внутри МКС все информационные потоки относятся к одному из описанных нами типов. Из внешней среды в МКС может поступать информация, не являющаяся звуковой, модуляционной или символьной. Будем считать, что внешняя информация на входе в МКС преобразуется в один из описанных нами типов. По аналогии с входными информационными потоками обратное преобразование для согласования с другими системами будет происходить на выходе МКС. Данный подход избавляет нас от необходимости выделять и описывать всевозможные входные и выходные информационные потоки МКС, примерами которых могут быть данные о погоде для системы сонификации, RGB-координаты картинки в сканирующем синтезе и т. д.

Соединение МКС. Пусть существуют два объекта МКС, первый из которых имеет входной терминал, а другой выходной. Входным терминалам поставим в соответствие элемент ⊙, а выходным – ⊙ из множества $\varepsilon = \{\odot, \odot\}$ с заданной на нем унарной операцией инверсии $\overline{\odot} \to \odot, \overline{\odot} \to \odot$.

Каждому типу терминала поставим в соответствие один и только один элемент из множества типов музыкальной информации $c = \{c^A, c^M, c^S\}$, где c^A – звуковые сигналы, c^M – модуляционные сигналы, c^S – символьная информация. Отсутствие музыкальной информации в терминале обозначим через $c = \{\emptyset\}$.

Еще одно понятие, которое нам необходимо ввести, – интерфейс π, определяющий способ соединения компонентов МКС, а также различные системы между собой. Интерфейс мы должны понимать здесь в широком смысле, не ограничиваясь только физическими интерфейсами, уровнями сигналов, или протоколами передачи.

В таком случае каждый терминал $z \in Z$ может быть формализован в виде тройки $\langle \varepsilon, c, \pi \rangle$, где $\varepsilon \in E, c \in C, \pi \in \Pi$.

Тогда условием соединения двух терминалов $z_1, z_2 \in Z$ будет являться $\varepsilon_1 \neq \varepsilon_2, c_1 = c_2, \pi_1 = \pi_2$.

Под функцией соединения Q двух терминалов $z_1, z_2 \in Z$ по интерфейсу $\pi \in \Pi$ примем

$$Q: Z \times Z \times \Pi \to \{0, 1\},$$

Q = 1 означает, что соединение присутствует, Q = 0 означает обратную ситуацию.

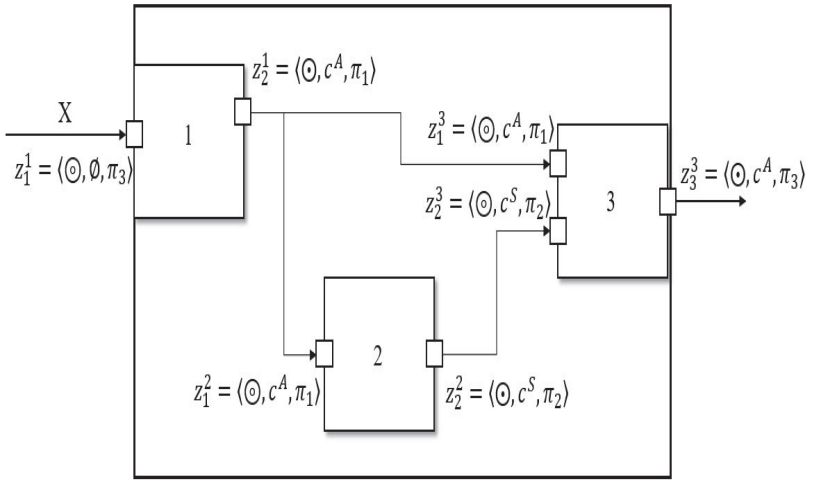


Рис. 1. Обозначения в модульной системе

В качестве иллюстрации на рис. 1 представлена система из трех модулей – 1, 2, 3. Модуль 1 имеет входную связь с внешней средой, модуль 3 имеет выходную связь с внешней средой. Терминалы каждого модуля имеют два индекса. Верхний индекс определяет принадлежность терминала к одноименному модулю, нижний является порядковым номером данного терминала.

Модуль 1 совершает согласование немузыкальных входных данных X с системой, в результате чего на его выходном терминале z_2^1 появляется музыкальная информация в виде звукового сигнала. С помощью интерфейса типа π_1 терминал z_2^1 соединен с модулем 2 (входной терминал z_1^2) и с модулем 3 (входной терминал z_2^3), то есть по этим соединениям передаются звуковые сигналы. Также модуль 2 имеет связь с модулем 3 посредством интерфейса типа π_2, и эта связь используется для передачи символьных сообщений. Модуль 3 с помощью интерфейса типа π_3 передает во внешнюю среду звуковые сигналы через выходной терминал z_3^3.

Классификация МКС. Однозначность представленного нами описания структуры МКС позволяет использовать сочетания типов входных и выходных терминалов объектов МКС для соответствующей классификации приложений МКТ.

Анализ ряда публикаций (см., например, работы [1; 34; 51; 59; 60; 61], посвященных МКТ как научному направлению, позволяет перечислить наиболее известные его приложения: синтез и обработка звука, системы автоматизированной композиции, исполнительские системы и системы-автоаранжировщики, человеко-машинные музыкальные интерфейсы, ассистивные обучающие системы, цифровые рабочие станции (DAW), системы программирования в реальном времени (live coding), системы звукового представления данных (системы сонификации), системы извлечения музыкальной информации и системы компьютерной нотации.

В табл. 1 качестве входов в строках таблицы содержатся Сигнальная информация (*A*), Символьная информация (*S*), их одновременное присутствие (*S* + *A*) и немузыкальная (внешняя) информация (*X*). Аналогичным образом заданы столбцы таблицы. По очевидным причинам в таблице отсутствует ячейка (X; X), кроме того убраны ячейки (S+A; X) и (X; S+A).

Представленный в статье подход позволил провести анализ и декомпозицию рассматриваемых музыкально-технологических процессов, проиллюстрировав на практике, что используемые нами модели являются базовыми для различных систем МКТ и МКС высокого уровня, а системы синтеза и обработки звука являются элементами более сложных систем.

В качестве заключения сделаем следующий общий вывод. Последовательное решение поставленных задач, а именно – изложение основ теоретико-методологической базы для разработки элементов новой образовательной концепции, связанной с изучением цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне; выявление содержательного наполнения преподаваемых дисциплин по данной динамично развиваемой области знаний; анализ классификационных признаков МКС и МКТ, содержательные элементы которых составляют основу новой образовательной программы «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне», позволили достичь цели исследования и сформировать центральный аппарат образовательной концепции для изучения преподавания фундаментальных дисциплин по направлению подготовки магистров 09.04.02 Информационные системы и технологии, профиль «Цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне». С точки зрения теоретической значимости результат исследования подкреплен, с одной стороны, положениями теоретико-методологической основы разрабатываемой образовательной концепции, с другой – требованиями современной ИТ-индустрии и рынка стратегических инициатив, систем управления и обработки данных в Российской Федерации (https://www.csr.ru/upload/iblock/26a/swogkcus54ne2jaqcn5r98cq8hiu4d3p.pdf).

Отметим, что описанный выше подход успешно внедрен в процесс образования, и в декабре 2024 года состоялся первый в нашей стране выпуск магистров, которые прошли полный цикл обучения по профилю подготовки «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» на базе научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Как показывает практика, такие специалисты чрезвычайно востребованы на рынке труда в различных областях профессиональной деятельности, связанных с музыкально-творческой, художественно-технологической, образовательной сферами деятельности. Выпускники данной программы являются в настоящий момент руководителями студий звукозаписи, директорами школ, преподавателями различных образовательных учреждений в разных регионах Российской Федерации, что свидетельствует о несомненной практической значимости результатов исследования. В дальнейших наших публикациях мы планируем подробно освещать результаты исследований, направленных на поиск универсальных методических подходов к интеграции и применению таких образовательных технологий, которые были бы эффективны как в учебной, так и в производственной среде в рамках системы современного профессионально-технологического образования.

Таблица 1

Классификация МКС на основе типов терминалов

		Типы выходных терминалов			
		S	**A**	**S+A**	**X**
Типы входных терминалов	**S**	Системы автоаранжировки, генеративные системы, MIDI-плагины, системы нотации, MIDI-секвенсоры	Системы синтеза звука, MIDI-плееры, роботизированные исполнительские системы	Системы нотации со встроенным плеером, синтезаторы с MIDI выходом	MIDI-визуализаторы, системы поиска музыки (по нотам)
	A	системы распознавания музыки в ноты, тюнеры, различные анализаторы	Системы обработки звука	Системы тэггирования и разметки аудио	Визуализаторы, системы поиска музыки (по аудио)
	S+A	Параметрическое аудио (SAOL/SASL MPEG4)	Вокодеры, гармонайзеры, автотюны	Цифровые рабочие станции (DAW), языки музыкального программирования	
	X	генеративные системы с символьным выходом, системы распознавания музыкальных партитур	системы сонификации, генеративные системы на основе текста		

Библиографический список

1. Roads C. *The Computer Music Tutorial*. MIT Press, 1996.
2. Boulanger R. The *Csound Book: Perspectives in Software Synthesis, Sound Design, Signal Processing, and Programming*. MIT Press, 2000.
3. Cook P.R. *Real Sound Synthesis for Interactive Applications*. A K Peters/CRC Press, 2002.
4. Puckette M. *The Theory and Technique of Electronic Music*. World Scientific Publishing Company, 2007.
5. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
6. Manning P. *Electronic and Computer Music*. Oxford University Press, 2013.
7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О., Чибирёв С.В. *Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки*: монография. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2023.
8. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. *Голос и компьютер*: монография. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2024.
9. Dodge C., Jerse T.A. *Computer Music: Synthesis, Composition, and Performance*. Schirmer Books, 1997.
10. Андерсен А.В., Овсянкина Г.П., Шитикова Р.Г. *Современные музыкально-компьютерные технологии*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2019.
11. *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education*. New York and London, NY 10017, 2017.
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Карпец. М.И. Музыкальная звукорежиссура. *Основы студийной звукорежиссуры*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2020; Т. I.
13. Нагаева И.А. *Арт-информатика*: учебное пособие. Москва: Директ-Медиа, 2022.
14. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Чибирёв С.В. *Музыкальная информатика*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2023.
15. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *Музыкальные синтезаторы*: учебное пособие. Москва: Ленанд, URSS, 2024; Кн. 2.
16. Игнатьев М.Б., Макин А.И. Лингвокомбинаторное моделирование музыки. *Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки*: монография. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2023: 259–281.
17. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О нечётких методах анализа звуковысотности в музыке. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 3 (64): 171–174.
18. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Применение нечёткого подхода в исследованиях закономерностей организации и восприятия музыкального текста и музыкально-компьютерные технологий. *Региональная информатика и информационная безопасность*: сборник трудов юбилейной XVIII Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург, 2022: 281–285.
19. Алиева И.Г., Исаев З.Ф. Изучение ладовой системы азербайджанской музыки с помощью музыкально-компьютерных технологий. *Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки*: монография. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2024: 257–287.
20. Chibirev S., Gorbunova I. *Computer Modeling in Musical Creative Work: An Interdisciplinary Research Example*. Lecture Notes in Networks and Systems. 2022; Vol. 345: 474–483.
21. Gorbunova I., Chibirev S. Algorithmic Modeling of Arts and Other Hard-to-Formalize Subjects. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2020; Vol. 8; № 6: 2655–2663.
22. Филатов-Бекман С.А. *Компьютерно-музыкальное моделирование*: учебное пособие. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
23. Kirke A., Miranda E.R. Performance Creativity in Computer Systems for Expressive Performance of Music. *Handbook of Artificial Intelligence for Music*. Springer, Cham, 2021.
24. Li Ya., Sun R. Innovations of Music and Aesthetic Education Courses Using Intelligent Technologies. *Education and Information Technologies*. 2023; Vol. 28; № 10: 13665–13688.
25. Pyrovolakis K., Tzouveli P., Stamou G. Mood detection analyzing lyrics and audio signal based on deep learning architectures. *25th International Conference on Pattern Recognition (ICPR)*. 2021: 9363–9370.
26. Белоненко А.С., Заливадный М.С., Игнатьев М.Б. Моделирование процесса восприятия произведений искусства на основе комбинаторных методов и феномена адаптационного максимума. *Международная конференция по мягким вычислениям и измерениям*. Санкт-Петербург: СПбГТУ «ЛЭТИ». 1999: 7–9.
27. Euler L. *Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principiis delucide expositae*. Petropoli, 1739.
28. Euler L. *Nova theoria lucis ac colorum. Leonhardi Euleri opuscula. Varii argumenti*. Berolini, 1746: 169–244.
29. Euler L. *Conjectura physica circa propagationem soni ac luminis*. Berolini, 1750.
30. Церлюк-Аскадская С.С. Музыкально-теоретические рукописи Леонарда Эйлера и становление его концепции теории музыки. *Развитие идей Леонарда Эйлера и современная наука*. Москва, 1988: 333–344.
31. Церлюк-Аскадская С.С. *Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера в свете учения о звуковысотной организации*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствеления. Киев, 1987.
32. Velardo V. *Towards a Music Systems Theory: Theoretical and Computational Modelling of Creative Music Agents*. PhD Thesis, 2017.
33. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the process of musical creativity in musical instrument digital interface format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, Iss. S22: 392–409.
34. Nelson A.J. *The Sound of Innovation: Stanford and the Computer Music Revolution.* Boston: MIT Press, 2015.
35. Игнатьев М.Б., Заливадный М.С., Решетникова Н.Н. Комплексная модель семантического пространства музыки. *Комплексная модель семантического пространства музыки*: сборник статей. Составители И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, И.О. Товпич. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 9–12.
36. Amin R., Reisslein M., Shah N. Hybrid SDN Networks: A Survey of Existing Approaches. *IEEE Communications Surveys and Tutorials*. 2018; Vol. 20 (4): 3259–3306.
37. Gorbunova I.B. *The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process: The Scientific and Creative Heritage of Mikhail Borisovich Ignatye*v. Educação, 2021.
38. Игнатьев М.Б., Макин А.И. Моделирование музыкально-творческого процесса. *Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки*: монография. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2024: 289–310.
39. McLarty M., Braun W., Benitez V. The Foundation of a Scientific Theory of Music. *The Psychological Record*. 1990; № 40: 491–504.
40. Зарипов Р.Х. Кибернетика и музыка. *URSS.* Серия: Науки об искусственном: программирование. 2019; № 22.
41. Ксенакис Я. *Формализованная музыка. Новые формальные принципы музыкальной композиции*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская гос. консерватория, 2008.
42. Schillinger J. *Schillinger System of Musical Composition*. New York, 1946.
43. Blenk A., Basta A., Reisslein M., Kellerer W. Survey on Network Virtualization Hypervisors for Software Defined Networking. *IEEE Communications Surveys and Tutorials.* 2016; № 18 (1): 655–685.
44. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
45. Crawford R., Southcott J. Curriculum Stasis: The Disconnect between Music and Technology in the Australian Curriculum. *Technology Pedagogy and Education*. 2017; № 26 (3): 347–366.
46. Zhang J. Music Feature Extraction and Classification Algorithm Based on Deep Learning. *Scientific Programming*. 2021; Vol. 2021: 1651560.
47. Gorbunova I.B. The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process. *Laplage em Revista*. 2020; Т. 6, № Esp.: 2–13.
48. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Complex Model of the Semantic Space of Music: Structure and Features. *Music Scholarship / Problemy Muzykal'noj Nauki*. 2020; № 4: 20–32.
49. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О применении вероятностно-статистических методов в изучении закономерностей музыки и музыкально-педагогических исследованиях. *Проблемы музыкальной науки*. 2022; № 1: 35–49.
50. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Зонная теория музыкального времени и трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений. *Проблемы музыкальной науки*. 2023; № 3: 8–22.
51. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория информации и её воздействие на различные области музыкознания. *Проблемы музыкальной науки*. 2024; № 2: 180–199.
52. Barina G., Topirceanu A., Udrescu M. MuSeNet: Natural Patterns in the Music Artists Industry. *9th IEEE International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics SACI 2014*. Proceedings. 2014: 317–322.
53. Pizzolitto E. Music in Business and Management Studies: A Systematic Literature Review and Research Agenda. *ManagRev Q74.* 2024: 1439–1472.
54. Varshavsky A.E. Analysis of income inequality impact on the musical art. *Journal of the New Economic Association*. 2020; № 46 (2):118–137.
55. Френкс Л. *Теория сигналов*. Перевод с английского. Москва: Советское радио, 1974.
56. Rogozinsky G., Chesnokov M., Kutlyiarova A. Some New Mathematical Models of Synthesized Sound Signals. Proc. of Telecom. *Universities.* 2022; № 8 (2):76–81.
57. Schaeffer P. *Traité Des Objets Musicaux: Essai Interdisciplines*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
58. Tenney J. *META (+) HODOS*. New Orleans: Inter-American Institute for Musical Research, Tulane University, 1964.
59. Dodge C., Jerse T. A. *Computer Music: Synthesis, Composition, and Performance*. Schirmer Books, 1997.
60. Фильчаков С.И. Музыкально-компьютерные технологии: трактовки понятия, проблемы, возможности. *Наука. Информатизация. Технологии. Образование*: материалы 13-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2020: 701–713.
61. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в образовании как инструмент реализации полимодальности музыкального восприятия. *Музыкальное искусство и образование*. 2020; № 1: 25–40.

References

1. Roads C. *The Computer Music Tutorial*. MIT Press, 1996.
2. Boulanger R. The *Csound Book: Perspectives in Software Synthesis, Sound Design, Signal Processing, and Programming*. MIT Press, 2000.
3. Cook P.R. *Real Sound Synthesis for Interactive Applications*. A K Peters/CRC Press, 2002.
4. Puckette M. *The Theory and Technique of Electronic Music*. World Scientific Publishing Company, 2007.
5. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
6. Manning P. *Electronic and Computer Music*. Oxford University Press, 2013.
7. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O., Chibirev S.V. *Muzyka, matematika, informatika: kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki*: monografiya. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2023.
8. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. *Golos i komp'yuter*: monografiya. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2024.
9. Dodge C., Jerse T.A. *Computer Music: Synthesis, Composition, and Performance*. Schirmer Books, 1997.
10. Andersen A.V., Ovsyankina G.P., Shitikova R.G. *Sovremennye muzykal'no-komp'yuternye tehnologii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'», 2019.
11. *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education*. New York and London, NY 10017, 2017.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B., Karpec. M.I. Muzykal'naya zvukorezhissura. *Osnovy studijnoj zvukorezhissury*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2020; T. I.
13. Nagaeva I.A. *Art-informatika*: uchebnoe posobie. Moskva: Direkt-Media, 2022.
14. Bazhukova E.N., Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Chibirev S.V. *Muzykal'naya informatika*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2023.
15. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Muzykal'nye sintezatory*: uchebnoe posobie. Moskva: Lenand, URSS, 2024; Kn. 2.
16. Ignat'ev M.B., Makin A.I. Lingvokombinatornoe modelirovanie muzyki. *Muzyka, matematika, informatika: kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki*: monografiya. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2023: 259-281.
17. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O nechetkih metodah analiza zvukovysotnosti v muzyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 3 (64): 171-174.
18. Alieva I.G., Gorbunova I.B. Primenenie nechetkogo podhoda v issledovaniyah zakonomernostej organizacii i vospriyatiya muzykal'nogo teksta i muzykal'no-komp'yuternye tehnologij. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'*: sbornik trudov yubilejnoj XVIII Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2022: 281-285.
19. Alieva I.G., Isaev Z.F. Izuchenie ladovoj sistemy azerbajdzhanskoj muzyki s pomosch'yu muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Muzyka, matematika, informatika: kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki*: monografiya. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2024: 257-287.
20. Chibirev S., Gorbunova I. *Computer Modeling in Musical Creative Work: An Interdisciplinary Research Example*. Lecture Notes in Networks and Systems. 2022; Vol. 345: 474-483.
21. Gorbunova I., Chibirev S. Algorithmic Modeling of Arts and Other Hard-to-Formalize Subjects. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2020; Vol. 8; № 6: 2655-2663.
22. Filatov-Bekman S.A. *Komp'yuterno-muzykal'noe modelirovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
23. Kirke A., Miranda E.R. Performance Creativity in Computer Systems for Expressive Performance of Music. *Handbook of Artificial Intelligence for Music*. Springer, Cham, 2021.
24. Li Ya., Sun R. Innovations of Music and Aesthetic Education Courses Using Intelligent Technologies. *Education and Information Technologies*. 2023; Vol. 28; № 10: 13665-13688.
25. Pyrovolakis K., Tzouveli P., Stamou G. Mood detection analyzing lyrics and audio signal based on deep learning architectures. *25th International Conference on Pattern Recognition (ICPR)*. 2021: 9363-9370.
26. Belonenko A.S., Zalivadnyj M.S., Ignat'ev M.B. Modelirovanie processa vospriyatiya proizvedenij iskusstva na osnove kombinatornyh metodov i fenomena adaptacionnogo maksimuma. *Mezhdunarodnaya konferenciya po myagkim vychisleniyam i izmereniyam*. Sankt-Peterburg: SPbGTU «L`ETI». 1999: 7-9.
27. Euler L. *Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principiis delucide expositae*. Petropoli, 1739.
28. Euler L. *Nova theoria lucis ac colorum. Leonhardi Euleri opuscula. Varii argumenti*. Berolini, 1746: 169-244.
29. Euler L. *Conjectura physica circa propagationem soni ac luminis*. Berolini, 1750.
30. Cerlyuk-Askadskaya S.S. Muzykal'no-teoreticheskie rukopisi Leonarda `Ejlera i stanovlenie ego koncepcii teorii muzyki. *Razvitie idej Leonarda `Ejlera i sovremennaya nauka*. Moskva, 1988: 333-344.
31. Cerlyuk-Askadskaya S.S. *Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda `Ejlera v svete ucheniya o zvukovysotnoj organizacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstvedeniya. Kiev, 1987.
32. Velardo V. *Towards a Music Systems Theory: Theoretical and Computational Modelling of Creative Music Agents*. PhD Thesis, 2017.
33. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the process of musical creativity in musical instrument digital interface format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, Iss. S22: 392-409.
34. Nelson A.J. *The Sound of Innovation: Stanford and the Computer Music Revolution.* Boston: MIT Press, 2015.
35. Ignat'ev M.B., Zalivadnyj M.S., Reshetnikova N.N. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki. *Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki*: sbornik statej. Sostaviteli I.B. Gorbunova, M.S. Zalivadnyj, I.O. Tovpich. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 9-12.
36. Amin R., Reisslein M., Shah N. Hybrid SDN Networks: A Survey of Existing Approaches. *IEEE Communications Surveys and Tutorials*. 2018; Vol. 20 (4): 3259-3306.
37. Gorbunova I.B. *The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process: The Scientific and Creative Heritage of Mikhail Borisovich Ignatyev*. Educação, 2021.
38. Ignat'ev M.B., Makin A.I. Modelirovanie muzykal'no-tvorcheskogo processa. *Muzyka, matematika, informatika: kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki*: monografiya. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2024: 289-310.
39. McLarty M., Braun W., Benitez V. The Foundation of a Scientific Theory of Music. *The Psychological Record*. 1990; № 40: 491-504.
40. Zaripov R.H. Kibernetika i muzyka. *URSS*. Seriya: Nauki ob iskusstvennom: programmirovanie. 2019; № 22.
41. Ksenakis Ya. *Formalizovannaya muzyka. Novye formal'nye principy muzykal'noj kompozicii*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskaya gos. konservatoriya, 2008.
42. Schillinger J. *Schillinger System of Musical Composition*. New York, 1946.
43. Blenk A., Basta A., Reisslein M., Kellerer W. Survey on Network Virtualization Hypervisors for Software Defined Networking. *IEEE Communications Surveys and Tutorials*. 2016; № 18 (1): 655-685.
44. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovanie*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
45. Crawford R., Southcott J. Curriculum Stasis: The Disconnect between Music and Technology in the Australian Curriculum. *Technology Pedagogy and Education*. 2017; № 26 (3): 347-366.
46. Zhang J. Music Feature Extraction and Classification Algorithm Based on Deep Learning. *Scientific Programming*. 2021; Vol. 2021: 1651560.
47. Gorbunova I.B. The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process. *Laplage em Revista*. 2020; T. 6, № Esp.: 2-13.
48. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Complex Model of the Semantic Space of Music: Structure and Features. *Music Scholarship / Problemy Muzykal'noj Nauki*. 2020; № 4: 20-32.
49. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O primenenii veroyatnostno-statisticheskih metodov v izuchenii zakonomernostej muzyki i muzykal'no-pedagogicheskih issledovaniyah. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2022; № 1: 35-49.
50. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Zonnaya teoriya muzykal'nogo vremeni i transdisciplinarnyj podhod k izucheniyu muzykal'nyh yavlenij. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2023; № 3: 8-22.
51. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Transdisciplinarnyj podhod k izucheniyu muzykal'nyh yavlenij: teoriya informacii i ee vozdejstvie na razlichnye oblasti muzykoznaniya. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2024; № 2: 180-199.
52. Barina G., Topirceanu A., Udrescu M. MuSeNet: Natural Patterns in the Music Artists Industry. *9th IEEE International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics SACI 2014*. Proceedings. 2014: 317-322.
53. Pizzolitto E. Music in Business and Management Studies: A Systematic Literature Review and Research Agenda. *ManagRev Q74.* 2024: 1439-1472.
54. Varshavsky A.E. Analysis of income inequality impact on the musical art. *Journal of the New Economic Association*. 2020; № 46 (2):118-137.
55. Frenks L. *Teoriya signalov*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Sovetskoe radio, 1974.
56. Rogozinsky G., Chesnokov M., Kutlyiarova A. Some New Mathematical Models of Synthesized Sound Signals. Proc. of Telecom. *Universities*. 2022; № 8 (2):76–81.
57. Schaeffer P. *Traité Des Objets Musicaux: Essai Interdisciplines*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
58. Tenney J. *META (+) HODOS*. New Orleans: Inter-American Institute for Musical Research, Tulane University, 1964.
59. Dodge C., Jerse T. A. *Computer Music: Synthesis, Composition, and Performance*. Schirmer Books, 1997.
60. Fil'chakov S.I. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: traktovki ponyatiya, problemy, vozmozhnosti. *Nauka. Informatizaciya. Tehnologii. Obrazovanie*: materialy 13-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2020: 701–713.
61. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii kak instrument realizacii polimodal'nosti muzykal'nogo vospriyatiya. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 1: 25–40.

Статья поступила в редакцию 09.03.25

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-202-203

Grigorieva N.N., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Krasnoyarsk State Medical University n.a. Professor V.F. Voyno-Yasenetsky of the Ministry of Health of the Russian Federation (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: gnnat@yandex.ru*
Danilova A.S., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Krasnoyarsk Institute of Railway Transport, Branch of Irkutsk State University of Railway Engineering (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: Danilovi2008@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS OF ECONOMICS UNIVERSITIES. The article studies how to develop foreign language professional competence in students of economic universities in the context of globalization and transformation of educational systems. The theoretical and practical aspects of the implementation of a professionally oriented approach to teaching foreign languages, in particular, German, for future economists are considered. Particular attention is paid to the integration of the Russian Federation into the Bologna process, which contributes to the expansion of opportunities for educational and professional mobility of students and the formation of intercultural communication. The article analyzes the key components of the competence-based teaching model, focusing on the importance of language training in the context of modern professional challenges, such as international career, intercultural exchange and professional integration. The article emphasizes the need to develop cognitive independence and professional competencies, which is the basis for successful social adaptation of students and their effective career in a globalized world.

Key words: **foreign language professional competence, intercultural communication, economic education**

Н.Н. Григорьева, *канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Красноярск, E-mail: gnnat@yandex.ru*
А.С. Данилова, *канд. экон. наук, доц., Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения», г. Красноярск, E-mail: Danilovi2008@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена исследованию формирования иноязычной профессиональной компетентности (ИКК) у студентов экономических вузов в условиях глобализации и трансформации образовательных систем. Рассматриваются теоретические и практические аспекты внедрения профессионально ориентированного подхода к обучению иностранным языкам, в частности немецкому, для будущих экономистов. Особое внимание уделяется интеграции Российской Федерации в Болонский процесс, что способствует расширению возможностей образовательной и профессиональной мобильности студентов и формированию межкультурной коммуникации. В статье анализируются ключевые компоненты компетентностной модели преподавания, акцентируется внимание на значении языковой подготовки в контексте современных профессиональных вызовов, таких как международная карьера, межкультурный обмен и профессиональная интеграция. Статья подчеркивает необходимость развития когнитивной самостоятельности и профессиональных компетенций, что является основой для успешной социальной адаптации студентов и их эффективной карьеры в глобализированном мире.

Ключевые слова: **иноязычная профессиональная компетентность, межкультурная коммуникация, экономическое образование**

Актуальность исследования заключается в необходимости адаптации образовательных систем к современным социокультурным и экономическим трансформациям, обусловленным глобализацией и интеграцией России в международное образовательное сообщество через Болонский процесс.

Целью исследования является анализ и разработка методов формирования иноязычной профессиональной компетентности у студентов экономических вузов с акцентом на развитие межкультурной коммуникации, соответствующей требованиям современного глобализированного рынка труда и образовательных стандартов.

Задачи исследования:

– анализ влияния глобальных трансформаций на развитие образовательных систем и потребность в адаптации к современным экономическим и социокультурным условиям;

– определение ключевых компетенций и языковых навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности экономистов в условиях глобализации;

– разработка и анализ образовательной программы по иностранному языку в профессиональной сфере для студентов экономических вузов;

– оценка эффективности профессионально ориентированного подхода к обучению иностранным языкам на неязыковых факультетах.

Научная новизна исследования заключается в синтезе мультидисциплинарных методологических стратегий, направленных на реконфигурацию иноязычной профессиональной компетентности (ИКК) студентов экономических вузов, что интерпретируется через призму макроглобальных образовательных трансформаций.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе и реконфигурации социолингвистических детерминант формирования трансформационной иностранно-языковой профессиональной компетентности у студентов экономических вузов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении в образовательный процесс методик, направленных на формирование иноязычной профессиональной компетентности у студентов экономических вузов. Исследование способствует интеграции языкового обучения с практическими аспектами профессиональной деятельности, что повышает подготовленность студентов к международной профессиональной мобильности и трудовой деятельности в условиях глобализации.

Глобальные трансформации, происходящие в современных социокультурных и экономических контекстах, сформировали потребность в адаптации образовательных систем, что сделало их важным элементом стратегического усиления конкурентоспособности национальных государств на мировой арене. Интеграция Российской Федерации в Болонский процесс служит катализатором для расширения возможностей образовательной и профессиональной мобильности, обеспечивая интеграцию с международными академическими и трудовыми рынками. Это открывает перспективы для межкультурного обмена студентами, а также способствует повышению качества и доступности образования, что, в свою очередь, влияет на расширение карьерных траекторий специалистов и стимулирует повышение уровня глобальной мобильности человеческого капитала [1, с. 98].

Эффективная профессиональная реализация, соответствие глобальным нормативным стандартам и поддержание конкурентоспособности в условиях современной социокультурной динамики обусловливают необходимость перехода к инновационным педагогическим практикам в сфере обучения иностранным языкам. В условиях глобализации и ускоренной технологической трансформации возникает необходимость переосмысления роли языковых компетенций в контексте современных профессиональных вызовов. Необходимо выделить не только те навыки, которые ранее составляли основу профессиональной квалификации, но и целый ряд новых компетенций, которые должны стать элементами компетентностной модели профессионала будущего. Эти навыки ещё не получили окончательного определения и будут зависеть от трансформаций социальной и технологической реальности, однако именно они будут являться основой для формирования новой социальной идентичности и профессиональной субъектности.

В контексте современной образовательной парадигмы на факультетах, не относящихся напрямую к лингвистике, наблюдается усиление роли профессионально ориентированного подхода к преподаванию иностранных языков. Этот подход становится неотъемлемой частью компетентностной модели обучения, где акцент смещается на развитие интегрированных навыков межкультурной коммуникации. В частности, внимание сосредоточено на формировании у студентов способности к эффективному взаимодействию в мультикультурной профессиональной среде, что включает как устную, так и письменную коммуникацию. Важнейшей задачей является интеграция навыков иноязычного общения с практическими аспектами профессиональной деятельности, что предполагает не только усвоение языка как средства коммуникации, но и изучение зарубежного опыта, важного для дальнейшего профессионального становления и научного прогресса в области специализации.

Теоретические парадигмы, освещающие проблемы высшего профессионального образования, находят свое теоретико-методологическое оправдание в работах выдающихся ученых, таких как И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, И.Д. Лушников, П.И. Образцов, О.И. Иванова и ряда других исследователей, чьи концепции проливают свет на разнообразные аспекты данной области. Эти работы не ограничиваются исключительно теоретическими основами, но также затрагивают психолого-педагогические и организационно-содержательные категории, что

способствует многомерному пониманию процесса концептуализации профессионального образования в контексте динамичных изменений социальной реальности [2, с. 106].

В рамках интегративного социокультурного анализа, где компетенции рассматриваются как социально обусловленные конструкты, определяющие образовательные практики и стандарты подготовки, разработана инновационная дидактическая система по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере (немецкий язык)». Программа для студентов третьего и четвертого курсов международного факультета управления Национального исследовательского Томского государственного университета нацелена на усиление трансдисциплинарных коммуникационно-когнитивных компетенций, что обеспечивает адаптацию образовательного процесса к динамичным социокультурным и экономическим реалиям и соответствует современным требованиям социальной практики:

1. Принципиальная приверженность коммуникативно-когнитивному подходу, который акцентирует внимание на взаимозависимости развития коммуникативной компетенции и процесса коммуникации как динамичного и контекстуально зависимого явления.

2. Практическая подготовка, основанная на профессиональных стандартах, представляет собой комплексную систему обучения, включающую в себя все аспекты иноязычной коммуникативной практики. Она ориентирована на формирование целевых компетенций, которые соответствуют требованиям трансформации трудового рынка, а также учитывают культурно-языковые контексты, присутствующие в профессиональной среде.

3. Соблюдение принципов интеграции междисциплинарных связей в процессе уточнения образовательных целей, формирования содержания учебного материала и структурирования педагогической деятельности.

4. Активизация мотивационно-ценностного восприятия студентов относительно изучаемого иностранного языка, направленная на развитие внутренней мотивации и позитивного отношения к обучению.

5. Содействие формированию ориентации студентов на автономное выполнение учебных задач как в рамках аудиторных занятий, так и в процессе внеаудиторной образовательной активности, что предполагает развитие их когнитивной самостоятельности и дисциплинированности [3, с. 40].

Коммуникативно-когнитивный подход в рамках профессионально ориентированного иноязычного взаимодействия экономистов-бакалавров строится на теоретической парадигме, которая акцентирует внимание на формировании образовательных ситуаций, в которых обучающиеся, активируя и интегрируя свои когнитивные ресурсы, принимают на себя роль субъектов решения задач межкультурной коммуникации в условиях вербального и письменного общения на иностранном языке.

В контексте современных социокогнитивных парадигм интеграция коммуникативных стратегий в образовательный дискурс обусловлена необходимостью институционализации целенаправленной, культурно-когнитивной вербальной интерсубъективности. Этот процесс, рассматриваемый как синергия методологических инноваций и дидактических практик, может быть реализован посредством систематизированной мобилизации педагогических артефактов, отобранных на основе комплексного анализа социолингвистических, культурно-антропологических и когнитивных детерминант, а также с учётом современных практик социокоммуникативного взаимодействия.

Представляется языковой дискурс, нацеленный на интерсубъективное пространство профессиональной деятельности, с которым обучающиеся сталкиваются в процессе глубокого постижения специализированных дисциплин. Такой феномен подразумевает, что преподаватель иностранного языка должен обладать не только высоким уровнем профессиональной компетенции, но и способностью к диалектическому синтезу лексико-прагматических элементов, отражающих онтологические особенности и экзистенциальную специфику профессиональной практики [4, с. 52].

Исследование дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» интегрируется с процессом освоения специализированных профильных курсов, что способствует формированию синергетического взаимодействия в рамках образовательной парадигмы. В этом контексте студенты, обладая необходимым когнитивным аппаратом и терминологической компетенцией, способны эффективно воспринимать и анализировать специализированные тексты на иностранном языке. Процесс освоения языковых и профессиональных навыков происходит через механизм когнитивного взаимодействия между знанием предметной области и языковыми структурами, что способствует формированию междисциплинарных компетенций, необходимых для глубокого понимания и интерпретации текстов в рамках их будущей профессиональной деятельности.

Самостоятельная деятельность в контексте образовательного процесса основывается на интеграции методов проектной работы, которая охватывает как краткосрочные коллективные инициативы, так и индивидуализированные исследовательские проекты. Продуктивный результат таких образовательных практик проявляется в виде презентаций, являющихся продуктом поискового и эмпирического исследования, что, в свою очередь, способствует не только обмену знаниями и мнениями, но и активным, конструктивным дебатам. К числу других форм самоорганизованной работы относятся подготовка реферативных текстов, докладов, эссе, а также составление научных глоссариев. Трансцендентная формулировка презентационного экспоната обусловливает необходимость эмпирико-философской деконструкции традиционных гносеологических парадигм посредством полиморфного синтеза эклектических академических источников. Такой методологический подход не только субвергирует устоявшиеся когнитивные архетипы, но и метаморфизирует итоговое произведение в автономную экзистенциальную единицу высшего интеллектуального творчества. В процессе данного онтологического конструирования активируются множественные детерминанты, побуждающие к диалектическому осмыслению иностранного языка, расширению герменевтического образовательного дискурса и углублению метафизической когнитивной базы [5, с. 19].

Для студентов программы 080100 «Экономика» было разработано учебное пособие *Wirtschaftskommunikation Deutsch*, направленное на развитие межкультурной коммуникации (ИКК) в экономической сфере. Цель пособия — подготовить студентов к профессиональной деятельности экономиста в глобализированном и многокультурном мире. Оно включает 12 тематических блоков, каждый из которых охватывает важные аспекты профессии экономиста и способствует развитию навыков работы с экономической информацией в межкультурной среде. В рамках пособия охватываются такие ключевые аспекты, как экономика Германии, внешнеэкономическая деятельность страны, особенности бизнес-ярмарок, функционирование предприятий, маркетинговые стратегии, PR- и рекламные коммуникации, финансовые системы, налоги, банковские операции и фондовые рынки, институциональная структура Европейского союза, процессы трудоустройства и деловая переписка. Все темы способствуют углублению понимания взаимосвязи языка и профессии в контексте глобализированного экономического пространства.

Таким образом, современная образовательная парадигма требует адаптации и переосмысления роли иностранных языков в профессиональной подготовке, а также разработки новых компетенций, которые должны стать неотъемлемой частью компетентностной модели профессионала будущего. Важно, что формирование иноязычной компетенции требует не только освоения языка как средства общения, но и углубленного понимания профессиональных реалий, что способствует успешной социальной адаптации и профессиональному становлению студентов.

Прогноз развития темы указывает на необходимость дальнейшего совершенствования методов преподавания иностранных языков с учетом социокультурных, лингвистических и профессиональных особенностей. В ближайшие годы можно ожидать появления новых моделей, которые будут ориентированы на повышение уровня глобальной мобильности студентов и расширение их карьерных траекторий на международном уровне.

Целевая аудитория данной статьи – преподаватели и исследователи, работающие в области профессионального образования, а также образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой специалистов в области экономики и других социально-экономических дисциплин.

Библиографический список

1. Мерхелевич Г.В. *Методологическая основа системы научно-методического обеспечения процесса обучения иностранному языку студентов и специалистов.* Луганск: ЛНУ им. Т. Шевченко, 2019.
2. Орлова И.А. *Теория и практика обучения иностранным языкам в контексте международной мобильности студентов*. Новосибирск: НГУ, 2021.
3. Герасимова А.В. *Проблемы межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам.* Санкт-Петербург: ЛИРА, 2019.
4. Ларина И.Г. *Современные тенденции в обучении профессиональному иностранному языку*. Москва: Академия, 2019.
5. Исаева Н.В. *Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей*. Казань: Казанский университет, 2022.

References

1. Merhelevich G.V. *Metodologicheskaya osnova sistemy nauchno-metodicheskogo obespecheniya processa obucheniya inostrannomu yazyku studentov i specialistov.* Lugansk: LNU im. T. Shevchenko, 2019.
2. Orlova I.A. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v kontekste mezhdunarodnoj mobil'nosti studentov*. Novosibirsk: NGU, 2021.
3. Gerasimova A.V. *Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v obuchenii inostrannym yazykam.* Sankt-Peterburg: LIRA, 2019.
4. Larina I.G. *Sovremennye tendencii v obuchenii professional'nomu inostrannomu yazyku*. Moskva: Akademiya, 2019.
5. Isaeva N.V. *Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov `ekonomicheskih special'nostej*. Kazan': Kazanskij universitet, 2022.

Статья поступила в редакцию 27.02.25

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-204-207

***Knyazeva N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: natknaz@mail.ru*
***Gudan A.S.**, teacher (Russian language and literature), MAOU Gymnasium No. 3 n.a. M.F. Pankov (Khabarovsk, Russia), E-mail: anastasiagudan@yandex.ru*

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF STUDYING PARCELLATION AS A MEANS OF LINGUISTIC EXPRESSIVENESS IN THE SCHOOL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE. The article discusses the linguistic and methodological problems of studying parcellation in the school course of the Russian language, which develops the communicative competencies of students. Parcellation as a means of linguistic expressiveness functions widely in modern prose texts, but is not a subject of school study. The objective of the study is to develop a methodology and practice for analyzing parcelled constructions based on the material of authors' texts in the school course of the Russian language. The methodology is based on an integrative approach to teaching and interdisciplinary communications the Russian language and literature. Students develop complex philological concepts – expressiveness, parcellation. Methodological recommendations consist of interdisciplinary task situations. Interdisciplinary tasks are components of an integrated lesson in Russian language and literature. The methodological developments are recommended for teachers of Russian language and literature for studying the expressive means of language and preparing students for the final certification in Russian language.

Key words: **integrative approach to teaching, interdisciplinary connections of Russian and literature, expressiveness, expressive means of language, parcellation, prose by S.D. Dovlatov**

***Н.В. Князева**, канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: natknaz@mail.ru*
***А.С. Гудан**, учитель русс. яз. и лит. МАОУ «Гимназия № 3 имени М.Ф. Панькова», г. Хабаровск, E-mail: anastasiagudan@yandex.ru*

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАРЦЕЛЛЯЦИИ КАК СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются лингвометодические проблемы изучения парцелляции в школьном курсе русского языка, направленном на развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Парцелляция как средство языковой выразительности широко представлена в текстах современной прозы, однако не является предметом школьного изучения. Основная цель исследования заключается в разработке методологии и практики анализа парцеллированных конструкций на материале авторских текстов в старших классах средней школы. Предложенная методика опирается на интегративный подход, позволяющий на уровне межпредметных связей русского языка и литературы сформировать у обучающихся целостное представление о смежных филологических понятиях – выразительность, экспрессивность, парцелляция. Методические рекомендации включают межпредметные задачные ситуации как компоненты интегрированного урока, которые могут быть использованы учителями-словесниками на уроках по изучению выразительных средств языка и занятиях по подготовке обучающихся старших классов к итоговой аттестации по русскому языку.

Ключевые слова: **интегративный подход к обучению, межпредметные связи русского языка и литературы, экспрессивность, выразительные средства языка, парцелляция, проза С.Д. Довлатова**

Речевая направленность современных программ по русскому языку в средней школе акцентирует внимание педагогов на проблемах формирования коммуникативной компетенции, которая предполагает способность понимать и создавать тексты различной стилистики: «понятие коммуникативной компетенции стало одним из ведущих в теоретической и практической педагогике» [1, с. 3]. «Текстоориентированный подход», способствующий «развитию умений понимания и порождения связной речи» [2, с. 77], во многом опирается на лингвостилистический анализ художественного текста, в рамках которого школьников обучают умению опознавать выразительные средства языка и давать им стилистическую оценку. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема изучения средств речевой выразительности на всех уровнях языковой системы, в том числе синтаксическом. Как показывает опыт, основное внимание на уроках по развитию речи уделяется традиционному набору тропов: эпитету, метафоре, сравнению и т. п., в то время как синтаксические средства выразительности часто остаются вне поля зрения учителя и ученика.

Круг выразительных средств синтаксиса достаточно широк, к ним относятся парцеллированные конструкции, на которых сосредоточено внимание в данном исследовании. Анализ наиболее распространенной в школьной среде учебно-методической литературы по русскому языку для старших классов [3; 4] показывает, что явление парцелляции не является предметом изучения в большинстве школьных программ. Вместе с тем парцелляция входит в список терминов к заданию 22 ЕГЭ по русскому языку, проверяющему умение опознавать и дифференцировать средства речевой выразительности [5], а это априори предполагает наличие знаний о данном явлении у выпускников. Налицо противоречие между содержанием программ, по которым осуществляется обучение русскому языку, и контрольно-измерительными материалами итоговой аттестации обучающихся, что представляет собой актуальную проблему методологии и практики школьного обучения.

Хотелось бы также отметить высокий уровень сложности тестовых заданий ОГЭ и ЕГЭ, связанных с определением и дифференциацией средств речевой выразительности, на что неоднократно указывалось в ряде методологических исследований. Одну из объективных причин сложившейся ситуации видят в «отсутствии единого толкования отдельных тропов и стилистических фигур как в научной, так и в учебной литературе [6, с. 142]. Парцелляция, на наш взгляд, находится в подобном ряду сложных понятий, нуждающихся в специальном лингвометодическом описании, ориентированном на школьный курс русского языка.

К одному из факторов, определяющих актуальность заявленной проблематики, относятся также результаты мониторинга обучающихся, который проводился в 11 классе МАОУ г. Хабаровска «Гимназия № 3 имени М.Ф. Панькова». Группе из 23 человек предложено ответить на следующие вопросы: 1. Как вы понимаете категорию «выразительность текста»? 2. Знакомо ли вам понятие «экспрессивность», «экспрессивные средства языка»? 3. Можете ли вы дать определение парцелляции и привести пример парцеллированной конструкции? Результаты анкетирования демонстрируют низкий уровень знаний у школьников по проверяемой теме: менее половины обучающихся смогли дать достаточно полные ответы на поставленные вопросы. На уроках русского языка школьников, безусловно, знакомят с «текстообразующими ресурсами» синтаксиса, однако, как справедливо отмечено в диссертационном исследовании В.В. Маслова, «при обучении учащихся … мало внимания уделяется таким коммуникативным качествам письменной речи детей, как выразительность и эмоциональность. В частности, недостаточно используются такие категории экспрессивного синтаксиса, как повтор, вопросительные и восклицательные конструкции, парцелляция, эллипсис, инверсия и др.» [7, с. 6–7].

Выявленные факторы подчеркивают необходимость лингвометодического изучения заявленной проблемы и разработки методических рекомендаций, способствующих ее адекватному разрешению. Считаем, что в данном случае наиболее оптимальным является использование интегративного подхода в обучении, позволяющего на уровне межпредметных связей русского языка и литературы изучать смежные лингвистические и литературоведческие понятия – выразительность, экспрессивность и т. п.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена

– недостаточной разработанностью методики обучения школьников средствам синтаксической выразительности, в частности парцелляции, что нашло свое отражение в выявленном противоречии между содержанием учебных программ и контрольно-измерительными материалами итоговой аттестации обучающихся;

– низким уровнем знаний обучающихся о смежных языковых и литературоведческих понятиях «выразительность», «экспрессивность», «парцелляция», показателем которого являются результаты мониторинга старшеклассников;

– необходимостью разработки методических рекомендаций по изучению экспрессивных синтаксических конструкций, в том числе парцелляции, на материале современных текстов, что позволяет реализовывать интегративный подход к обучению на уровне межпредметных связей русского языка и литературы.

Цель исследования – разработка методологии и практики анализа парцеллированных конструкций на материале современной прозы в рамках интегративного подхода к обучению русскому языку в старших классах средней школы. В связи с этим настоящее исследование имеет теоретический и практико-ориентированный характер и призвано решить две взаимообусловленные задачи: во-первых, выявить лингвометодические проблемы изучения парцелляции в школьном курсе русского языка; во-вторых, на базе лингвостилистического анализа парцеллированных конструкций в авторском тексте разработать методические рекомендации по их изучению.

Поставленные задачи определяют научную новизну исследования, которая заключается в разработке теоретического обоснования и методических рекомен-

даций по изучению парцелляции на основе текстоориентированного подхода, обусловливающего развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Объектом исследования являются теоретические и методические проблемы изучения парцелляции в школьном курсе русского языка.

Теоретическая значимость исследования заключается в научном обосновании необходимости и перспективности работы по развитию коммуникативной компетенции обучающихся при изучении экспрессивного синтаксиса русского языка на материале текстов современной прозы, осуществляющейся в рамках интегративного подхода к обучению.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработанные методические материалы могут быть использованы на уроках по изучению выразительных средств языка, на занятиях по подготовке обучающихся старших классов к итоговой аттестации по русскому языку, а также при разработке элективных курсов и факультативных занятий соответствующей тематики.

Работа над выразительностью речи является обязательной на уроках русского языка и литературы: «Основная задача современного обучения речи – развитие способности воспринимать и оценивать изобразительный пласт речевого высказывания [8, с. 316], что подчеркивается наличием соответствующих заданий итоговой аттестации и критериев их оценивания, типа: «Имеются ли в тексте изобразительно-выразительные средства языка (тропы и фигуры); если да, то насколько целесообразно они употреблены» [9, с. 515].

В научных источниках предлагаются различные трактовки категории выразительности, в широком смысле – это одно из коммуникативных качеств речи, «такие особенности ее структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя» [10, с. 186]. По мнению Б.Н. Головина, выразительность речи создаётся не только тропами и стилистическими фигурами, но и единицами языка всех его уровней (от фонетического до синтаксического). В «Стилистическом энциклопедическом словаре» выразительность речи определяется как «совокупность таких качеств (прежде всего – точности, логичности, ясности, экспрессивности), которые обеспечивают ее полноценное восприятие адресатом» [11]. Экспрессивность в научном дискурсе понимается неоднозначно, в самой широкой трактовке – это одно из проявлений выразительности, более конкретной – средство выражения субъективной модальности – отношения говорящего к сообщаемому, собеседнику и др. В тексте категория экспрессивности может быть реализована разноуровневыми языковыми средствами – от фонетических до синтаксических.

В современном языкознании накоплен большой опыт изучения экспрессивного потенциала синтаксиса. Принято считать, что термин «экспрессивный синтаксис» появился в отечественном языкознании в 60-годах XX века под влиянием работ академика В.В. Виноградова, который под экспрессивными конструкциями понимал «субъектно-экспрессивные формы синтаксиса как средства экспрессивной выразительности» [12, с. 92]. Вопросы лингвостилистической специфики и формально-грамматических показателях экспрессивности синтаксических единиц в современной науке решаются различным образом: А.П. Сковородников основой системы считает «антиномию экономных и избыточных структур» [13, с. 251], Г.Н. Акимова подчеркивает разговорный характер конструкций, рассматривает их как результат воздействия устной речи на письменные формы языка [14]. К экспрессивным автор относит парцеллированные и сегментированные конструкции, лексический повтор с синтаксическим распространением, вопросно-ответные конструкции в монологической речи, цепочки номинативных предложений, вводные и вставные элементы, замечая при этом, что «набор экспрессивных конструкций не является окончательно установленным, образуя открытый ряд» [14, с. 89].

В настоящее время существует достаточно большое число исследовательских работ, в которых предлагается многоаспектное описание особенностей функционирования экспрессивных конструкций разного рода на материале современных текстов, преимущественно – прозаических. Язык современной прозы наиболее отчетливо отражает те изменения, которые происходят в языковой системе, потому широкое использование экспрессивных конструкций следует рассматривать как проявление общих тенденций развития русского языка – антроцентричности, демократизации, разговорности.

Художественная проза обладает большим потенциалом, позволяющим изучать на ее материале современные языковые явления, в том числе в рамках школьного обучения. Учитель русского языка и литературы в своей работе перманентно реализует интегративный подход к обучению, поскольку упражнения и практические задания по отработке навыков по русскому языку базируются на материале русской классической и современной литературы. Однако на уроках обычно не происходит необходимая акцентуализация на межпредметных связях двух преподаваемых дисциплин. Можно назвать целый ряд причин подобного процесса, одной из них является отсутствие творческого подхода к обучению школьников, хотя социальные запросы российского общества к образованию требуют от современного учителя не только высокого уровня профессионализма, но и проявления креативных способностей: «Исследователи отмечают вступление дидактики в новый тип педагогической цивилизации – креативно-педагогический, требующий подготовки нового типа учителя – креативно мыслящего» [15, с. 1].

На наш взгляд, использование текстов художественных произведений, которые изучаются на уроках литературы или входят в списки рекомендованной литературы для чтения в качестве материала для усвоения теоретических знаний и выработки навыков анализа языковых явлений, отвечает требованиям сегодняшнего дня к образовательному процессу в школе. В современной методологии межпредметные связи понимаются как «дидактическое условие повышения уровня научных знаний, формирования научного мировоззрения, развития мышления и способностей» [16, с. 158]. Таким образом, интегративный подход к обучению на уроках русского языка способствует развитию всех необходимых компетенций в комплексе, демонстрирует возможности творческой реализации языковых средств в художественном тексте.

Интеграция языка и литературы самым очевидным образом реализуется при лингвостилистическом анализе художественного текста, который «предусматривает наблюдения за особенностями функционирования отдельных слов, форм, грамматических категорий, различных частей речи, синтаксических конструкций как единиц языка» [17, с. 41]. В соответствии с темой и задачами исследования объектом лингвостилистического анализа и материалом для разработки методических рекомендаций послужили парцеллированные конструкции, функционирующие в рассказах сборника «Чемодан» С.Д. Довлатова [18]. Выбор материала для анализа обусловлен прежде всего методологическими установками: сборник рассказов «Чемодан» включен в список «100 книг для школьников», рекомендованный Министерством образования и науки РФ учащимся средних школ для самостоятельного изучения [19]. Немаловажным является тот факт, что в текстах С.Д. Довлатова самым очевидным образом проявлены основные черты современной прозы «актуализирующего типа» (Г.Н. Акимова), включающего большое число экспрессивных синтаксических конструкций. Язык авторской прозы обусловлен повествовательной манерой автора, которую литературоведы относят к одному из течений постреализма – «новый автобиографизм» [20, с. 925]. Разговорный характер прозы С.Д. Довлатова реализуется, в том числе, за счет большого числа парцеллированных конструкций: методом сплошной выборки в рассказах выявлено около 80 языковых фактов.

Парцелляция обычно рассматривается как расчленение одного предложения на фрагменты, при этом парцеллят (отделяемый компонент) приобретает относительно самостоятельный статус, который в устной речи оформляется посредством интонации, в письменной – знаками конца предложения. Как показывает опыт, при изучении данного явления основные трудности у обучающихся связаны с необходимостью определенного «пересмотра» синтаксических и пунктуационных норм, которым их обучали на протяжении всего курса синтаксиса. В связи с этим лингвостилистический анализ парцеллированных конструкций, на наш взгляд, должен опираться на структурно-грамматические и функционально-семантические критерии.

Структурно-грамматический анализ предполагает опору на хорошо знакомые школьникам понятия «предложение», «члены предложения». С этой точки зрения выявляется парцелляция на уровне простого предложения, где в качестве отделяемого компонента выступает член предложения, и сложного предложения, в котором парцеллятом является одна из частей предложения. Парцелляция предикативных частей сложного предложения – явление неоднозначное, вызывающее целый ряд вопросов, связанных с языковой нормативностью, стилистической оправданностью и т. п., поэтому считаем, что она не должна быть предметом школьного изучения, однако на уровне знакомства с синтаксическим явлением рекомендуется продемонстрировать отдельные употребления на материале современных текстов.

Для текстов С.Д. Довлатова наиболее типична парцелляция главных и второстепенных членов предложения, самая частотная – парцелляция сказуемых как членов однородного ряда: *Начал делать робкие литературные попытки. Стал отцом. Добился конфронтации с властями. Потерял работу. Месяц просидел в Каляевской тюрьме*, встречаются отдельные употребления с подлежащим: *К нам потянулись электрики, сварщики, маляры, штукатуры. И скульптор*. Из второстепенных членов чаще всего парцеллируются обстоятельства, причем самой обобщенной семантики – образа действия: *Незнакомец вел себя непосредственно, максимально бесцеремонно. Даже чуточку агрессивно*, следующие по частотности – определения: *Жили мы в отвратительной коммуналке. Тесной, темной, с длинным пасмурным коридором*, в отдельных случаях – дополнения: *Я думал о нищете и богатстве. О жалкой и ранимой человеческой душе*…

Следующим этапом лингвостилистического анализа парцелляции является определение ее стилистического потенциала как средства выразительности, то есть в каком-то смысле необходимо аргументировать целесообразность использования такого «ненормативного, экстремального» с точки зрения синтаксических норм средства в авторском тексте. Перед исследователем должен быть поставлен вопрос: с какой целью автор использует парцелляцию, расчленяет единое высказывание? Оптимальный ответ: оформление части высказывания как отдельного предложения придает ей особую значимость, другими словами, парцелляция является средством актуализации значимых смыслов и выражения экспрессивности текста в целом. Выразительный потенциал парцелляции может быть выявлен с помощью функционально-семантического анализа конструкций. В данном случае говорить о классификации сложно, однако некоторые функции можно типизировать, например, следующим образом:

– актуализация отдельных деталей повествования: *На западе он прожил долго. Сорок три года. До прошлого вторника*;

– выделение эмоционально значимых элементов описания: *Летом на даче я встретил Андрюшу, чуточку вспыльчивого, энергичного. Смелого, сильного. И, кажется, чуточку вспыльчивого*;

– имитация прерывистой разговорной речи: *Удивляюсь, как они не пристрелили моего зэка. Вполне могли дать по нему очередь. Или натравить пса* и др.

Таким образом, анализ парцеллированных конструкций в текстах С.Д. Довлатова демонстрирует серьезный дидактический потенциал проанализированного материала, что предполагает широкие возможности его использования в процессе обучения в рамках интегративного подхода.

В современной педагогике межпредметная интеграция рассматривается как необходимое условие эффективной учебной деятельности, актуальная технология обучения и способ формирования требуемых компетенций. На уровне межпредметных связей русского языка и литературы «интегрируются смежные лингвистические и литературоведческие понятия, явления, проводится наблюдение за особенностями функционирования тех или иных языковых единиц в художественной речи, их изобразительно-выразительными возможностями на материале художественных текстов посредством лингвистического и лингвостилистического анализов» [16, с. 160]. К одной из интегрированных форм обучения относят «межпредметную задачную ситуацию», в которой «общая для ряда дисциплин проблема решается общим для этих областей методом» [21, с. 15]. Считаем целесообразным рассматривать понятие «межпредметная задачная ситуация» как компонент интегрированного урока на уровне межпредметных связей и методического приема обучения.

На интегрированных уроках по изучению выразительных средств языка, элективных курсах, а также занятиях по подготовке обучающихся старших классов к итоговой аттестации по русскому языку могут быть использованы межпредметные задачи практически на всех этапах урока: объяснения, закрепления нового материала, расширения представления об изученном языковом явлении, поскольку парцеллироваться могут различные члены предложения, в том числе те, которые относят к осложняющим конструкциям. Изучение парцелляции дает возможность для повторения основных разделов синтаксиса, а именно – простое предложение, осложненное предложение, сложное предложение. Тем самым создается возможность для развития основных компетенций – языковой и коммуникативной – в комплексе.

На основе лингвостилистического анализа парцелляции в текстах С.Д. Довлатова разработаны учебные задачи, направленные на осмысление обучающимися специфики изучаемого явления и особенностей его функционирования в тексте, а также развитие навыков анализа и создания текста. Подобная работа на уроке требует предварительного знакомства школьников с текстами С.Д. Довлатова, возможно выразительное прочтение одного из рассказов сборника на занятии. Межпредметные задачные ситуации создаются с помощью системы проблемных вопросов и заданий практического характера:

1. Как вы думаете, «живая» устная речь человека должна быть выразительной? Какими эпитетами можно охарактеризовать выразительную речь? Вы считаете свою речь выразительной? Приведите примеры высказываний, которые вы считаете выразительными.

2. Может ли выразительность речи проявляться в письменных текстах? Для текстов каких стилей и жанров уместна выразительность? Назовите конкретные тексты (с указанием автора), которые вы считаете выразительными.

3. Какие литературные жанры вы считаете наиболее выразительными: поэзию или прозу? Школьные сочинения и изложения должны быть выразительными? Назовите известные вам средства выразительности.

4. Какое понятие является более широким и включает в себя одно из названных: «выразительность» или «экспрессивность»? Что такое экспрессивность? Приведите пример экспрессивного высказывания. Какими средствами выражается экспрессивность?

5. Выразительность текста может создаваться синтаксическими средствами, они могут выражать языковую экспрессию? Назовите экспрессивные синтаксические средства.

6. В чем сущность такого явления современного синтаксиса, как парцелляция? Почему парцелляцию относят к экспрессивным средствам языка?

7. Вы используете парцеллированные конструкции в своих текстах при письменном общении или в сочинениях? С какой целью? Оцените парцелляцию с нормативной точки зрения: в каком случае можно говорить о нарушении синтаксических и пунктуационных норм, в каком случае использование парцелляции является оправданным?

8. Какое средство выразительности лежит в основе данного фрагмента текста С.Д. Довлатова? Какой эффект достигается подобным перечислением?

Я расплатился с долгами. Купил себе приличную одежду. Перешел на другой факультет. Познакомился с девушкой, на которой впоследствии женился. Уехал на месяц в Прибалтику, когда арестовали Рымаря и Фреда. Начал делать робкие литературные попытки. Стал отцом. Добился конфронтации с властями. Потерял работу. Месяц просидел в Каляевской тюрьме.

9. Трансформируйте расчлененные конструкции в синтагматически целостные высказывания. Какие члены предложения подвергаются парцелляции? В каких случаях при трансформации требуется постановка запятой? С какой целью автор расчленяет целостное высказывание на оформленные как самостоятельные предложения части?

Зато я услышал это от инструктора Торопцева в школе надзорсостава. После трех недель занятий.

К нам потянулись электрики, сварщики, маляры, штукатуры. И скульптор.

Через три месяца перебрался в Соединенные Штаты. В Нью-Йорк.

Так я стал обладателем импортного двубортного костюма. Если не ошибаюсь, восточногерманского производства.

В его манерах появилось что-то аристократическое. Какая-то пресыщенность и ленивое барство.

Я думал о нищете и богатстве. О жалкой и ранимой человеческой душе…

Затем она рассказывала про Сартра и его немыслимые выходки. Про репетиции в театре «Соле». Про семейные неурядицы Ива Монтана.

10. С помощью каких служебных средств оформляется парцеллят в высказываниях? При трансформации парцеллированной конструкции в целостное предложение возникает необходимость в обособлении тех членов предложения, которые были вынесены за точку? Как они называются в курсе синтаксиса осложненного предложения? Какую цель преследует автор, подвергая парцелляции конструкции такого рода?

Вскоре мы получили заказ. Причем довольно выгодный и срочный.

Школьником я любил рисовать вождей мирового пролетариата. И особенно – Маркса.

Но для этого ей пришлось бы вести себя разумнее. То есть глубокомысленно, скромно и чуточку виновато.

Теоретически буфет обслуживал сотрудников Дома прессы. В том числе – журналистов из многотиражек.

Когда-то в Ленинграде было много знаменитостей. Например, Чуковский, Олейников, Зощенко, Хармс и так далее.

11. Какие знаки препинания необходимо поставить в данных конструкциях при условии их оформленности в целостное предложение? По вашему мнению, насколько оправданна парцелляция в подобных случаях? Аргументация должна опираться на синтаксический и пунктуационный анализ предложений-трансформов.

Его должны были сопровождать представители ленинградской общественности. Ученые, генералы, спортсмены, писатели.

Программа открытия была такая. Сначала – небольшой банкет для избранных. Затем – короткий митинг. Вручение почетных грамот и наград.

Всех людей можно разделить на две категории. На тех, кто спрашивает. И на тех, кто отвечает. На тех, кто задает вопросы. И на тех, кто с раздражением хмурится в ответ.

12. Какой синтаксической единице соответствует парцеллят в данных контекстах? Определите значение трансформированной в целостное предложение единицы. Какие цели преследует С.Д. Довлатов, подвергая парцелляции части сложного предложения? Насколько оправдана парцелляция придаточных?

А вот глобус мне понравился. Хотя почему-то он был развернут к зрителям американской стороной.

Претензии, естественно, относились к Чудновскому. Так что деньги нам полностью заплатили.

Рымарь укоризненно приподнимал брови. Словно его эстетическое чувство было немного задето.

Но в основном у меня были запрещенные книги. Которые не пропускает таможня.

Ася благополучно эмигрировала и преподает лексикологию в Стэнфорде. Что весьма странно характеризует американскую науку.

13. Прочитайте любой рассказ(ы) С.Д. Довлатова из сборника «Чемодан», найдите парцеллированные конструкции, проанализируйте по следующей схеме: 1) выделите основную часть высказывания и парцеллят; 2) задайте вопрос от основной части к парцелляту, определите каким членом предложения (осложняющей конструкцией, частью сложного предложения) является парцеллят; 3) установите функционально-стилистическую роль парцелляции.

Образец анализа конструкции *Через три месяца перебрался в Соединенные Штаты. В Нью-Йорк*: 1) основная часть: *Через три месяца перебрался в Соединенные Штаты*, парцеллят: *В Нью-Йорк*; 2) *Через три месяца перебрался в Соединенные Штаты.* (КУДА?) *В Нью-Йорк*, парцеллят – обстоятельство места; 3) с помощью парцелляции осуществляется актуализация значимой детали повествования (место переезда автора рассказа).

14. Напишите небольшое сочинение (5–10 строк), повествующее о любом событии в вашей жизни. При создании текста используйте парцелляцию сказуемых, а также других членов предложения.

Таким образом, результаты мониторинга обучающихся, анализ учебно-методических и контрольно-измерительных материалов определили необходимость лингвометодического исследования проблем, связанных с изучением парцелляции в школьном курсе русского языка. Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

– при формировании коммуникативной компетенции обучающихся необходимо уделять должное внимание таким коммуникативным качествам речи, как выразительность и экспрессивность;

– текстообразующий потенциал синтаксиса во многом проявляется за счет экспрессивных синтаксических конструкций, к числу которых относится парцелляция – активно развивающееся языковое явление, характерное как для речевой практики носителей языка, так и для современной прозы;

– изучение таких категорий, как выразительность, экспрессивность, парцелляция и т. п., должно осуществляться на основе интегративного подхода, позволяющего на уровне межпредметных связей русского языка и литературы формировать у обучающихся целостное представление о смежных филологических понятиях;

– межпредметные связи языка и литературы наиболее очевидно проявляются в ходе лингвостилистического анализа художественного текста – одного из основных умений, формируемых на уроках русского языка;

– рассказы С.Д. Довлатова, включенные в список рекомендованной литературы для самостоятельного изучения учащимися, являются оптимальным источником языкового материала, который позволяет раскрыть синтаксические особенности явления и дает возможность разработать методические рекомендации по изучению парцелляции в школьном курсе;

– разработанные методические рекомендации включают «межпредметные задачные ситуации» как компоненты интегрированного урока на уровне межпредметных связей и методического приема обучения и могут быть использованы учителями на уроках по изучению выразительных средств языка и занятиях по подготовке обучающихся старших классов к итоговой аттестации по русскому языку.

В ходе исследования определились перспективные направления работы: лингвометодический анализ проблем изучения всего диапазона экспрессивных синтаксических конструкций в школьном курсе русского языка, создание программы элективного курса, направленного на системное изучение текстообразующих ресурсов синтаксиса.

Библиографический список

1. Сковородников А.П. *Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты*. Москва: Флинта, 2011.
2. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку. *Мир русского слова*. 2011; № 2: 77–84.
3. Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А. и др. *Русский язык. 9 класс:* учебник для общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2010.
4. Разумовская М.М., Львова С.И. и др. *Русский язык. 9 класс:* учебник для общеобразовательных учреждений. Москва: Дрофа, 2002.
5. *Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2025 года по русскому языку*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory
6. Гурдаева Н.А., Кобякова Г.Н. Изучение средств художественной выразительности в школе. Проблема определения понятия (на примере эпитета). *Современное педагогическое образование*. 2021; № 6: 139–143.
7. Маслов В.В. *Обогащение речи школьников средствами экспрессивного синтаксиса как способ совершенствования навыков текстообразования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Самара, 2002.
8. Горобец Л.Н., Ключко Н.М., Мантаржиева А.М. Выразительность речи как лингводидактическое и метапредметное понятие. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 316–317.
9. Кузнецова Т.Б., Рябченко Н.Н. Обучение учащихся 9-х классов написанию сочинения-рассуждения на патриотическую тему с использованием метода моделирования при подготовке к ОГЭ по русскому языку. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 3, № 5: 511–516.
10. Головин Б.Н. *Основы культуры речи*. Москва: Высшая школа, 1980.
11. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/stylistic-dictionary/fc/slovar-194.htm#zag-15
12. Виноградов В.В. *Из истории изучения русского синтаксиса*. Москва: Издательство МГУ, 1958.
13. Сковородников А.П. *Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. Опыт системного исследования*. Томск: Издательство Томского университета, 1981.
14. Акимова Г.Н. *Новое в синтаксисе современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1990.
15. Гордиенко О.В. *Креативный подход к развитию лингвометодического мышления студента-филолога*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2021.
16. Белова Н.А., Кашкарева Е.А. Дидактические возможности межпредметных задачных ситуаций в процессе достижения предметных результатов обучения на интегрированных уроках русского языка. *Наука и школа*. 2020; № 5: 157–164.
17. Кульнина Е.А. Лингвостилистический анализ как средство изучения особенностей построения и понимания различных видов текста. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки*. 2021; № 5 (158): 40–43.
18. Довлатов С.Д. *Чемодан: рассказы*. Санкт-Петербург: Азбука; Азбука-Аттикус, 2022.
19. *О перечне «100 книг» по истории, культуре и литературе народов Российской Федерации*. Письмо Министерства образования и науки РФ от 16 января 2013 г. № НТ-41/08. Available at: http://internet.garant.ru
20. Аблаев А.З. Исповедально-автобиографическое начало прозы С. Довлатова. *Вестник науки*. 2024; № 11 (80): 924–928.
21. Сарнакова Л.А. *Интегрированные формы обучения гуманитарным предметам как фактор личностного развития учащихся старших классов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.

References

1. Skovorodnikov A.P. *`Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Vyrazitel'nye sredstva russkogo yazyka i rechevye oshibki i nedochety*. Moskva: Flinta, 2011.
2. Dejkina A.D., Levushkina O.N. Harakteristika teksta kak vida uchebnoj deyatel'nosti v sovremennom shkol'nom obuchenii russkomu yazyku. *Mir russkogo slova*. 2011; № 2: 77-84.
3. Trostencova L.A., Ladyzhenskaya T.A. i dr. *Russkij yazyk. 9 klass:* uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveschenie, 2010.
4. Razumovskaya M.M., L'vova S.I. i dr. *Russkij yazyk. 9 klass:* uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Drofa, 2002.
5. *Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo `ekzamena 2025 goda po russkomu yazyku*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory
6. Gurdaeva N.A., Kobyakova G.N. Izuchenie sredstv hudozhestvennoj vyrazitel'nosti v shkole. Problema opredeleniya ponyatiya (na primere `epiteta). *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 6: 139-143.
7. Maslov V.V. *Obogaschenie rechi shkol'nikov sredstvami `ekspressivnogo sintaksisa kak sposob sovershenstvovaniya navykov tekstoobrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2002.
8. Gorobec L.N., Klyuchko N.M., Mantarzhieva A.M. Vyrazitel'nost' rechi kak lingvodidakticheskoe i metapredmetnoe ponyatie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 316-317.
9. Kuznecova T.B., Ryabchenko N.N. Obuchenie uchaschihsya 9-h klassov napisaniyu sochineniya-rassuzhdeniya na patrioticheskuyu temu s ispol'zovaniem metoda modelirovaniya pri podgotovke k OG`E po russkomu yazyku. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 3, № 5: 511-516.
10. Golovin B.N. *Osnovy kul'tury rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
11. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/stylistic-dictionary/fc/slovar-194.htm#zag-15
12. Vinogradov V.V. *Iz istorii izucheniya russkogo sintaksisa*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1958.
13. Skovorodnikov A.P. *`Ekspressivnye sintaksicheskie konstrukcii sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. Opyt sistemnogo issledovaniya*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1981.
14. Akimova G.N. *Novoe v sintaksise sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
15. Gordienko O.V. *Kreativnyj podhod k razvitiyu lingvometodicheskogo myshleniya studenta-filologa*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
16. Belova N.A., Kashkareva E.A. Didakticheskie vozmozhnosti mezhpredmetnyh zadachnyh situacij v processe dostizheniya predmetnyh rezul'tatov obucheniya na integrirovannyh urokah russkogo yazyka. *Nauka i shkola*. 2020; № 5: 157-164.
17. Kul'nina E.A. Lingvostilisticheskij analiz kak sredstvo izucheniya osobennostej postroeniya i ponimaniya razlichnyh vidov teksta. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2021; № 5 (158): 40-43.
18. Dovlatov S.D. *Chemodan: rasskazy*. Sankt-Peterburg: Azbuka; Azbuka-Attikus, 2022.
19. *O perechne «100 knig» po istorii, kul'ture i literature narodov Rossijskoj Federacii*. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 16 yanvarya 2013 g. № NT-41/08. Available at: http://internet.garant.ru
20. Ablaev A.Z. Ispovedal'no-avtobiograficheskoe nachalo prozy S. Dovlatova. *Vestnik nauki*. 2024; № 11 (80): 924-928.
21. Sarnakova L.A. *Integrirovannye formy obucheniya gumanitarnym predmetam kak faktor lichnostnogo razvitiya uchaschihsya starshih klassov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2004.

Статья поступила в редакцию 27.02.25

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-208-210

***Litvinova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ln7766@mail.ru*

THE EFFECTIVENESS OF A SPEECH THERAPY PROGRAM FOR CHILDREN WITH MILD DYSARTHRIA BASED ON THE LINGUISTIC VALIDITY OF SUCCESSION OF FORMING PROCEDURES. Linguistic substantiation of a speech therapy program for children with dysarthria, including mild dysarthria, is understood as a process of supporting the child's speech activity, determined from the point of view of scientific and practical value. The practical significance of an integrated approach to the implementation of the speech therapy program is noted. The study implements psychological, pedagogical and speech therapy forms of correction. The research is conducted on senior preschool children (6-7 years old) with mild dysarthria. The effectiveness of the speech therapy program is substantiated by the improvement of the qualitative characteristics of the sound-pronunciation aspect of speech: clarity of pronunciation, automation of sounds in speech, emotional expressiveness, strengthening of the muscles of the articulatory apparatus.

Key words: **correctional speech therapy program, mild form of dysarthria, sound and pronunciation aspect of speech, linguistic substantiation of speech material**

***Н.Ю. Литвинова**, канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: ln7766@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ НА ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОБОСНОВАННОСТИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ФОРМИРУЮЩИХ ПРОЦЕДУР

Представлены результаты апробации коррекционно-логопедической программы звукопроизносительной стороны речи у детей с легкой формой дизартрии на основе лингвистической обоснованности речевого материала. Лингвистическое обоснование коррекционно-логопедической программы детской дизартрии, в том числе легкой формы, понимается как процесс сопровождения речевой деятельности ребенка, детерминированный с точки зрения научной и практической ценности. Отмечается практическая значимость комплексного подхода к осуществлению коррекционно-логопедической программы. В исследовании реализованы психолого-педагогическая и логопедическая формы коррекции. Выборка испытуемых: дети старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с легкой формой дизартрии. Эффективность коррекционно-логопедической программы обоснована улучшением качественных характеристик звукопроизносительной стороны речи: четкость произношения, автоматизация звуков в речи, эмоциональная выразительность, укрепление мышц артикуляционного аппарата.

Ключевые слова: **коррекционно-логопедическая программа, легкая форма дизартрии, звукопроизносительная сторона речи, лингвистическое обоснование речевого материала**

По некоторым статистическим данным, от 40 до 60% детей старшего дошкольного возраста имеют нарушения речи. При этом в группе детей с общим недоразвитием речи выявлено 50% старших дошкольников с легкой степенью дизартрии. В группе с фонетико-фонематическими расстройствами речи – 35% детей с легкой степенью дизартрии.

Проблема коррекции звукопроизносительной стороны речи у детей с легкой формой дизартрии (нарушения звукопроизносительной и просодической сторон речи) рассматривается в исследованиях: Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Р.И. Мартыновой, Л.В. Мелеховой, Е.Ф. Соботович и др.

В настоящее время мы располагаем внушительным теоретическим материалом по проблемам этиологии, симптоматики при минимальных дизартрических расстройствах (Л.В. Лопатина, Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова, Э.Я. Сизова, Э.К. Макарова, Е.Ф. Соботович и др.). При этом отмечается рост количества детей, страдающих легкой степенью выраженности дизартрии.

Очевидно, что проблема разработки коррекционно-логопедических программ звукопроизносительной стороны речи у детей с легкой формой дизартрии очень актуальна. В настоящее время ставится вопрос об обязательном лингвистическом обосновании речевого материала коррекционных программ.

Цель исследования: разработать коррекционно-логопедическую программу звукопроизносительных умений у детей с легкой формой дизартрии на основе научного и практического обоснования используемого лингвистического материала.

Задачи исследования:

1. Конкретизировать методологические основы исследования.
2. Провести эмпирическое исследование проявлений дефекта звукопроизносительных умений у детей с легкой формой дизартрии.
3. Представить научное и практическое обоснование используемого лингвистического материала в коррекционно-логопедической программе.
4. Провести психолого-педагогическую и логопедическую коррекцию дефекта звукопроизносительных умений у детей с легкой формой дизартрии на основе научного и практического обоснования используемого лингвистического материала.

Научная новизна исследования: результаты исследования дополняют экспериментальные данные о характере и специфике нарушений словообразования, формирования словообразовательных умений у детей с легкой степенью дизартрии.

Теоретическая значимость исследования заключается в предоставлении процессуальной модели коррекционной работы в зависимости от психологических особенностей детей.

Практическая значимость исследования состоит в апробации коррекционно-логопедической программы, направленной на преодоление дефекта звукопроизносительных умений у детей с легкой формой дизартрии на основе научного и практического обоснования используемого лингвистического материала.

Для достижения цели исследования и реализации поставленных выше задач мы провели экспериментальное исследование.

Эмпирическое исследование проводилось на базе областного дома ребенка (Центра патологии речи) г. Владимира. В эксперименте принимали участие две группы детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет): 10 детей с легкой формой дизартрии и 10 детей с нормальным речевым развитием.

Легкая степень дизартрии относится к псевдобульбарной форме и состоит в двустороннем поражении корково-ядерных путей (языкоглоточного, блуждающего, подъязычного, лицевого, тройничного нервов). Часто легкая форма дизартрии является последствием перинатальной энцефалопатии.

В результате снижаются двигательные возможности мышц мягкого неба, глотки, гортани, языка. Результатом снижения двигательной функции являются нарушения фонации и артикуляции: голос осиплый, немодулированный, мелодичность и интонация искажены.

Согласные и гласные теряют свои дифференциальные признаки вследствие того, что дифференциальные движения кончика языка затруднены, спинка языка напряжена и приподнята, присутствует парез голосовых связок. Часто нарушается произношение сложных для этой формы дизартрии по артикуляции звуков: ж, ш, р, ц, ч; свистящие; мягкие; звонкие [1; 2; 3].

Вторичным нарушением становится снижение фонематического слуха, что затрудняет обучение звуковому анализу и является причиной дисграфии. К основным же дефектам детей при легкой форме дизартрии относятся нарушения фонетической и прсосодической сторон речи. Основными формами легкой степени дизартрии являются: спастическая, паретическая, гиперкенетическая.

Мы исходим из опыта коррекционно-логопедической работой с детьми, страдающими легкой формой дизартрии, следующих исследователей: О.В. Правдина, Е.М. Мастюкова, Е.А. Архипова, Н.В. Серебрякова, Л.В. Лопатина, К.А. Семенова.

Исследователи единодушно считают, что коррекционно-логопедическая работа с детьми, страдающими легкой формой дизартрии, должна носить комплексный характер: обследуется степень органического поражения ЦНС; обеспечивается психолого-педагогическое сопровождение затруднений ребенка, которые он переживает в социальных коммуникациях; осуществляется логопедическая работа по исправлению звукопроизносительной и просодической сторон речи [4; 5; 6].

Особое внимание в нашем исследовании мы уделяем реализации психолого-педагогического подхода, т. е. регистрации и анализу особенностей речеязыковых способностей детей с легкой формой дизартрии (нарушения звукопроизношения и голоса, характеристики активного и пассивного словаря, формирование грамматических структур речи, связного высказывания и письма).

В процессе научного и практического обоснования лингвистического материала для коррекционно-логопедической программы нами были обследованы две группы детей старшего дошкольного возраста: 6–7 лет с легкой формой дизартрии, n = 10 и 6 с нормальным речевым развитием, n = 10.

Программа эмпирического изучения проявлений и выраженности легкой степени дизартрии у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы состояла из исследования физического слуха специалистом отоларин-

гологом, для исключения нарушений слуха у детей; двигательной функции всех компонентов периферического артикуляционного аппарата (губ, челюсти и т. д.).

Для реализации цели исследования (состояния звукопроизношения; фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений; лексико-грамматического строя речи; просодической стороны речи) нами были использованы традиционные логопедические методики (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, 1998; Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, 2001; Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, 1991; Е.Ф. Архипова, 2006 [4; 5; 6].

Работа проводилась в индивидуальной форме: беседа (не более пятнадцати минут), игра (правильные ответы на задания одобрялись, поддерживались; в случае затруднения ребенка педагог сам давал ответ).

В результате изучения анамнестических данных детей экспериментальной группы было установлено, что 40% детей были рождены с асфиксией, 20% – стремительно, 10% – в результате многоплодной беременности с затяжными родами.

10% детей характеризуются отягощенной наследственностью – ДЦП. 20% детей были рождены без осложнений. Раннее речевое развитие у 100% детей характеризуется незначительным отставанием, отмечается общая смазанность речи. Зрение, слух, интеллект, физическое развитие исследуемых детей в норме.

Мы сформировали фонетический лист по результатам обследования звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с легкой формой дизартрии.

Результаты обследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с легкой формой дизартрии.

79% (11) звуков сформированы у 10% (1) детей, 71% (10) звуков – у 20% (2) детей, 64% (9) звуков – у 10% (1) детей, 57% (8) звуков – у 20% (2) детей, 50% (7) звуков – у 10% (1) детей, 34% (5) звуков – у 10% (1) детей, 21% (3) звуков – у 10% (1) детей, 7% (1) звуков – у 10% (1) детей.

100% детей не произносят звук Р, Р'; 80% – Ш, Ж; 50%– Ч, Ц; 40% – Л, Л'.

Результаты выполнения задания 1.

Задание направлено на проверку правильности произношения звуков в словах.

1 группа – звонкие согласные в, б, д, г.; 2 группа – свистящие с, с', з, з', ц.; 3 группа – шипящие ш, ж, ч, щ.; 4 группа – сонорные л, л', р, р'.

Результаты выполнения: высокий уровень – 0% детей, средний уровень – 10%, ниже среднего – 50%, низкий уровень – 40%.

Проявились трудности просодического характера: у 100% детей отмечался замедленный темп речи, голос слабый, немодулированный, нарушена интонационная выразительность, смазанность речи, короткий речевой выдох на 2 слова.

Трудности звукопроизношения: нарушения произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков (преобладание бокового и ротового ротацизма), а также смягчение звуков из-за подъема спинки языка, спастичности мышц губ и языка.

У детей наблюдалась гиперсаливация и вегетативные дисфункции (потливость ладошек, покраснение лица).

Результаты выполнения задания 2.

Задание направлено на распознание морфем родного языка (в том числе с предъявлением 12 картинок).

Результаты выполнения: высокий уровень – 0% детей, средний уровень – 10%, ниже среднего – 50%, низкий уровень – 40%.

Трудности при воспроизведении слов: невозможность правильного воспроизведения чистоговорок, так как у детей нарушена звукопроизносительная сторона речи. У детей также наблюдалось нарушение дыхания, повышенная гиперсаливация, вегетативные дисфункции.

Результаты выполнения задание 3.

Задание направлено на узнавание и имитацию детьми модуляции голоса.

Результаты выполнения: средний уровень показал 1 ребенок (10%). Уровень ниже среднего продемонстрировали четыре ребенка (40%). Не справились с заданием пять детей (низкий уровень – 50%).

В ходе проведения обследования у детей мы наблюдали затруднения в определении интонационной окраски голоса, высоты голоса и интонации, так как дыхательная недостаточность проявлялась в неправильном типе дыхания, коротком речевом выдохе. Отмечалась «смазанность» речи. Речь монотонна, маловыразительна, тембр низкий, голос тихий, темп речи замедленный. У 20% детей выявлен ускоренный темп речи (№ 3, № 4).

Результаты выполнения задания 4.

Задание направлено на исследование связной речи ребенка (рассказать сказку «Репка»).

Результаты выполнения: низкий уровень продемонстрировали пять детей (50%). Уровень ниже среднего показали пять детей (50%).

В ходе проведения обследования мы выяснили, что при выполнении задания у детей возникали трудности при рассказывании сказки. Так как у детей нарушено звукопроизношение, речевое дыхание (дыхание смешанное), длина речевого выдоха 3–6 секунд, то нарушена динамическая и темповая организация речи. Речь «смазанная», маловыразительная, монотонная, темп речи замедленный, голос тихий. У 20% детей выявлен ускоренный темп речи и назализованный оттенок (№ 3, № 4).

При обследовании детей контрольной группы с нормальным речевым развитием по представленным выше заданиям получены следующие результаты.

1 задание: высокий уровень продемонстрировали 100% детей; 2 задание: высокий уровень продемонстрировали 93% детей, средний уровень – 7% детей; 3 задание: высокий уровень продемонстрировали 95% детей, средний уровень – 5% детей; 4 задание: высокий уровень продемонстрировали 100% детей, средний уровень – 7% детей.

Из анамнеза детей контрольной группы установлено, что в 95% случаев исследуемые дети являются первыми, беременность и роды родительниц прошли без осложнений.

Раннее речевое развитие детей (в 100% случаев) контрольной группы в норме: гуление проявилось в 3 месяца, лепет в 5 месяцев, первые слова в 11 месяцев. Речевое развитие не прерывалось. Общее звучание речи (темп, голос, дыхание) и физическое развитие детей контрольной группы в норме.

Вышеперечисленные результаты выполнения эмпирических заданий детей экспериментальной группы являются основанием для проведения коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование звукопроизношения и просодической стороны речи.

Следует отметить, что выявленные затруднения детей в речевой деятельности соответствуют типичным симптомам при легкой степени дизартрии. Тревожность, скованность, страхи детей, сопутствующие вышеперечисленным затруднениям «снимались» педагогом через поддержку, подбадривание, похвалу ребенка. Таким образом, была реализована психолого-педагогическая составляющая коррекционной программы.

В ходе реализации коррекционно-логопедической работы мы уделяли большое внимание научному и практическому обоснованию лингвистического материала.

1. Темп и ход коррекционной работы определялся психологическими особенностями детей: 100% детей характеризовались незначительным отставанием, отмечалась общая смазанность речи; зрение, слух, интеллект, физическое развитие исследуемых детей соответствовали норме; отмечался подъем спинки языка, спастичность мышц губ и языка; присутствовали неустойчивость внимания, трудности запоминания, нарушения эмоционально-волевой сферы, недостаточное умение сравнивать, обобщать, нарушения дыхания, гиперсаливация и вегетативные дисфункции (потливость ладошек, покраснение лица).

2. Насыщенность лексического материала, разнообразие лексического материала определялись содержанием выявленных в ходе эмпирического исследования затруднений детей.

Трудности звукопроизношения: 100% детей не произносили звуки Р, Р'; 80% не произносили Ш, Ж; 50% не произносили – Ч, Ц; 40% – Л, Л; были выявлены нарушения произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков (преобладание бокового и ротового ротацизма), а также смягчение звуков из-за подъема спинки языка, спастичности мышц губ и языка. Речь характеризовалась как «смазанная», маловыразительная, монотонная, темп речи замедленный, голос тихий. У 20% детей выявлен ускоренный темп речи и назализованный оттенок. Были нарушены динамическая и темповая организация речи.

Также отмечались трудности при воспроизведении слов: невозможность правильного воспроизведения чистоговорок, рассказа сказки; затруднения в определении интонационной окраски голоса, трудности в определении высоты голоса и интонации.

Нарушение речевого дыхания были следующими: дыхание смешанное, длина речевого выдоха 3–6 секунд, дыхательная недостаточность проявлялась в неправильном типе дыхания, коротком речевом выдохе.

Следуя представленным выше отправным методологическим основам коррекционно-логопедической работы над звукопроизносительной стороной речи для детей с легкой формой дизартрии, мы утвердили следующую этапность и содержание программы.

Занятия проводились 2 раза в неделю (три месяца) индивидуально по 20–30 минут.

1. Подготовительный этап. Подготовка артикуляционного аппарата к установке артикуляционных укладов, формирование мотивации общения ребенка, коррекция речевого дыхания и модальности голоса. Работа с пассивным и активным словарем.

2. Формирование новых коммуникативных умений на основе анализа характера и степени органического поражения и патологической симптоматики ребенка. Работа над постановкой группы звуков, для которой сформировалась артикуляционная установка: работа с зеркалом, в том числе через механизм подражания. Автоматизация звуков: в словах: первый слог, в середине слова, в конце слова. Дифференциация звуков: использование пар слов с разной слоговой структурой.

3. Выражение коммуникативных умений (связная речь). Чтение стихов, рассказов и т. п.

Результаты проведения формирующего эксперимента с детьми старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с легкой формой дизартрии указывают на улучшение качественных характеристик звукопроизносительной стороны речи (результаты повторного выполнения детьми экспериментальной группы эмпирических заданий 1, 2, 3, 4: четкость произношения, звуки поставлены и автоматизированы в речи, речь становится эмоционально выразительна, укрепляются

мышцы губ, щек, языка. Речь при свободном высказывании становится плавной, точной, что является одним из показателей словарного запаса ребенка и умения пользоваться им. Наблюдаются также улучшения в формировании дыхательной функции (увеличение объема выдыхаемого воздуха), модуляции и выразительности голоса (развитие фонационного выдоха и голосоведение).

Очевидным является то, что после прохождения коррекционно-логопедической программы низкий уровень оценивания выполнения заданий составляет 0% (до 45%); 68% ответов детей экспериментальной группы оценены на среднем уровне (до – 7%); 32% ответов детей экспериментальной группы оценены на уровне ниже среднего (до 48%).

В результате исследования разработана, апробирована и оценена как эффективная коррекционно-логопедическая программа звукопроизносительных умений у детей с легкой формой дизартрии на основе научного и практического обоснования используемого лингвистического материала.

В ходе реализации программы реализованы психолого-педагогические и логопедические коррекционные задачи.

Методологическим основами исследования стали сведения современной нейропсихологии об особенностях и характере органического нарушения ЦНС, патологических симптомах при легкой степени дизартрии, также опыт коррекционно-логопедической работы О.В. Правдиной, Е.М. Мастюковой, Е.А. Архиповой и др.

Выявлены улучшения у детей экспериментальной группы в постановке нарушенных звуков и автоматизации их во фразовой речи.

Облигатным условием психолого-педагогического сопровождения ребенка с легкой формой дизартрии является разработка лингвистического обоснования коррекционной программы на основе профессиональных клинических, нейропсихологических, лингвистических, психолого-педагогических знаний и опыта специалиста.

Лингвистическое обоснование коррекционной программы детской дизартрии, в том числе легкой формы ее проявления, обеспечивает ее эффективность, т. к. каждый раз исходит из индивидуальных психологических особенностей детей и специфики речевых нарушений.

При условии лингвистического обоснования программы психолого-педагогической коррекции, речь идет о ее бесценном вкладе в развитие дефицитарных психических функций ребенка через коррекционное моделирование речевой деятельности.

Как подчеркивает Л.С. Выготский, «органическое созревание и функционирование мозга происходит внутри и под контролем культурного, социального развития ребенка… Происходит культурно-биологическое развитие, в котором формируются психофизиологические условия не только употребления орудий, но целостная система движений и восприятия».

Результаты нашего исследования показали, что лингвистическое обоснование коррекционно-логопедической программы детской дизартрии, в том числе легкой формы, включает процесс сопровождения речевой деятельности ребенка, детерминированный с точки зрения научной и практической ценности.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. *Стертая дизартрия у детей*. Москва, 2006.
2. Лопатина Л.В. *Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами*. Санкт-Петербург: Союз, 2005.
3. Парфенова В.В. Особенности произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2022; № 1-1: 161–164.
4. Архипова Е.Ф. *Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей*: учебное пособие. Москва: АСТ: Астрель, 2010.
5. Сычугова Л.Г. Коррекция нарушений звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией на индивидуальных логопедических занятиях. *Логопед в детском саду*. 2021; № 2: 56–64.
6. Нечепоренко Е.А. Программа формирования связной речи детей дошкольного возраста с дизартрией. *Теория и практика современной науки*. 2022; № 10 (88): 93–97.

References

1. Arhipova E.F. *Stertaya dizartriya u detej*. Moskva, 2006.
2. Lopatina L.V. *Logopedicheskaya rabota s det'mi doshkol'nogo vozrasta s minimal'nymi dizartricheskimi rasstrojstvami*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2005.
3. Parfenova V.V. Osobennosti proiznositel'noj storony rechi u detej doshkol'nogo vozrasta so stertoj formoj dizartrii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2022; № 1-1: 161-164.
4. Arhipova E.F. *Korrekcionno-logopedicheskaya rabota po preodoleniyu stertoj dizartrii u detej*: uchebnoe posobie. Moskva: AST: Astrel', 2010.
5. Sychugova L.G. Korrekciya narushenij zvukoproiznosheniya u doshkol'nikov so stertoj dizartriej na individual'nyh logopedicheskih zanyatiyah. *Logoped v detskom sadu*. 2021; № 2: 56-64.
6. Necheporenko E.A. Programma formirovaniya svyaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s dizartriej. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2022; № 10 (88): 93-97.

Статья поступила в редакцию 10.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-210-212

***Petronyuk I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Saint Petersburg State Agrarian University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pis25@mail.ru*

THE ATTITUDE OF STUDENTS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS TO GAMING TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS. The article discusses a problem of using gaming technologies for continuing professional education programs. The article provides an overview of existing educational gaming technologies. An analysis is also given of how students relate to the use of gaming technologies during the advanced training course. The results are based on surveys of students using diagnostic techniques. The substantiation of the prospects of using gaming technologies in the field of additional professional education with a differentiated approach of students is given. An attempt is made to consider the effectiveness of using gaming technologies to reduce stress among students during the educational process, as well as to increase the activity of their participation in the educational process due to their emotional involvement in the game. This process is important for an audience of adult learners. The research materials can be used in the practice of organizations of additional professional education and in the system of retraining and advanced training.

Key words: **additional professional education, training, game, game technology, attitude, professional development, additional education programs, students, motivation**

***И.С. Петронюк,** канд. пед. наук, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru*

ОТНОШЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИГРОВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема использования игровых технологий при реализации программ дополнительного профессионального образования. Приведен обзор игровых образовательных технологий. Представлен анализ отношения слушателей к их использованию в процессе повышения квалификации на основании результатов опроса с помощью диагностических методик. Обоснована перспективность использования игровых технологий в сфере дополнительного профессионального образования с учетом контингента слушателей. Предпринята попытка рассмотреть использование игровых технологий с точки зрения их эффективности для снижения напряжения во время учебного процесса и одновременно возможности повысить активность участия слушателей в познавательном процессе благодаря их эмоциональному включению. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы организаций дополнительного профессионального образования и в системе переподготовки и повышения квалификации.

Ключевые слова: **дополнительное профессиональное образование, обучение, игра, игровые технологии, отношение, повышение квалификации, программы дополнительного образования, слушатели, мотивация**

Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» получение дополнительного профессионального образования человеком возможно при наличии основного профессионального образования, высшего или среднего. Оно предполагает совершенствование профессиональных компетенций или приобретение новых, необходимых в профессиональной деятельности в результате освоения программ повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Для сохранения собственной конкурентоспособности на рынке труда современному специалисту необходимо следить за развитием технологий, форма-

тов деятельности, появлением новых материалов и инструментов. В настоящее время спектр предложений услуг дополнительного профессионального образования достаточно широк, и образовательные организации стремятся постоянно создавать учебные программы в связи с интенсивным обновлением знаний, но спрос на них непрерывно растет. Помимо предлагаемых сотрудникам администрациями предприятий и компаний вариантов обучения за счет организаций или федеральных программ, большинство специалистов осуществляют самостоятельный поиск курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Развитие информационно-коммуникационных технологий открыло дополнительные возможности для обучения в дистанционной форме, удобной для проектирования индивидуального плана обучения. Тем не менее очная и смешанная формы остаются востребованными, особенно в случаях, когда для слушателя важна часть курса, включающая практические занятия. Исследователи отмечают «усталость от удаленных контактов во всех сферах жизни» в результате ограничений в период пандемии [1]. Интерес к использованию возможностей искусственного интеллекта, нейросетей, автоматизации образовательного процесса направлен на поиск повышения эффективности и результативности реализации программ дополнительного профессионального образования [2; 3; 4], но требует разработки и описания соответствующих образовательных технологий. Актуальность предпринятого нами исследования обусловлена названными противоречиями и необходимостью выявления предпочтений потенциальных слушателей программ дополнительного профессионального образования в выборе вариантов обучения для того, чтобы обеспечить конкурентоспособность предлагаемых программ на рынке образовательных услуг. Особое место в образовательном процессе занимают игровые технологии, исследованию и описанию которых посвящено много научных и методических психолого-педагогических публикаций. Вместе с этим возможности и условия их применения в аудитории слушателей постдипломного дополнительного профессионального образования достойны более пристального рассмотрения.

Цель исследования – определить перспективность использования игровых технологий при реализации программ дополнительного профессионального образования. Объект – отношение слушателей программ дополнительного профессионального образования к игровым технологиям, используемым в процессе обучения.

Задачи исследования:

– описать игровые технологии, используемые в образовательном процессе дополнительного профессионального образования;

– определить показатели отношения слушателей к игровым образовательным технологиям;

– описать отношение слушателей программ дополнительного профессионального образования к игровым технологиям на основе проведенного эмпирического исследования.

Научная новизна представляемого исследования состоит в уточнении понятия «игровые технологии в дополнительном профессиональном образовании», определении показателей отношения слушателей программ дополнительного профессионального образования к используемым образовательным технологиям.

Теоретическая значимость раскрывает условия эффективного использования игровых технологий в дополнительном профессиональном образовании и позволяет предположить перспективные направления их разработки.

Практическая значимость работы заключается в разработке рекомендаций преподавателям дополнительного профессионального образования по использованию игровых технологий. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы организаций дополнительного профессионального образования и в системе переподготовки и повышения квалификации преподавателей.

Недавние реформы в сфере образования привели к широкому использованию в педагогической практике образовательных технологий. Причинами этому послужили запрос общества на качественное образование и поиск педагогической общественностью соответствующих методов обучения и воспитания. Информатизация и развитие коммуникационных средств способствовали алгоритмизации процессов многих сфер деятельности, в том числе и образования. Технологический подход к обучению получил широкое распространение. Его аспекты отражены в работах В.П. Беспалько, Г.А. Бордовского, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина и других. Методическая составляющая рассмотрена в публикациях Е.Ф. Глебовой, В.М. Монахова, Т.А. Суртаевой, И.А. Фроловой, Т.И. Шамовой и др. Под педагогической технологией понимают научно обоснованную системную деятельность участников образовательного процесса в соответствии с его целями и содержанием, а также выбранными формами, методами и средствами обучения.

Перечень педагогических технологий постоянно пополняется и не может быть исчерпывающим. Игровые технологии составляют особую группу. Их принципиальное отличие от остальных состоит в создании условий для получения учащимися собственного индивидуального опыта в результате участия в моделируемых квазипрофессиональных ситуациях [5]. Обязательными компонентами игры являются условная действительность, воспроизводимая в игре; роли, принятые участниками; игровые действия; условное назначение реквизита в соответствии со сценарным планом игры; реальные отношения между участниками. Существует значительное количество классификаций игр, используемых в педагогической практике. В соответствии с функциями выделяют социализирующие, коммуникативные, диагностические, терапевтические, коррекционно-развивающие, развлекательные. В последние десятилетия широкое распространение в образовательной практике получили игровые технологии с использованием информационно-коммуникационных инструментов (тренажеры, веб-квесты, цифровые интерактивные игровые ресурсы, приложения виртуальной и дополненной реальности и др.).

Образовательной игра, если она содержит образовательный контент, направлена на повышение результативности освоения учебного материала, включает использование активных методов обучения. Чаще остальных в образовательном процессе используются деловые, имитационные, ролевые игры и симуляторы. Деловые реализуются с помощью компьютерного моделирования ситуаций, когда участник имеет виртуальных партнеров и виртуальные инструменты и при поиске оптимальных решений проблемной ситуации видит изменения в системе в целом. Это своеобразный тренинг решения типовых ситуаций, имеющих правильные ответы и критерии их оценки. Симуляторы допускают разные варианты решений, а модель ситуации может быть сконструирована или изменена обучающимися игроками. Сценарный план в этом случае ограничивается описанием возможных событий. Правильность результата зависит от эффективности предлагаемого решения. Ролевые игры направлены на освоение системы отношений в процессе профессиональной деятельности, и требуют подробного описания возможных ресурсов (формальных и неформальных взаимоотношений, инструментов, целей и т. д.) При организации ролевых игр отсутствуют заданные ситуации, скорее планируются события, которые должны стать результатом действий участников; существуют допустимые и недопустимые решения; критерии оценки задаются организатором. Для образовательного результата ролевых игр важна рефлексия. При имитационных играх задаются типы отношений с ролями других участников, чтобы все внимание было обращено на стратегию игроков, которые действуют, основываясь только на межличностных ролевых отношениях. Критерием оценки служит соответствие принятой ролью. Предметом рефлексии являются проявившиеся стереотипы и новые варианты коммуникации между участниками.

Итогом образовательных игр является приобретенный опыт – составляющая профессиональной компетенции. Но он приобретен не в реальной жизни, следовательно, не имеет непоправимых последствий. Игра ограничена во времени и пространстве, носит символический характер, имеет сценарный план или сюжет, допускает повторение и апробирование различных вариантов действий.

Участие в любой игре, любой моделируемой ситуации возможно только при добровольном принятии участниками предлагаемых им ролей. Поэтому слушатели должны понимать цель и желаемые результаты [6, с. 285]. Показателем принятия игры служит использование слушателями терминологии организации игровой учебно-иммитационной деятельности («цель игры», «роли», «сценарный план», «правила», «игровые действия», «итоги» и др.) Показателем увлеченности игрой служит эмоциональное состояние, соответствующее «погружению» в моделируемую ситуацию и интенсивностью «переживаний в деятельности» [7, с. 110]. По мнению В.Н. Мясищева, «отношения человека – это потенциал, проявляющийся сознательной активной избирательностью переживаний и поступков человека, основанной на его индивидуальном социальном опыте» [8, с. 212]. Аудиторию слушателей программ дополнительного профессионального образования составляют взрослые люди, имеющие высшее или среднее профессиональное образование. К игре в большинстве относятся как к досуговой деятельности и, выбирая между традиционными технологиями и игровыми, чаще предпочитают первые. Поэтому их мотивация к деятельности в «игрофицированном образовательном пространстве» – задача преподавателя [9, с. 58–59]. Отношение слушателей программ дополнительного профессионального образования к использованию игровых технологий невозможно игнорировать при реализации обучения.

Выборку для предпринятого нами исследования составили 215 слушателей программ повышения квалификации Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича, Санкт-Петербургской современной академии. Из них: 111 – в возрасте до 35 лет включительно, 104 – старше 35 лет; 99 – мужчины, 116 – женщины.

После проведения нескольких практических занятий с использованием игровых технологий и нескольких занятий без них мы опросили слушателей. В качестве диагностических методик нами использованы методика «Диагностика переживаний в деятельности», описанная Е.Н. Осиным, Д.А. Леонтьевым [10]; опросник «Шкала академической мотивации», разработанный Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным [11].

Использование первой было продиктовано желанием определить, какие из вариантов занятий – с игровыми технологиями или традиционные – вызывают большее напряжение, а какие способствуют мотивации к освоению контента благодаря состоянию удовлетворенности. Слушателям было предложено 12 утверждений, описывающих переживания, типичность появления которых нужно было оценить по шестибалльной шкале. Опросы проведены в отношении занятий с использованием игровых технологий и традиционных – лекций и семинаров.

Анализ полученных результатов показал, что уровни удовольствия ($t = 12{,}09$, $p < 0{,}001$) и осмысленности ($t = 2{,}50$, $p < 0{,}05$) выше, а уровни усилий ($t = 8{,}56$, $p < 0{,}001$) и пустоты ($t = 8{,}56$, $p < 0{,}001$) ниже в случае занятий с использованием игровых технологий, чем традиционных. Активное участие в игровой

деятельности в целом воспринимается как досуг, правила участия и цель понятны, действия осознанны, тогда как понимание смысла традиционно представляемого учебного материала требует некоторого времени.

Согласно второй методики, мы предлагали слушателям оценить 28 утверждений по пятибалльной шкале согласия с ними, что позволило оценить смысл, приложение усилий, уровень удовольствия или опустошения при использовании игровых технологий при реализации программ повышения квалификации.

Статистически достоверно в группе слушателей старше 35 лет более высокие показатели по шкалам интроецированной и экстернальной мотивации. Специалисты старшего поколения повышают квалификацию часто, в большей степени подчиняясь требованиям законодательства и администрации организаций. Но характерно, что традиционный вариант проведения занятий более приветствуется слушателями, имеющими высокие показатели по шкале интроецированной мотивации, которых к учебе побуждает чувство ответственности перед руководителями, направившими на курсы. А слушатели, показавшие высокие значения по шкале экстернальной мотивации, воспринимающие дополнительное профессиональное образование как необходимость, движимые потребностью избежать возможных затруднений или проблем, приветствуют использование игровых технологий при проведении занятий.

Слушатели, настроенные на получение новых знаний, а не только формальное подтверждение повышения квалификации, демонстрирующие интерес к содержанию образовательного контента, показали более высокие баллы по шкале мотивации познания. В этой группе предпочитают традиционные варианты проведения занятий, а использование игровых технологий и в целом активных методов обучения считают только необязательным дополнением к лекциям и семинарам.

Более высокие баллы по шкале мотивации достижений, отражающей стремление добиться результатов в учебе, показывают мужчины. Они чаще отмечают, что испытывают удовлетворение при возможности преодоления затруднений при решении проблемных задач. Слушатели этой группы с интересом воспринимают предложения, связанные с использованием игровых технологий, активнее других включаются в игровую деятельность.

Положительно к использованию игровых технологий относятся женщины, показавшие более высокие баллы по шкалам саморазвития и мотивации самоуважения. Они стремятся к развитию своих способностей и потенциала на занятиях. Цель обучения видят в развитии профессионального мастерства и компетентности. Для них при обучении важна обратная связь, рефлексия, признание собственной значимости. Достижения в учебе рассматриваются как возможность повышения самооценки. Отсутствие интереса к содержанию изучаемого компенсируется применением игровых технологий и способствует появлению ощущения осмысленности деятельности.

Таким образом, благодаря изучению отношения слушателей программ дополнительного профессионального образования к игровым технологиям, используемым в процессе обучения, мы можем сделать вывод о перспективности их использования. При принятии решения необходимо учитывать контингент слушателей, проведя предварительно опрос об ожиданиях от обучения и причинах выбора курса. Использование игровых технологий позволяет снизить напряжение учебного процесса и повысить активность участия в познавательном процессе благодаря эмоциональному включению. При этом возможность учебно-игровой квазипрофессиональной деятельности в форме соревнования и индивидуальной работы с симуляторами одинаково важны для приобретения собственного практического опыта слушателями, повышения их самооценки и уверенности в себе, которая является профессионально важным качеством для многих специалистов. Следовательно, конкурентоспособность программ дополнительного образования, предполагающих использование игровых технологий в процессе обучения, будет обеспечена востребованностью у слушателей.

Библиографический список

1. Лустина Т.Н., Чурилина И.Н., Короленко Ю.Н., Сорока А.В. Развитие корпоративного обучения в России в индустрии гостеприимства. *Сервис в России и за рубежом*. 2023; Т. 17, № 2: 76–86.
2. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 10: 9–33.
3. Jäger C. AI in Continuing Education of the Future. *Work and AI 2030*. Springer, Wiesbaden. 2023: 361–371.
4. Nguyen N.D. Exploring the role of AI in education. *Journal of Social Sciences*. London, 2023; 6: 84–95.
5. Петронюк И.С. Роль социализации в профессиональном становлении юношества. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 347–349.
6. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: учебное пособие. Москва: Мастерство, 2002; Ч. 1.
7. Леонтьев Д.А. Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности. *Вестник Московского университета.* Серия 14: Психология. 2018; № 4: 106–119.
8. Мясищев В.Н. *Психология отношений*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института. Воронеж: Издательство «МОДЭК», 2003.
9. Фазлыева Р.А. Геймификация как способ подготовки к ЕГЭ по обществознанию. *Дневник науки.* 2022; № 11 (71). Available at: https://dnevniknauki.ru/images/publications/2022/11/pedagogics/Fazlyeva.pdf
10. Осин Е.Н. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики. *Организационная психология.* 2017; Т. 7, № 2: 30–51.
11. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал.* 2014; Т. 35, № 4: 98–109.

References

1. Lustina T.N., Churilina I.N., Korolenko Yu.N., Soroka A.V. Razvitie korporativnogo obucheniya v Rossii v industrii gostepriimstva. *Servis v Rossii i za rubezhom*. 2023; T. 17, № 2: 76-86.
2. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 10: 9-33.
3. Jäger C. AI in Continuing Education of the Future. *Work and AI 2030*. Springer, Wiesbaden. 2023: 361-371.
4. Nguyen N.D. Exploring the role of AI in education. *Journal of Social Sciences*. London, 2023; 6: 84-95.
5. Petronyuk I.S. Rol' socializacii v professional'nom stanovlenii yunoshestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 347-349.
6. Nikitina N.N., Zheleznyakova O.M., Petuhov M.A. Osnovy professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie. Moskva: Masterstvo, 2002; Ch. 1.
7. Leont'ev D.A. Kachestvo motivacii i kachestvo perezhivanij kak harakteristiki uchebnoj deyatel'nosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 14: Psihologiya. 2018; № 4: 106-119.
8. Myasischev V.N. *Psihologiya otnoshenij*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta. Voronezh: Izdatel'stvo «MOD`EK», 2003.
9. Fazlyeva R.A. Gejmifikaciya kak sposob podgotovki k EG`E po obschestvoznaniyu. *Dnevnik nauki.* 2022; № 11 (71). Available at: https://dnevniknauki.ru/images/publications/2022/11/pedagogics/Fazlyeva.pdf
10. Osin E.N. Diagnostika perezhivanij v professional'noj deyatel'nosti: validizaciya metodiki. *Organizacionnaya psihologiya*. 2017; T. 7, № 2: 30-51.
11. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoj motivacii». *Psihologicheskij zhurnal.* 2014; T. 35, № 4: 98-109.

Статья поступила в редакцию 04.03.25

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-212-216

Sagal A.B., *senior teacher, Department of English №3, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: arina-sagal@yandex.ru*

CULTURE-ORIENTED APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION FOR INTERNATIONAL TOURISM AND HOSPIALITY STUDENTS. The present paper aims to explore existing culture-oriented approaches to language instruction at the tertiary level. The purpose of this analysis is to substantiate the implementation of the intercultural approach in university curricula for international tourism and hospitality programs. The objectives of the study are to provide a content analysis of existing approaches, which integrate culture and language, and to establish the methodological and didactic foundations of the intercultural approach in university. The article reveals the content of various culture-oriented approaches to language instruction which aim to promote intercultural competence development in university students as well as allow their self-determination in a multi-cultural environment in which they will operate professionally. Content analysis allows to establish the degree to which existing language and culture integrated approaches allow to forge productive relations with representatives of other cultures and to meet demands and opportunities provided by globalization. An analysis of literature has established that a focus on intercultural development proves to be lacking in curriculum documents and didactic initiatives as priority is often given to linguistic competence. The insights provided by the study show that the intercultural approach has potential in educational programs at the tertiary level. The results suggest the viability of the intercultural approach to language instruction and developing the students' intercultural competence through language education. The author concludes that the revealed grounds for institutionalizing the intercultural approach in higher education will allow it to gain standing in educational curricula and to allow for a more holistic learning experience by placing emphasis on intercultural goals.

Key words: **intercultural approach, intercultural education, culture-oriented approaches, tertiary education, hospitality and international tourism**

***А.Б. Сагал**, ст. преп., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: arina-sagal@yandex.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА И ТУРИЗМА

Необходимость межкультурной подготовки будущих специалистов сферы гостеприимства и туризма и недостаточное осмысление культурной составляющей в языковом образовании в вузе определяет целесообразность методологических исследований в области межкультурного образования. В данной статье рассматриваются культурно-ориентированные подходы к обучению иностранному языку студентов и предпосылки применения межкультурного подхода в иноязычном образовании в вузе. В результате работы представлен генезис межкультурного подхода, его дифференциация в системе других культурно-ориентированных подходов и определены концептуальные основания для его институционализации в системе профессиональной подготовки специалистов международного туризма и гостеприимства в России. Автор пришел к выводу, что межкультурный подход более других подходит для обучения языку в неязыковом вузе. Обучение при таком подходе позволяет сформировать личность медиатора культур [1], делая язык эффективным средством реализации профессиональных коммуникативных намерений сотрудника, связанных с взаимодействием с представителями другого лингвокультурного сообщества.

Ключевые слова: **межкультурный подход, межкультурное образование, культурноориентированные подходы, иноязычное образование, индустрия гостеприимства и туризма**

Несмотря на хорошее владение иностранным языком сотрудниками международных отелей, их контакты с иностранными гостями не всегда оказываются успешными [2]. Если к языковым ошибкам, как правило, относятся снисходительно, то культурные ошибки воспринимаются коммуникантами намного серьезнее и производят отрицательное впечатление [3]. Для продуктивного и успешного взаимодействия с гостем необходима не только языковая, но и межкультурная компетенция, так как одной из неотъемлемых характеристик сферы гостеприимства и международного туризма является ее мультикультурность. Появилась необходимость в подготовке специалиста, способного к участию в межкультурном диалоге в профессиональной среде.

Владение иностранным языком неразрывно связано с качеством обслуживания гостей и должно способствовать позитивному взаимодействию с представителями других лингвокультурных сообществ. Существует социальная потребность в подготовке кадров, способных участвовать в межкультурном диалоге, а также выступать в качестве полноценных культурно-исторических субъектов [4]. Специалист также должен уметь прогнозировать возможные социокультурные помехи и находить способы их устранения, уметь преодолевать психологические и социальные барьеры в коммуникации, обладать культурным интеллектом [5].

Необходимость подготовки специалистов отрасли гостеприимства и международного туризма к реальному взаимодействию с представителями других культур приводит к поиску новых методов обучения иностранному языку и включение культурного компонента в образовательный процесс. Актуальность данного исследования определяется необходимостью наметить содержательные аспекты обучения иностранному языку как средству межкультурного общения и интегрировать культуру в теорию и практику преподавания иностранного языка в вузе.

Цель исследования – определить предпосылки формирования и концептуальные основания для институционализации межкультурного подхода в системе языкового образования в вузе. Задачи исследования заключаются в прослеживании развития подходов, в основе которых лежит со-изучение языка и культуры, а также определение сущности межкультурного подхода как обладающего автономным статусом.

Объектом исследования являются научные работы, составляющие методологическую базу иноязычного образования с поликультурной доминантой.

В работе впервые приводится разбор культурно-ориентированных подходов к языку и культуре для определения предпосылок внедрения межкультурного подхода в образовательную среду вуза для специалистов сферы международного туризма и гостеприимства, что определило научную новизну исследования. Практическая значимость исследования обусловлена его направленностью на реализацию принципа со-изучения языков и культур в ходе практических занятий по иностранному языку в вузе. Теоретическая значимость заключается в обосновании научной парадигмы межкультурного образования. Теоретическое осмысление роли и места межкультурного подхода в образовательном процессе позволит создавать учебные пособия и проектировать курсы, направленные на формирование межкультурной компетентности у будущих специалистов как в сфере гостеприимства, так и в других профессиональных сферах.

Вопрос соотношения языка и культуры стоит в основе нескольких культурно-ориентированных [6] подходов к обучению иностранным языкам, которые разрабатывались отечественными учеными. Данные подходы включают лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвокультурологический (В.В. Воробьев, В.П. Фурманова, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, Л.Н. Мурзин, В.Н. Телия, В.В. Красных, В. Шаклеин, В.И. Хайруллин и др.), социокультурный (В.В. Сафонова), этнографический (M. Byram, G. Zagarte, C. Kramsch, C. Morgan, P. Doye).

В научной литературе обоснована необходимость использования межкультурного подхода в профессиональной языковой подготовке обучающихся, о чем свидетельствуют диссертационные исследования в русле этой темы. Диссертационные исследования, в которых разрабатывался межкультурный подход, посвящены развитию грамматической компетенции студентов бакалавриата (А.С. Шимичев), преподаванию иностранного языка в средней школе (Г.А. Масликова), преподаванию немецкого как иностранного (Л.А. Гусейнова), формированию интонационных умений у студентов (А.С. Дмитриевский), обучению студентов идиоматике иностранного языка (О.С. Хосаинова), обучению иностранному языку в политическом дискурсе (И.С. Кашенкова). Однако, несмотря на наличие исследований, в основе которых лежит межкультурное обучение, межкультурный подход представлен недостаточно в имеющемся теоретическом и практическом опыте преподавания английского языка специалистам отрасли гостеприимства и туризма, что определяет необходимость нашего исследования.

На пути к определению понятия «межкультурный подход» и построению адекватной теоретической основы для его исследования представляется необходимым провести ретроспективное исследование предшествующих ему других культурно-ориентированных подходов, которые разрабатывались начиная с 70-х годов XX века. Для точного определения межкультурного подхода целесообразно дифференцировать его от других культурозначимых направлений в лингводидактике.

Одним из первых культурно-ориентированных подходов был лингвострановедческий, разработанный Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, и получившим развитие в 70–80-х гг. XX века на базе методики преподавания русского языка как иностранного [7]. Ученые считали необходимым одновременное изучение языка народа и его культуры. Язык при этом воспринимается не только как средство коммуникации, но и как возможность познакомиться «с новой действительностью» [6, с. 278]. Внимание ученых акцентировалось на изучении лексического состава слов, фразеологии и фоновой безэквивалентной лексики, которая представляет собой «крайний случай языковой недостаточности» [3, с. 59]. Согласно Г.Д. Томахину, фоновые знания – это знания, «известные всем представителям данной языковой общности» [4, с. 263]. Предлагался комплексный лингвострановедческий комментарий к безэквивалентным лексическим единицам и создание лингвострановедческого словаря. Фоновые знания и вертикальный контекст находятся в фокусе образовательного процесса также в рамках концепции культурной грамотности, которая была разработана Е.Д. Хиршем в начале 80-х гг., и теории фоновых знаний (schemata theory). Лингвострановедческие знания являются ценными, так как помогают будущим специалистам сферы гостеприимства и туризма познакомиться с реалиями других стран и культур.

Тем не менее, несмотря на масштабную исследовательскую работу в русле лингвострановедческого подхода, он не применялся широко в неязыковых вузах в связи с ограниченным количеством аудиторных часов и акцентом преимущественно на обучение языку профессионального общения. Также очевидно, что получение знаний страноведческого характера не приводит само по себе к пониманию другой культуры и успешному взаимодействию с ее представителями.

Следующим подходом, о котором целесообразно сказать, является лингвокультурологический, который развивался на базе лингвострановедения в 90-е годы XX века. Предпосылкой применения данного подхода явилась необходимость предоставления иностранцам, изучающим русский язык, информации о России и российской культуре. В понимании В.В. Воробьева, чья модель со-изучения языка и культуры легла в основу разработки лингвокультурологического подхода, необходимо обучать студентов социально маркированной лексике. Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. Язык при этом отражает национальную ментальность. В отличие от лингвострановедения, лингвокультурология изучает не только факты другой культуры, но и фоновые знания жителей этой страны, «представленные в их языковом и когнитивном сознании» [8]. «Лингвокультурология – это дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе» [9]. Лингвокультурология, помимо безэквивалентной лексики, исследует мифологизированные языковые единицы, такие как архетипы и мифологемы, обряды, поверья, ритуалы и обычаи; паремиологический фонд; эталоны, стереотипы, символы; фразеологический фонд языка; метафоры; стилистический уклад языков; речевое поведение; речевой этикет; паралингвистические средства [10], обычаи, привычки, обряды, ритуалы

[11]. В основе лежат «культурологические факты на уровне национальной ментальности, картины мира» [8, с. 21]. В обучении специалистов отрасли туризма и гостеприимства лингвокультурологический подход может использоваться для формирования у обучающихся представлений о ключевых идеях своей родной – русской – лингвокультуры, доминантах русского национального характера, базовых концептов русского языка, концептуальной и языковой картины мира. Если раньше в рамках ассимилятивной модели целью обучения являлось приобретение социокультурных характеристик носителя [1, с. 215], то теперь в основе обучения лежит положительная оценка центральной роли и традиций своей культуры. В рамках лингвокультурологического подхода студенты изучают особенности языковой и культурной инаковости и дихотомии «свой – чужой», а также лингвокультурного типажа, что повышает их осознанность в контактах с иностранными гостями.

Еще одна модель со-изучения языка и культуры была разработана В.П. Фурмановой и включает когнитивный, коммуникативный и аксиологический аспекты. Когнитивный аспект предполагает овладение достаточными знаниями для адекватного понимания иной культурной реальности. Коммуникативный аспект подразумевает усвоение правил коммуникации в ситуации межкультурного общения, что актуально в подготовке специалистов индустрии гостеприимства. Аксиологический аспект представляет собой понимание системы ценностей и традиций другой культуры. Для нас представляется важным, что В.П. Фурманова видит обучение иноязычной культуре возможным только через параллельное изучение родной и чужой культур.

Еще одним подходом, изучающим язык в совокупности с культурой, является социокультурный подход, разработанный в 90-е гг. проф. В.В. Сафоновой, П.В. Сысоевым и И.И. Лейф. В работах ученых изучается социокультурный контекст общения и идет речь о социализирующем аспекте культуры. Были разработаны методологические принципы обучения культуре, такие как «принцип диалога культур, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий, принцип культуросообразности» [4, с. 172]. В рамках социокультурного подхода предполагается, что билингвальная коммуникативная компетентность личности включает в себя понимание социокультурной составляющей коммуникации. Осознание социокультурных элементов взаимодействия позволяет избежать социокультурных помех и выстроить эффективное межличностное и межкультурное общение с представителями других социальных общностей. Согласно В.В. Сафоновой, необходимо «развивать социальные умения в комплексе с речевыми умениями» как «средств эффективного общения» [1, с. 238].

Необходимо также сказать о лингвокультуроведении, которое представляет собой более широкий термин, появившийся в 90-е годы в трудах В.П. Фурмановой, и охватывает изучение языка в контексте культуры, в научной литературе часто включая в себя лингвокультурологию как более узкую область исследований. В рамках культуроведческого подхода выделялись два направления в со-изучении языка и культуры: «чисто филологический (через слово и словесные комплексы путем экспликации системы национально-культурных понятий) и социологический – через изучение культурно обусловленной сущности общения» [12].

Необходимо отметить, что вышеупомянутые подходы характеризуются этноцентричностью. Этноцентризм – термин, разработанный американскими антропологами, и означает психологическую установку «воспринимать и оценивать другие культуры и поведение других сквозь призму собственной» [11, с. 103]. Этноцентризм может выражаться в отсутствии внимания в образовательном процессе к фактам родной культуры, что может приводить к лингвистическому империализму. Этноцентрим может также выражаться и в доминировании в процессе обучения родной культуре и отсутствии внимания к иной культуре. В обоих случаях речь идет о культурном неравенстве. «Обучение ограничивалось изучением конкретного языка и культуры лингвистического большинства» [4, с. 286]. Одним из проявлений этноцентризма является европоцентризм – парадигма мышления, в рамках которой европейская ментальность признается ее носителями наиболее ценной и значимой.

В XXI веке произошел сдвиг образовательной парадигмы от этноцентризма к этнорелятивизму и межкультурности. В основе этнорелятивизма лежит отрицание принципа элитарности культур, признается одинаковая ценность и равноправие культур, понимание того, что культура каждого народа относительна. Основы релятивисткой позиции заложил Ф. Боас, утверждая, что каждая культура должна пониматься эмически, то есть в ее собственных терминах, а не с позиции культуры наблюдателя.

Первым подходом, в рамках которого был совершен переход от этноцентризма к этнорелятивизму, был коммуникативно-этнографический подход, который разработали M. Byram, G. Zagarte, C. Kramsch, C. Morgan и P. Doye. В центре данного подхода лежит «умение интерпретировать явления и факты культуры, ситуации коммуникативного взаимодействия, а также понимание культурных стереотипов» [4, с. 65]. Акцентируется умение интерпретировать поведение представителя иной культуры и научиться взаимодействовать с ним. Такая интерпретация чужой культуры позволяет обучающимся «рассуждать о своей культуре, оценивать ее с точки зрения стороннего наблюдателя» [8, с. 24]. При этом каждое межкультурное событие обладает новым смыслом, который можно понять, пользуясь информацией о реальных обстоятельствах ситуации общения. Важно также развивать способность обучающихся адаптироваться к новым речевым ситуациям, которые характеризуются непредсказуемостью. Таким образом, такой подход позволяет справиться с неопределенностью, что особенно важно для представителей индустрии гостеприимства в работе с иностранными гостями.

М. Байрам предложил модель межкультурной компетенции, в которую включаются такие параметры, как непосредственно изучение языка (Language Learning), языковая осведомленность (Language Awareness), культурная осведомленность (Cultural Awareness) и культурный опыт (Cultural Experience). Важным аспектом работы М. Байрама является межкультурная перспектива на преподавание иностранного языка, при которой в процессе обучения задействовано межкультурное общение. Модель М. Байрама является антропоцентричной, так как ставит в основу личность обучающегося и развитие у него межкультурных навыков. Важно, что М. Байрам положительно относился к использованию родного языка на уроках иностранного. Такая практика приводит к лучшему пониманию своей культуры и осознанию себя в качестве «культурно-исторических субъектов» [4, с. 181].

Модель К. Крамш отличается от теории М. Байрама своей социальной направленностью. Она делает акцент еще и на роли идентичности в изучении иностранного языка и том, как обучающийся конструирует свою идентичность с помощью языка. К. Крамш признает важность индивидуальных факторов при восприятии другой культуры, в связи с чем каждый человек создает интерсубъективность, интертекстуальность и интеркультуру.

Отдельно следует выделить принцип этнографичности в качестве одного из принципов формирования межкультурной компетенции. В ходе процесса обучения нет возможности подготовить студентов ко всем возможным межкультурным ситуациям общения и обучить их всем коммуникативным стратегиям. Также следует отдельно заметить, что в ситуациях межкультурного общения в области международного туризма и гостеприимства английский язык часто не является родным для коммуникантов, а выступает в качестве lingua franca (ЯМО). В связи с этим нет возможности заранее обучить студентов всем особенностям культуры тех, с кем они будут иметь контакт. В данном случае ознакомление студентов с культурными особенностями страны изучаемого языка носит характер примера и должно сопровождаться обучением стратегиям, которые помогут справляться с похожими ситуациями. Это отличается от страноведческого подхода, который подразумевал ознакомление студентов с большим количеством информации о стране изучаемого языка, например, о политическом устройстве страны, системе образовании, обычаях и праздниках. В связи с этим преподаватели «должны сосредоточиться на экипировании обучаемых средствами оценки и анализа любых культурных практик и значений, с которыми они сталкиваются» [1, с. 245].

Этнографический принцип предполагает развитие «способности узнавать» – ways of knowing [1, с. 244]. Основной метод в рамках этнографического подхода – метод наблюдения. Обучающимся предлагается понаблюдать как за своим дискурсом, так и за иноязычным дискурсом своих гостей и коллег, выявить общие и различающиеся особенности. Важное место при этом подходе отводится самоанализу для выявления схожих явлений в собственной речи обучающихся на родном языке.

Транскультурное образование *(*transcultural education*)* предполагает осознание своей и чужой культуры с целью выхода за их пределы в некоторое надкультурное пространство. Это культурное развитие, которое «находится за границами сложившихся национальных, расовых, гендерных и профессиональных культур» [8, с. 23]. Недостатком этого подхода является недооценка разнородности и разнообразия культур, отсутствие поиска точек соприкосновения между несколькими культурами. Еще одним недостатком транскультурного подхода является вероятность застоя, так как не учитываются постоянные процессы социальных изменений.

Несмотря на признание во всех данных подходах неразрывной связи языка и культуры, в них в разной степени присутствует «монокультурный центризм», где в центр все-таки ставится одна культура, в то время как другая культура служит лишь средством для погружения в первую.

Взаимодействие языка и культуры изучают и другие, в том числе новые, дисциплины синтезирующего типа, такие как этнопсихолингвистика, лингвосоциопсихология, социолингвистика, этнолингвистика, межкультурная психология, культурная нейронаука и лингвоэкология.

В гуманитарных науках можно выделить три парадигмы, существовавшие в разные исторические периоды: сравнительно-историческую, системно-структурную и антропоцентрическую. Если сравнительно-историческая парадигма доминировала преимущественно в XIX – начале XX века, то системно-структурная имеется и сегодня. В центре ее внимания находится предмет, воплощенный в слове, а научная деятельность направлена в основном на написание грамматических и учебных пособий, а также справочных изданий. Однако в последнее время речь идет чаще об антропоцентричности современного языкового образования, когда помимо фактов культуры образовательный процесс определяется также самим обучающимся как субъектом культуры.

Антропоцентрическая парадигма предполагает смещение фокуса на субъекта – человека, на то, как человек пользуется словом, «на язык в человеке и человека в языке» [13]. В рамках антропоцентрической парадигмы можно говорить о межкультурном подходе как о личностно ориентированном, так как межкультурное общение способствует формированию вторичной языковой личности. Личностно ориентированное образование ставит в центр внимания студента, а умение вести межкультурный диалог представляет собой отдельное качество

личности. «В центре внимания культуры и культурной традиции стоит языковая личность во всем ее многообразии: Я-физическое, Я-социальное, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное» [13, с. 4]. Необходимо развивать культурно-языковую личность студентов, так как целью межкультурного обучения является формирование личностных смыслов путем со-изучения языка и культур, что позволяет достигнуть лучшего взаимопонимания. Антропоцентрированная направленность лингвистических исследований привела к смещению фокуса с языка как «абстрактного овеществленного конструкта» на язык, как часть «коммуникативной деятельности человека» [10, с. 30]. Овладение иноязычной культурой представляет собой процесс личностного открытия.

Еще одной предпосылкой для развития межкультурного образования является одновременное действие двух тенденций – глобализации и регионализации. Регионализация развивается в оппозиции к глобализации в стремлении государств защитить собственную культуру с целью сохранения собственной идентичности. Эти две тенденции лежат в основе межкультурного подхода, который характеризует «внутренняя установка на плюрализм как попытка взглянуть из другой перспективы на «свое», родное» [14].

В начале 70-х годов в Великобритании зародился коммуникативный подход, предусматривающий использование языка в условиях реальной коммуникации. Он получил широкое развитие в отечественной методике в трудах Е.Э. Пассова [15]. Несмотря на свою популярность, коммуникативный подход подвергается критике из-за того, что он не в полной степени отражает реальное общение с носителями иностранного языка. В 80-е годы XX столетия произошел сдвиг образовательной парадигмы от коммуникативного к межкультурному подходу. Современное состояние лингводидактики ученые называют посткоммуникативной эпохой [8]. В обиход входят понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурное обучение», и происходит поиск установки на взаимосвязь коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития обучающегося [16].

Согласно исследованиям, ни один из упомянутых подходов не распространил своего влияния на обучение ИЯ в неязыковом вузе. Несмотря на выявленные предпосылки, межкультурный подход к обучению «языку международного общения не нашел системного воплощения в вузовских программах по ИЯ» [4, с. 108]. В целом обучение культуре совместно с языком все еще не носит целенаправленного характера. Эта проблема требует новых теоретических поисков и переосмысления традиций в преподавании.

Тем не менее вышеперечисленные подходы подготовили почву для появления нового, межкультурного подхода к обучению иностранному языку. Межкультурный подход делает акцент на формировании межкультурной компетенции как свойства личности, способствующего эффективной профессиональной деятельности в межкультурной среде. «Межкультурная компетенция – это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [1, с. 7].

Межкультурный подход в иноязычном образовании представляет собой освоение иностранного языка и ценностей другой культуры при сохранении собственной идентичности и равнозначного статуса культур. Акцент ставится на равноценности двух культур, при котором нет превосходства одной культуры над другой. В процессе изучения языка происходит переосмысление фактов собственной культуры, которые до этого воспринимались «неосознанно и автоматически» [17]. Реализация межкультурного подхода обеспечит эффективность подготовки специалистов отрасли международного туризма и гостеприимства, которые откроют для себя новые грани родной культуры и смогут эффективно участвовать в любой ситуации межкультурного общения.

Таким образом, межкультурное обучение на данный момент все еще не получило должного развития в системе высшего образования. В неязыковом вузе межкультурный компонент часто заявляется в программах, но не реализуется на практике, так как целью, как правило, является овладение сугубо лингвистическими навыками профессии. До настоящего времени акцент в обучении языку в неязыковом вузе ставился на усвоении терминов и чтении специализированных текстов, обучение иностранным языкам имеет в основном профессиональную направленность.

При анализе развития культурно-ориентированных подходов к обучению иностранному языку была обнаружена тенденция смещения внимания исследователей от этноцентризма в сторону этнорелятивитского поликультурного образования, от взгляда на язык как на продукт к признанию важности личности обучающегося и его культурной идентичности. Если раньше большинство программ иностранного языка в языковом вузе было ориентировано на достижение или приближение к уровню носителя языка, что приводило, как правило, к монокультурному центризму, то в настоящее время появилось понимание культур как полностью равноправных, и исследователи призывают соблюдать принцип «культурной эгалитарности» [8, с. 42]. Обоснование внедрения межкультурного подхода в систему иноязычного образования в неязыковом вузе составляет научную новизну исследования.

Межкультурный подход – это отдельное направление в лингводидактике, обладающее автономностью, который позволяет выделить его среди других культурно-ориентированных подходов. «Межкультурный подход научно обоснован, он аккумулирует лучшие идеи предшествующих подходов и развивает современные лингводидактические тенденции – тенденции межкультурности и многоязычия» [8, с. 52].

Отличительной особенностью межкультурного подхода является то, что в процессе изучения иностранного языка обучающийся познает также свой язык и собственную культуру, которая не осознавалась им раньше. Таким образом, его картина мира динамически развивается. Актуальным в современном геополитическом контексте является знание и понимание мира русской культуры, развитие языковой личности с помощью языка. Человек при этом воспринимается как носитель национальных ценностей, а также как носитель «культурного рюкзака» [18]. Формирование межкультурной компетенции, основанной на освоении обучающимися своей и иноязычной культуры, определяет практическую значимость исследования.

Изложенные в статье теоретические подходы делают, на наш взгляд, возможным концептуализацию межкультурного подхода в высшем образовании, знаменуя собой переход к новой образовательной парадигме, что составляет теоретическую значимость результатов исследования.

Сравнительная характеристика культурно-ориентированных подходов позволила выявить комплекс предпосылок для интеграции межкультурного подхода в образовательную среду вуза. Межкультурное обучение обусловлено объективно существующими факторами [8]. Предпосылки межкультурного подхода в обучении иностранным языкам представлены на рис. 1.

Данные предпосылки обусловили необходимость и возможность реализации межкультурного подхода в обучении будущих специалистов отрасли гостеприимства и туризма. Проанализировав имеющуюся литературу, мы пришли к выводу, что межкультурный подход более других подходит для обучения языку в неязыковом вузе. Язык при таком подходе является эффективным средством реализации всех профессиональных коммуникативных интенций специалиста, связанных с взаимодействием с представителем другого лингвокультурного сообщества [16].



Рис. 1. Предпосылки межкультурного подхода в обучении иностранным языкам

Перспективным направлением исследования межкультурного подхода является разработка его методологических основ с целью широкого внедрения в программы обучения студентов в сфере гостеприимства и международного туризма.

Исследование может представлять интерес для исследователей и методистов в области лингводидактики, преподавателей иностранного языка для специальных целей, специалистов отрасли гостеприимства и международного туризма.

Библиографический список

1. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: Каро, 2005.
2. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007; Т. 10, № 1: 125-139.
3. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Издательство Московского университета, 2004.
4. Сысоев П.В. *Концепция языкового поликультурного образования*. Москва: Еврошкола, 2003.
5. Таратухина Ю.В., Цыганова Л.А. *Межкультурная коммуникация: Семиотический подход*. Москва: Юрайт, 2021.

6. Дикова Е.С. Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2024; № 214: 276–281.
7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1976.
8. Тарева Е.Г. *Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и практики:* монография. Москва: Логос, 2014.
9. Сабитова З.К. *Лингвокультурология*. Москва: Флинта; Наука, 2015.
10. Леонтович О.А. *Введение в межкультурную коммуникацию*. Москва: Гнозис, 2007.
11. Фурманова В.П. *Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе:* монография. Саранск: Издательство Мордовского университета, 2009.
12. Фурманова В.П. *Межкультурная коммуникация и инновации в преподавании иностранных языков в вузе:* монография. Москва: МГУ им. Н.П. Огарева, 2005.
13. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Academia, 2001.
14. Зинченко В.Г, Зусман В.Г., Кironозе З.И. *Межкультурная коммуникация: от системного подхода к синергетической парадигме*. Москва: Флинта; Наука», 2008.
15. Пассов Е.И. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык, 1989.
16. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: ACADEMA, 2004.
17. Пушкарева М.П., Самочернова А.П. Реализация межкультурного компаративного подхода в обучении иностранному языку. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2023; № 3 (59): 75–80.
18. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г. *Методика межкультурного иноязычного образования в вузе*. Москва: Флинта, 2020.

References

1. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam*. Sankt-Peterburg: Karo, 2005.
2. Sadohin A.P. Mezhkul'turnaya kompetentnost': ponyatie, struktura, puti formirovaniya. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. 2007; T. 10, № 1: 125-139.
3. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2004.
4. Sysoev P.V. *Koncepciya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya*. Moskva: Evroshkola, 2003.
5. Taratuhina Yu.V., Cyganova L.A. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: Semioticheskij podhod*. Moskva: Yurajt, 2021.
6. Dikova E.S. Mezhkul'turnyj podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2024; № 214: 276-281.
7. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1976.
8. Tareva E.G. *Mezhkul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie: lingvodidakticheskie strategii i praktiki:* monografiya. Moskva: Logos, 2014.
9. Sabitova Z.K. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Flinta; Nauka, 2015.
10. Leontovich O.A. *Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciyu*. Moskva: Gnozis, 2007.
11. Furmanova V.P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya v teorii i praktike prepodavaniya inostrannyh yazykov v vuze:* monografiya. Saransk: Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta, 2009.
12. Furmanova V.P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i innovacii v prepodavanii inostrannyh yazykov v vuze:* monografiya. Moskva: MGU im. N.P. Ogareva, 2005.
13. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Academia, 2001.
14. Zinchenko V.G, Zusman V.G., Kironoze Z.I. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: ot sistemnogo podhoda k sinergeticheskoj paradigme*. Moskva: Flinta; Nauka», 2008.
15. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obscheniyu*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
16. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: ACADEMA, 2004.
17. Pushkareva M.P., Samochernova A.P. Realizaciya mezhkul'turnogo komparativnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 3 (59): 75-80.
18. Berdichevskij A.L., Giniatullin I.A., Tareva E.G. *Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze*. Moskva: Flinta, 2020.

Статья поступила в редакцию 02.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-216-220

***Smirnova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pskov State University (Pskov, Russia), E-mail: aspirpskgu@mail.ru*
***Maslova G.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pskov State University (Pskov, Russia), E-mail: galenamas@mail.ru*

PERSONALIZATION IN TEACHING WRITING TO UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN LINGUISTICS. The article addresses problems of personalized approach in teaching foreign language writing skills to linguistics-majored university students. The authors describe substantive characteristics of personalization as a methodological basis of modern education and specify the key factors of personalized teaching. The special emphasis is laid on the necessity to transform the functional roles of the teacher and the student. The current study generalizes approaches to teaching-learning strategies of enhancing foreign language writing skills, defines their didactic potential for performing personalized teaching and learning. Therefore, the paper presents personalized methods and technologies that determine efficacy of teaching foreign language wring communication in the conditions of heterogenic group of university students. The authors consider the positive effect of such technologies on achieving learning outcomes in terms of developing writing skills.

Key words: **personalization, foreign language teaching, foreign language writing, approaches to teaching foreign languages writing skills, heterogenic student group**

***Е.А. Смирнова**, канд. пед. наук, доц., Псковский государственный университет, г. Псков, E-mail: aspirpskgu@mail.ru*
***Г.Г. Маслова**, канд. пед. наук, доц., Псковский государственный университет, г. Псков, E-mail: galenamas@mail.ru*

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена исследованию проблемы персонализированного подхода в обучении иноязычной письменной речи студентов языковых направлений. В работе описываются сущностные характеристики персонализации как методологической основы современного образования, выделяются ключевые факторы персонализированного обучения. Авторы обращают особое внимание на необходимость трансформации функциональных ролей обучающегося и педагога. В исследовании систематизируются подходы к обучению иноязычной письменной речи, определяется их дидактический потенциал для реализации персонализированного обучения. В статье представлены персонализированные приемы и технологии, способствующие повышению эффективности обучения иноязычной письменной коммуникации в условиях гетерогенной студенческой группы, описывается их положительное влияние на повышение образовательных результатов в части владения письменной речью.

Ключевые слова: **персонализация, обучение иностранному языку, иноязычная письменная речь, подходы к обучению письменной речи, гетерогенная группа**

Современный образовательный контекст характеризуется усилением внимания к подходам, позволяющим раскрыть личностный потенциал обучающегося, оптимизировать пути и способы самореализации личности в различных сферах деятельности [1; 2; 3]. Данная особенность обусловливает выдвижение на передний план персонализации как ключевого тренда образовательной парадигмы.

Изучение иностранного языка всегда рассматривалось как субъектно-ориентированный процесс, в котором существовали противоречия между познавательными возможностями обучающегося, индивидуальным характером усвоения изучаемого материала и объективно заданным содержанием образования, нормативными требованиями к результатам обучения. Групповая организация обучения иностранному языку, которая реализуется на всех уровнях образования, не всегда имеет возможность учитывать личностные особенности обучающегося. Как показывает практика, студенческие группы, в том числе и те, которые обучаются на языковых направлениях подготовки, являются гетерогенными, что подразумевает разный уровень языковой подготовки и разный социально-лингвистический опыт.

Процесс овладения иностранным языком носит интегративный, комплексный характер и включает в себя овладение коммуникативными умениями в устном и письменном общении. Формирование способности к иноязычной письменной коммуникации выступает как одно из требований федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. Так, выпускники должны овладеть, в том числе, следующими универсальными и общепрофессиональными компетенциями: УК-4 – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); ОПК-3 – способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения; ОПК-4 – способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения [4].

Однако приходится констатировать, что в практической подготовке студентов-лингвистов сохраняется противоречие между необходимостью достижения высокого уровня владения иноязычной письменной речью и недостаточным вниманием к развитию данных речевых умений в условиях гетерогенной группы.

В связи с этим актуальность нашего исследования определяется необходимостью поиска способов обучения иноязычной письменной речи, позволяющих «запустить» процесс персонализированного обучения в разноуровневых группах.

Целью исследования является разработка стратегии применения персонализации в обучении иноязычной письменной речи. В качестве основных задач выступают следующие: определить сущностные характеристики персонализации как методологической основы современного образования; проанализировать дидактические подходы к обучению письменной речи; выявить и описать типы персонализированных письменных заданий.

Научная новизна состоит в расширении феноменологии персонализации с точки зрения ее применения в обучении иностранному языку в части письменного иноязычного общения.

Теоретическая значимость заключается в раскрытии возможностей персонализации применительно к процессу обучения иностранному языку в контексте развития иноязычной письменной речи.

Практическая значимость определяется возможностью интеграции предлагаемых технологий в практику обучения иностранным языкам.

В настоящий момент мы наблюдаем активный исследовательский интерес к изучению понятия персонализации, которое начало свое становление в рамках личностно ориентированной парадигмы обучения и сегодня может рассматриваться как методологическая основа современного образования.

Под персонализацией вслед за Ермаковым Д.С. мы понимаем «способ проектирования и реализации образовательного процесса, направленный на развитие личностного потенциала обучающегося» [5, с. 13].

Тенденция использования термина «персонализация» в актуальных научных изысканиях позволяет сосредоточить свое внимание на трех аспектах, характеризующих, на наш взгляд, персонализацию как образовательный феномен.

Одним из важнейших факторов персонализированного обучения является наличие возможности выбора со стороны обучающегося, т. е. активного участия обучающегося в образовательном процессе – начиная от постановки целей, определения содержания и способов его освоения и заканчивая оцениванием собственных результатов с последующей корректировкой собственной образовательной траектории.

В ряде исследований предлагается различать следующие виды выбора, который осуществляют обучающиеся в рамках персонализированного обучения: организационный выбор – правила взаимодействия учителя и учащегося; процедурный выбор – способы представления содержания обучения; когнитивный выбор – возможность свободного выражения собственного мнения [6].

При таком образовании «учащимся предоставляется большая самостоятельность в проектировании своей образовательной траектории, возможности ставить и выбирать значимые для себя задания и способы их решения» [1, с. 8]. Савина Н.В. полагает, что персонализация наилучшим образом позволяет реализовать свободу выбора, предоставляет возможность управлять своей деятельностью, проявлять свою индивидуальность, воздействовать на других людей, разработать личный образовательный трек [7].

Вторым важным фактором персонализированного обучения является, на наш взгляд, развитие личностных индивидуальных характеристик обучающегося, которые детерминированы наличием возможности проявить субъектную позицию в образовательном процессе. В данном случае мы имеем в виду развитие внутренней активности самого обучающегося, его самостоятельности, инициативности в обучении, а также мотивационных и ценностных убеждений [8].

Для того чтобы вышеназванные факторы «включились», необходимо создать особое персонализированное образовательное пространство, позволяющее актуализировать субъектность обучающегося. Возможность создания, а затем и успешного функционирования такого пространства предполагает видоизменение роли преподавателя, чья деятельность смещается с подбора содержания и методов в рамках индивидуализированного обучения на создание условий, стимулирующих учебную деятельность, когда обучающийся самостоятельно управляет своим обучением, начиная с определения собственного дизайна обучения и завершая оцениванием ее результатов [9].

Именно функциональную трансформацию деятельности педагога можно рассматривать как определяющий фактор эффективной реализации персонализированного обучения. При этом важным, по мнению Нещадима И.О., Васильевой А.Г., является «готовность педагога подстроить свой стиль преподавания под конкретного обучающегося, изменить способ исправления ошибок, динамику и атмосферу урока» [10, с. 54]. Авторы рассматривают персонализацию также в контексте изменения позиции «преподаватель – студент» как «способность преподавателя подавать информацию в ходе слайда/урока/курса так, чтобы все услышанное, увиденное, сказанное и написанное было связано с целями, образовательными нуждами и интересами обучающихся» [10, с. 54].

Путистина О.В. также обращает внимание на необходимость создания условий для персонализированного обучения, которые предполагают смещение акцентов в ролевом статусе педагога в направлении наставника и проводника [8].

Одним из необходимых компонентов в этом контексте, на наш взгляд, является также наличие доверия к преподавателю со стороны студента, т. к. центрированный на личностном аспекте процесс обучения сможет быть максимально продуктивным и отражающим обучающегося как индивида лишь в том случае, если он будет доверять потенциальному адресату своих мыслей, чувств и опыта.

Таким образом, обобщая существующие точки зрения относительно персонализации как образовательного феномена, можно определить его основные признаки:

– направленность на личностный рост и развитие;

– активное участие обучающегося в создании собственной образовательной траектории;

– развитие способности самостоятельно осуществлять выбор в целеполагании, предметном и процессуальном аспекте содержания обучения, оценивании результатов обучения;

– расширение фокуса развития личности в когнитивном, социальном, эмоциональном, культурном и других аспектах;

– трансформация дидактической роли преподавателя, его профессионально-педагогического стиля.

В качестве особых положительных факторов, определяющих важность смещения акцентов на персонализированное обучение можно назвать следующие:

– повышение образовательной самостоятельности;

– усиление мотивации;

– развитие надпредметных способностей и умений.

В контексте изучения иностранных языков персонализация может рассматриваться как образовательная стратегия, позволяющая в полной мере выявить и реализовать личностный потенциал каждого обучающегося, обеспечив ему осознание наиболее оптимальных путей овладения иноязычной деятельностью.

В современной теории и практике обучения иностранным языкам письменная речь является неотъемлемым компонентом иноязычного образования на всех его уровнях, выступая как самостоятельный вид речевой деятельности и целевое умение. Однако в течение длительного времени письменная речь рассматривалась как умение второго уровня, которое могло выступать лишь как средство для развития других видов речевой деятельности [11; 12; 13]. Вместе с тем, как отмечает Мазунова Л.К., письмо является наиболее трудной, длительно формируемой и позднее аудирования, говорения и чтения созревающей высшей человеческой способностью [13].

В настоящее время с возрастанием роли информационных коммуникационных технологий во всех сферах человеческой деятельности невозможно представить межличностную коммуникацию без письменной речи. Сегодня письмо выступает как инструмент сложнейшей интеллектуальной деятельности, отражающей такие важнейшие функции, как концептуализация знаний и самовыражение. Умение грамотно излагать в письменной форме свои мысли с большей долей вероятности будет во многом определять успешность выпускников вузов как в их профессиональной деятельности, так и академической среде.

Вместе с тем приходится констатировать, что сохраняется недостаток внимания к письменной речи как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей [14]. Данное обстоятельство, по мнению Сысоева П.В. и Мерзлякова К.А., обусловлено тем, что «обмен информацией осуществляется в большей мере посредством устной речи (через говорение (продукция) и аудирование (рецепция)), а потребность в использовании письменной речи в продуктивном аспекте значительно меньше» [15, с. 196].

В научно-методической литературе письменная речь понимается как «продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с последующим созданием и фиксацией письменного текста» [16, с. 247] и выступает как продуктивный вид речевой деятельности, способность выражать мысли в письменной форме с помощью принятой в языке системы письма.

В настоящий момент в теории и практике обучения иностранным языкам сформировались два основных дидактических подхода, в рамках которых осуществляется обучение иноязычной письменной речи. В отечественной и зарубежной методике можно встретить различные терминологические обозначения данных подходов, но чаще всего они варьируются в рамках понятийного поля «текст/продукт» и «процесс» и дифференцируются в зависимости от ориентации на создание письменного текста в виде результата деятельности, с одной стороны, и когнитивный процесс создания смысла в рамках письменного общения, с другой стороны [17; 18; 19].

Текстовый подход (текстоцентрический, формально-структурный, writing for learning) предполагает написание собственного письменного текста в рамках предлагаемой ситуации общения. Данный подход ориентирован на анализ исходного текста-образца с его последующей имитацией и частичной трансформацией. Основной задачей в рамках данного подхода является обучение созданию письменного текста с опорой на аналогичный текст. При этом важным является то, что производит обучающийся, т. е. результат, а не то, каким образом он это делает. В рамках текстового подхода преподаватель оценивает письменный продукт с точки зрения его языковой корректности, композиционной и стилистической стройности. К основным недостаткам данного подхода принято относить ограничение творческого выражения мыслей, игнорирование личности обучающегося.

В свою очередь, процессуальный подход (содержательно-смысловой, writing for writing), в отличие от текстового, основан в первую очередь на побуждении к письменному высказыванию, основанному на личном жизненном опыте.

В рамках процессуального подхода письменная речь рассматривается как нелинейный творческий процесс, в котором коммуникативная цель и содержание являются определяющими элементами для выбора формы. При этом письмо рассматривается как процесс генерирования не только структуры, но и смысла. На передний план выдвигается сложный речетворческий процесс, создание и развитие смысла письменного дискурса, его когнитивная составляющая [13]. Основным приоритетом такого обучения является создание собственного речевого продукта в письменной форме на самостоятельно выбранную тему в результате поиска, когнитивной обработки и личностной интерпретации полученной информации [14]. Таким образом, процесс порождения письменной речи является когнитивным, творческим, развивающим, имеющим личностную направленность. Основное внимание фокусируется на личности участника письменной коммуникации, его интеллектуальном и эмоциональном состоянии.

В рамках данного подхода преподаватель руководит процессом письма, стимулирует его посредством постоянной оценки и комментариев, выступает в роли помощника и консультанта. К основным недостаткам данного подхода критики относят необходимость больших временных затрат для процесса обучения и игнорирование необходимых структурных характеристик при продуцировании текста.

Письменная речь, выступая как продуктивная аналитико-синтетическая речевая деятельность конкретного субъекта, позволяет ему особым образом проявить себя как личность, создавая собственный индивидуальный продукт. В этом смысле процессуальный подход можно рассматривать как наиболее удачный формат персонализации в контексте обучения письменной речи, который позволяет создать условия, способствующие развитию индивидуальности каждого обучающегося.

Одной из главных причин актуальности персонализации обучения иностранному языку, особенно в вузе, является гетерогенность состава учебной группы. Практика показывает, что в одной группе могут быть обучающиеся, едва преодолевшие минимальный порог для поступления в вуз, и обучающиеся, получившие максимальные или близкие к ним баллы за единый государственный экзамен по иностранному языку. Поэтому при определении стратегии персонализации обучения необходимо определить различия в уровне владения иностранным языком студентов, а также выявить их субъектные особенности в контексте иноязычного образования. Это обусловлено тем, что социально-лингвистический опыт студентов позволит преподавателю подобрать наиболее эффективные для конкретной группы технологии и приёмы персонализации.

Для определения уровня гетерогенности группы и лингводидактического потенциала обучающихся к работе с персонализированными заданиями нами было проведено предварительное анкетирование, в котором приняли участие 37 студентов первого курса, обучающихся в ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика.

Результаты анкетирования показали, что более половины студентов (57%) закончили непрофильные средние общеобразовательные школы. Те респонденты, которые обучались в других типах школ – лицеях и гимназиях, дополнительно отметили, что в рамках образовательной программы данных образовательных учреждений иностранный язык также не изучался на углубленной основе. Данный результат можно рассматривать как первый фактор гетерогенности студенческой группы с точки зрения их образовательного опыта, предшествовавшего поступлению в университет.

В качестве второго фактора отметим уровень владения иностранным языком. Говоря о рефлексии респондентов относительно достигнутого уровня владения иностранным языком в школе, можно отметить, что 23% респондентов считают, что полученных знаний полностью достаточно для сдачи ЕГЭ по иностранному языку и эффективного общения на изучаемом языке. Однако большинство респондентов (68%) оценили свой уровень владения английским языком от 3 до 7 баллов по 10-балльной шкале, что свидетельствует о недостаточной языковой подготовке обучающихся на уровне школы. При этом 3 респондента (9%) отметили, что имеют подтвержденный сертификатом уровень владения английским языком B2.

Осознавая, что анализ собственного уровня владения иностранным языком не всегда может быть объективным, нами было проведено тестирование, позволяющее более точно оценить уровень владения иностранным языком обучающихся в данной группе. Результаты тестирования показали, что самооценка соответствует текущему уровню владения речевыми умениями указанных респондентов лишь частично. Было отмечено, что при высокоразвитых рецептивных речевых умениях умение письменной речи отстает от обозначенного уровня и требует дополнительной работы. Данный факт подтверждается также самооценкой студентов относительно собственного уровня владения речевыми умениями в говорении, чтении, аудировании и письме. При этом в оценивании владения умениями письменной речи также наблюдались большие расхождения – от 1 до 10 баллов, что также свидетельствует о неоднородности группы.

Как мы указывали выше, письменная речь рассматривается большинством обучающихся как второстепенная. Об этом свидетельствуют и результаты нашего опроса: 92% считают наиболее важным развитие умения говорения. При этом никто из респондентов не отмечает владение умением письменной речи как важный и необходимый показатель собственного личностного интеллектуального развития.

Кроме этого, налицо отсутствие заинтересованности в развитии данного речевого умения. Как показывает опрос, студенты первого курса хотели бы в рамках образовательного процесса больше внимания уделить развитию умений говорения (69,2%), чтения (23,1%) и фонетических навыков (7,7%).

Обучение английскому языку по дисциплине «Практический курс основного иностранного языка» студентов первого курса направления подготовки 45.03.02 Лингвистика осуществляется на основе учебно-методического комплекса «Upstream B2» авторов В. Эванс и Дж. Дули. В данном учебнике, как показал качественный и количественный анализ представленных заданий и упражнений, предлагаются отдельные задания с концентрацией на процессе порождения письменного текста (writing-for-writing), которые можно отнести к персонализированным. Так, результаты анализа показывают, что задания типа writing-for-writing составляют 22% от общего количества заданий на развитие письменной речи.

Однако, учитывая результаты проведенного анкетирования и тестирования, очевидным является необходимость включения в процесс обучения дополнительных персонализированных заданий, позволяющих подготовить более компетентного, в части письменной коммуникации, специалиста.

Приведем в качестве примера некоторые возможные персонализированные технологии для развития умений письменной речи, которые были апробированы со студентами первого курса и могут представлять дидактический интерес.

1. One Minute Writing («Минутка для письма»). Данная технология может применяться преподавателем в рамках аудиторной работы в качестве речевой разминки. Обучающимся предлагается дать письменный ответ на вопрос преподавателя за ограниченное время. По истечении времени каждый обучающийся зачитывает свой ответ, исправляя имеющиеся ошибки при помощи преподавателя и однокурсников, или сдает работу преподавателю для последующей проверки. Данный прием позволяет в долгосрочной перспективе при регулярном применении достичь баланса между fluency (беглостью) и accuracy (грамотностью) письменной речи. Регулярное выполнение таких заданий способствует развитию творческого мышления, воображения, обеспечивает вовлеченность каждого студента в образовательный процесс.

2. Личный дневник. Несмотря на то, что ведение дневника в личной и социальной жизни человека является достаточно известным способом размышления и рефлексии, в педагогической практике обучения иностранным языкам он используется недостаточно широко. Вместе с тем в рамках персонализированного обучения иноязычной письменной речи данный прием представляется нам весьма эффективным.

Так, в течение семестра студентам было предложено в рамках изучения тематического модуля *While there's life, there's hope* («Пока есть жизнь, есть надежда»), связанного с эмоциональным состоянием человека, вести личный дневник, описывая происходящие события и возникающие в связи с этим эмоции. Данный письменный речевой продукт, его содержательная часть не оценивались в баллах, а предлагались комментарии и размышления преподавателя по различным ситуациям, что позволило преодолеть психологический барьер боязни совершить ошибку и в дальнейшем стимулировать студентов к продолжению ведения записей.

Безусловно, ведение личного дневника на иностранном языке не может в равной степени вызвать интерес у всех студентов. В ряде случаев это было связано с недостаточным уровнем владения языком, в том числе отсутствием личного опыта излагать в письменной форме собственные мысли. Вместе с тем, получив возможность выразить свои собственные мысли и суждения, студенты смогли расширить умения в письменной речи и более глубоко осознать свой личностный творческий потенциал.

3. Minecraft server («Майнкрафтс-сервер»). В образовательном процессе предлагается использовать онлайн-сервер многопользовательской игры *Minecraft*. Так, в рамках раздела *My home is my Castle* («Мой дом – моя крепость») обучающиеся могут создавать неограниченное количество разнообразных структур – от домов до статуй. Помимо изучения лексических единиц по теме строительства и окружающего мира при установке английского интерфейса, студенты имеют возможность общаться друг с другом при помощи встроенного чата, что позитивно влияет на развитие умения письменной речи в неформальной ситуации речевого общения. Опыт показывает возрастание уровня мотивации обучающихся к письменному общению на иностранном языке. В рамках игры студенты

обсуждают свои постройки, делятся опытом, исследуют изнутри игровой мир, осуществляя при этом иноязычное общение. Стоит отметить, что персонализация обучения достигается также за счёт круглосуточного доступа пользователей к серверу. Это даёт возможность каждому из участников образовательного процесса в собственном темпе, в удобное для себя время подключаться к игровой сессии и осуществлять коммуникацию на иностранном языке.

Такая форма организации деятельности обучающихся, как показывает опыт применения технологии в образовательном процессе, позитивно сказывается как на развитии письменной речи, так и на мотивации к более глубокому изучению языка.

4. Чат в онлайн-мессенджере «Телеграм». Схожей с упомянутой ранее технологией является технология онлайн-чата в одном из возможных мессенджеров. В нашем случае выбор мессенджера «Телеграм» обусловлен удобным интерфейсом и рядом полезных утилит. Помимо возможности отправки текстовых сообщений, пользователи мессенджера могут записывать минутные видеосообщения и создавать для членов группового чата интерактивные опросы и тесты. Данный набор утилит позволяет преподавателю разнообразить внеаудиторный образовательный процесс, акцентируя внимание на развитии конкретных речевых умений и навыков. В процессе использования онлайн-чата проходило активное иноязычное общение, что позволяло как преподавателю, так и студентам в письменной форме задавать вопросы, рассказывать о своих идеях, делиться суждениями и т. п. При этом преподаватель имел возможность исправлять языковые ошибки посредством форматирования текста непосредственно в рамках чата либо в формате письменного сообщения. Данный вид работы в целом положительно влияет на расширение лексико-грамматического инструментария и совершенствование умений письменной речи.

5. Itineraries («Путеводители»). В ходе изучения раздела *Travel Broadens the Mind* («Путешествия расширяют кругозор») студентам предлагается, например, на основе заданий из раздаточного материала, подготовленного издательством National Geographic, составить собственные путеводители. Изучив особенности данного жанра, студенты составляют путеводители сначала по Псковской области, основываясь на предложенном плане, а затем по выбранной стране и региону, опираясь на собственные предпочтения и выбирая наполнение путеводителя самостоятельно.

Описанные выше технологии позволяют перенести процесс обучения письменной речи за рамки аудитории, повысить мотивацию каждого из обучающихся к использованию письменной речи в отрыве от привычных им обязательных письменных работ. Также в ходе собеседования со студентами выяснилось, что они стали чувствовать себя увереннее в рамках письменной коммуникации, появилось более осознанное и ответственное отношение к содержательным и структурным характеристикам письменного текста. При этом можно сказать, что каждый из студентов начал формировать собственный писательский стиль, совершенствуя и углубляя своё умение письменной речи. Здесь необходимо подчеркнуть, что субъективная оценка студентами собственного прогресса подтверждает позитивное влияние персонализированных заданий, поскольку отражает процесс внутренней трансформации обучающегося, сопровождающийся развитием гибкости мышления и активизацией рефлексивных механизмов.

Кроме этого, как показывают результаты сравнительного анализа письменных работ студентов к концу первого курса, можно наблюдать следующие положительные изменения:

– снижение количества языковых ошибок;
– расширение словарного запаса и включение в письменную речь новых лексических единиц, соответствующих уровню B2;
– использование более сложных синтаксических конструкций;
– включение в речь средств логической связи и аргументированного дискурса;
– расширение содержательных позиций письменного текста.

Нам представляется важным отметить, что описанные выше техники достаточно отчетливо позволяют обучающимся проявить собственное «Я» в творческой форме, что, безусловно, является одним из основных условий персонализации обучения. Помимо этого, концентрация на процессе, а не на результате деятельности, самостоятельность обучающегося в выборе содержания и языковой формы собственных творческих письменных произведений способствуют персонализации обучения, так как при таком подходе преподаватель не предлагает универсального маршрута, а создает атмосферу для творческого самовыражения, подводит студента к теме, в то время как все остальные шаги по созданию письменного сообщения на иностранном языке осуществляются самим студентом. В условиях гетерогенности группы создаются равные возможности для каждого обучающегося с учетом его предпочтений, интенций и опыта.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает целесообразность обучения иноязычной письменной речи в рамках концепции персонализированного обучения и основывается на большей направленности персонализации не только на развитие письменной речи как умения для решения конкретных учебных задач, но и на соответствии предлагаемых заданий и применяемых методик образовательным потребностям каждого студента в отдельности.

Очевидно, что персонализация требует трансформации устоявшейся парадигмы иноязычного образования, создания новых связей между учителем, учеником и знанием, смещения вектора на персонализированные образовательные результаты, большей вариативности образовательного контента и активизации субъектной позиции обучающегося.

Дидактические возможности активного включения персонализации в процесс обучения иностранному языку могут быть расширены за счет поиска и дальнейшего использования новых технологий при обучении не только письменной, но и устной речи.

Библиографический список

1. *Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация:* монография. Екатеринбург, 2021.
2. Ковалева А.С., Маслова Г.Г. Индивидуализация как психолого-педагогический и дидактический феномен. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 10-3: 81–88.
3. Моисеева Т.В. Персонализация образования – новое направление высшей профессиональной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 78–82.
4. *Федеральный государственный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика*. Приказ № 969 от 12.08.2020. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/
5. Ермаков Д.С. Что же следует понимать под персонализированным обучением? *EduTech.* 2023; № 4 (55): 13–18.
6. Щевлягин М.Н., Королева Д.О. Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор в средней школе. *Вопросы образования.*2024; № 4: 263–289.
7. Савина Н.В. Методологические основы персонализированного образования. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020; Т. 14, № 4: 82–90.
8. Путистина О.В. Приемы персонализированного обучения в дистанционном курсе «Практикум по письменной речи на английском языке». *Преподаватель XXI век*. 2022; № 2: 105–112.
9. Bray B., McClaskey K. *Personalization vs. Differentiation vs. Individualization*. Available at: https://www.at-udl.com/tutorials/jr2018/assets/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf
10. Нещадим И.О., Васильева А.Г. Ключевые особенности процесса персонализации обучения в системе высшего профессионального образования (на примере преподавания иностранного языка). *Мир университетской науки: культура, образование*. 2024; № 2: 53–59.
11. Кащеева А.В. Развитие подходов к обучению письму на иностранном языке. *Проблемы современного образования*. 2017; № 6: 127–138.
12. Ветроградова Л.А., Воловикова М.Л. Интегрированный подход к обучению иноязычной письменной речи в языковом вузе: теория и практика. *Образование. Наука. Инновации.* 2025; № 3 (41): 20–26.
13. Мазунова Л.К. Теория и модель системного овладения культурой иноязычного письма. *Исследовано в России*. Available at: http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2004/233.pdf
14. Чечева Н.А. Креативное письмо в обучении иноязычной письменной коммуникации в неязыковом вузе. *Письма в Эмиссия.Офлайн*. 2024; № 1. Available at: http://emissia.org/offline/2024/3342.htm
15. Сысоев П.В., Мерзляков К.А. Методика обучения письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования. *Язык и культура*. 2016; № 2 (34): 195–206.
16. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.
17. Мордовина Т.В., Гунина Н.А. Продуктивная иноязычная письменная речь: подходы к обучению. *Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование*. 2017; № 2 (71): 19–22.
18. Попова М.И., Парникова Г.М. Современные подходы к обучению иноязычному письму в языковом вузе (на примере РС (Я)). *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 153–156.
19. Hu Zh., Wang Zh. Chinese Vocational College English Teachers and Majors' Perceptions of the Product Approach and Process Approach and Attitudes toward the Application of the Product Process Approach. *Creative Education*, 2019. Available at: https://www.scirp.org/pdf/CE_2019111315371928.pdf

References

1. *Personalizirovannoe obrazovanie v proekcii professional'nogo buduschego: metodologiya, prognozirovanie, realizaciya:* monografiya. Ekaterinburg, 2021.
2. Kovaleva A.S., Maslova G.G. Individualizaciya kak psihologo-pedagogicheskij i didakticheskij fenomen. Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 10-3: 81-88.
3. Moiseeva T.V. Personalizaciya obrazovaniya – novoe napravlenie vysshej professional'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 78-82.

4. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika*. Prikaz № 969 ot 12.08.2020. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/
5. Ermakov D.S. Chto zhe sleduet ponimat' pod personalizirovannym obucheniem? *EduTech.* 2023; № 4 (55): 13-18.
6. Schevlyagin M.N., Koroleva D.O. Personaliziruya obuchenie: ispol'zuyut li uchitelya praktiki, predostavlyayuschie uchaschimsya pravo golosa i vybor v srednej shkole. *Voprosy obrazovaniya*.2024; № 4: 263-289.
7. Savina N.V. Metodologicheskie osnovy personalizirovannogo obrazovaniya. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2020; T. 14, № 4: 82-90.
8. Putistina O.V. Priemy personalizirovannogo obucheniya v distancionnom kurse «Praktikum po pis'mennoj rechi na anglijskom yazyke». *Prepodavatel' XXI vek*. 2022; № 2: 105-112.
9. Bray B., McClaskey K. *Personalization vs. Differentiation vs. Individualization*. Available at: https://www.at-udl.com/tutorials/jr2018/assets/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf
10. Neschadim I.O., Vasil'eva A.G. Klyuchevye osobennosti processa personalizacii obucheniya v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya (na primere prepodavaniya inostrannogo yazyka). *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. 2024; № 2: 53-59.
11. Kascheeva A.V. Razvitie podhodov k obucheniyu pis'mu na inostrannom yazyke. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2017; № 6: 127-138.
12. Vetrogradova L.A., Volovikova M.L. Integrirovannyj podhod k obucheniyu inoyazychnoj pis'mennoj rechi v yazykovom vuze: teoriya i praktika. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii.* 2025; № 3 (41): 20-26.
13. Mazunova L.K. Teoriya i model' sistemnogo ovladeniya kul'turoj inoyazychnogo pis'ma. *Issledovano v Rossii*. Available at: http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2004/233.pdf
14. Checheva N.A. Kreativnoe pis'mo v obuchenii inoyazychnoj pis'mennoj kommunikacii v neyazykovom vuze. *Pis'ma v `Emissiya.Oflajn*. 2024; № 1. Available at: http://emissia.org/offline/2024/3342.htm
15. Sysoev P.V., Merzlyakov K.A. Metodika obucheniya pis'mennoj rechi studentov napravleniya podgotovki «Mezhdunarodnye otnosheniya» na osnove metoda recenzirovaniya. *Yazyk i kul'tura*. 2016; № 2 (34): 195-206.
16. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.
17. Mordovina T.V., Gunina N.A. Produktivnaya inoyazychnaya pis'mennaya rech': podhody k obucheniyu. *Global'nyj nauchnyj potencial. Professional'noe obrazovanie*. 2017; № 2 (71): 19-22.
18. Popova M.I., Parnikova G.M. Sovremennye podhody k obucheniyu inoyazychnomu pis'mu v yazykovom vuze (na primere RS (Ya)). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 153-156.
19. Hu Zh., Wang Zh. Chinese Vocational College English Teachers and Majors' Perceptions of the Product Approach and Process Approach and Attitudes toward the Application of the Product Process Approach. *Creative Education*, 2019. Available at: https://www.scirp.org/pdf/CE_2019111315371928.pdf

Статья поступила в редакцию 03.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-220-223

Smirnova M.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Astrakhan State University n.a. V.N. Tatishchev (Astrakhan, Russia), E-mail: mosmir22@yandex.com*
Smirnov A.P.*, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Astrakhan State University n.a. V.N. Tatishchev (Astrakhan, Russia), E-mail: apsmir@yandex.ru*

FORMATION OF DIDACTIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN TEACHING THE DEVELOPMENT OF A COMPLEX OF PROBLEM-BASED TASKS FOR CONDUCTING PROGRAMMING CLASSES AS PART OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The article considers a problem of improving training of future computer science teachers for professional activities. The relevance of the study is due to the contradiction between the need to use problem-based tasks to develop students' cognitive universal learning activities and the insufficient development of methods for teaching future computer science teachers to develop such tasks. The objective of the study is to develop a methodological approach to the formation of didactic and methodological competence of future computer science teachers in the process of teaching the development of a set of problem-based tasks on programming for extracurricular activities. The work identifies didactic conditions necessary for the formation of this competence, proposes and implements a methodological approach with reference to the topic "Methodological aspects of teaching the development of algorithms for constructing ornaments from geometric figures when teaching programming in the Scratch environment". A set of problem-based tasks developed by future teachers, taking into account the identified didactic conditions, is described. The results of the experimental work confirm the positive impact of the developed methodological approach on the dynamics of the formation of didactic and methodological competence of future computer science teachers. The proposed approach can be used in training teachers of other profiles and in the educational process of the school for organizing extracurricular activities on programming.

Key words: **didactic and methodological competence, computer science teacher, problem-solving tasks, cognitive universal actions, extracurricular activities, visual programming**

М.О. Смирнова*, канд. пед. наук, доц., Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, г. Астрахань, E-mail: mosmir22@yandex.com*
А.П. Смирнов, *канд. физ.-мат. наук, доц., Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, г. Астрахань, E-mail: apsmir@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗРАБОТКЕ КОМПЛЕКСА ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема совершенствования подготовки будущих учителей информатики к профессиональной деятельности. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью применения проблемных заданий для развития познавательных УУД учащихся и недостаточной разработанностью методик обучения будущих учителей информатики разработке таких заданий. Целью исследования является разработка методического подхода к формированию дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики в процессе обучения разработке комплекса проблемных заданий по программированию для внеклассной деятельности. В работе выделены дидактические условия, необходимые для формирования указанной компетентности, предложен и реализован методический подход на примере изучения темы «Методические аспекты обучения разработке алгоритмов для построения орнаментов из геометрических фигур при обучении программированию в среде Scratch». Описан комплекс проблемных заданий, разработанный будущими учителями с учетом выделенных дидактических условий. Результаты экспериментальной работы подтверждают положительное влияние разработанного методического подхода на динамику формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики. Предложенный подход может быть использован при подготовке учителей других профилей и в образовательном процессе школы для организации внеурочной деятельности по программированию.

Ключевые слова: **дидактико-методическая компетентность, учитель информатики, проблемные задачи, познавательные универсальные действия, внеурочная деятельность, визуальное программирование**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что одной из важнейших задач высшей школы является поиск путей совершенствования подготовки учителя информатики, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности, в частности дидактико-методической компетентностью. Противоречие между необходимостью использования проблемных заданий в школе при изучении информатики с целью развития познавательных универсальных действий учащихся и недостаточной разработанностью методики обучения будущих учителей информатики разработке проблемных заданий также актуализирует тему исследования.

Целью исследования является разработка методического подхода к формированию дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики при обучении разработке комплекса проблемных заданий.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– выделить дидактические условия формирования дидактико-методической компетентности при обучении разработке комплекса проблемных заданий;

– разработать методический подход к формированию дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики при обучении разработке комплекса проблемных заданий по программированию для проведения внеурочных занятий в контексте формирования познавательных универсальных действий учащихся на основе использования дидактических условий;

– на примере изучения конкретной темы реализовать разработанный методический подход;

– провести экспериментальную работу с целью подтверждения гипотезы о влиянии разработанного методического подхода на положительную динамику формирования дидактико-методической компетентности.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении методических основ обучения будущего учителя информатики конструированию проблемных заданий.

Научная новизна определяется тем, что предложен методический подход к обучению будущих учителей информатики разработке проблемных заданий на основе дидактических условий в контексте формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся.

Практическая значимость заключается в том, что методический подход к формированию дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики при обучении разработке проблемных задач на основе использования дидактических условий в контексте формирования познавательных универсальных действий может быть использован при реализации дисциплин методической направленности при подготовке учителей других профилей. Разработанные учебно-методические материалы могут быть использованы в образовательном процессе школы для организации внеурочных форм работы со школьниками при обучении визуальному программированию.

Исследованием вопросов формирования профессиональной-педагогической компетентности и отдельных ее видов занималось многие ученые, в том числе А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Т.Б. Руденко, Н.В. Грызлова, Н.В. Кузьмина, А.А. Вербицкий.

Нам близка позиция Н.В. Грызловой, которая определяет дидактико-методическую компетентность как «системное образование, является отдельно взятым видом профессионально-педагогической компетентности, ориентированным на знания, умения, навыки творческой педагогической деятельности будущего учителя, на формирование специальных умений профессиональной деятельности» [1, с. 41], и в качестве основного средства профессиональной подготовки учителя выбирает задачу.

При определении дидактико-методической компетентности Т.В. Руденко, в частности, выделяет умения моделировать содержательную и процессуальную основы разных видов деятельности будущего учителя [2].

Среди компонентов структуры дидактико-методической компетентности исследователи в основном выделяют мотивационный, операционный, рефлексивный компоненты и разнообразные критерии определения ее сформированности в соответствии с целью, задачами и спецификой исследования [1; 2; 3].

В профессиональном стандарте (Педагог) среди трудовых функций отмечается функция формирования универсальных учебных действий обучающихся [4].

Во ФГОС основного общего образования и среднего общего образования отмечается, что метапредметные результаты освоения программы по информатике отражают овладение универсальными учебными действиями – познавательными, коммуникативными, регулятивными. К познавательным универсальным учебным действиям относятся базовые логические действия, базовые исследовательские действия и работа с информацией [5; 6].

В соответствии с целью и задачами нашего исследования в АГУ им. В.Н. Татищева был проведен констатирующий эксперимент, который предполагал определение дидактических условий формирования дидактико-методической компетентности в процессе обучения будущих учителей информатики разработке проблемных заданий.

В ходе формирующего эксперимента были выявлены особенности применения дидактических условий при обучении разработке проблемных заданий по программированию для внеурочной деятельности, способствующие формированию дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики. Использовался анализ и синтез эмпирического материала, анализ выполненных ранее диссертационных исследований, рефлексия собственного педагогического опыта.

Проведенное исследование позволило выделить дидактические условия обучения разработке проблемных задач с целью формирования дидактико-методической компетентности.

– определение знаний и умений, необходимых для выполнения проблемного задания;

– определение познавательных универсальных действий, формируемых при выполнении задания;

– определение затруднений обучающихся на этапе выполнения проблемного задания;

– определение способов устранения затруднений учащихся;

– модификация задания в соответствии с уровнем подготовки учащихся и уровнем познавательной активности.

На практических занятиях по дисциплине «Методика обучения информатике» по теме «Методические аспекты обучения разработке алгоритмов для построения орнаментов из геометрических фигур при обучении программированию в среде Scratch [7]» перед будущими учителями, обучающимися в магистратуре и бакалавриате, ставилась задача выстраивания собственной методики проведения занятий по изучению темы, реализованной через комплекс разработанных заданий, для проведения внеурочной деятельности на основе соблюдения дидактических условий.

Представим вариант разработанного будущими учителями комплекса заданий и его описание в соответствии с дидактическим условиями к изучению вышеуказанной темы.

При изучении данной темы необходимо использование подготовительных заданий, направленных на актуализацию знаний и умений предыдущих занятий в рамках внеурочной работы, если большая часть учащихся с низким и средним уровнем подготовки в области алгоритмизации и программирования.

В качестве первой задачи предлагается следующие задания.

Задание 1. *Построить овал фиолетового цвета, используя встроенный векторный редактор (инструмент круге) системы программирования. Повернуть овал на 90 градусов относительно исходного положения.*

Для выполнения заданий по построению орнаментов на основе печати спрайта необходимо уметь использовать примитивы встроенного векторного редактора системы программирования и изменять центр спрайта.

Определение познавательных универсальных действий.

– Умение обобщать, сравнивать, выявлять закономерности в рассматриваемых фактах: где находится центр спрайта изначально.

– Умение выявлять причинно-следственные связи между наблюдаемыми явлениями или событиями, а также определение причин, которые привели к их возникновению: на что влияет положение центра спрайта.

– Определение возможных затруднений при выполнении данного задания.

– Отсутствие понимания того, что спрайт рисует точкой, в которой расположен его центр, и вращается также вокруг своего центра, а также отсутствие умения изменять центр спрайта в векторном графическим редакторе.

Определение способов устранения затруднений.

Необходимо провести серию упражнений на изменение положения центра спрайта с демонстрацией технологии его изменения на интерактивной доске или с использованием любого сервиса для видеоконференций через демонстрацию своего экрана для учащихся с низким уровнем познавательной активности. Для учащихся со средним уровнем познавательной активности уровнем познавательной активности можно поставить познавательную задачу самостоятельно найти способ изменения центра спрайта на основе подсказки (рис. 1).

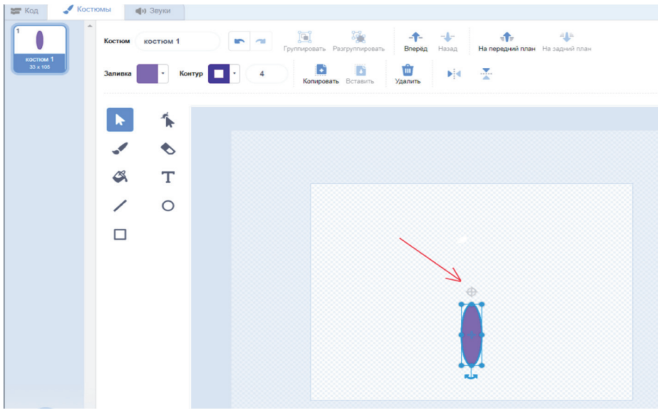


Рис. 1. Редактирование спрайта – изменение положения его центра

Модификация задания.

Построить равнобедренный треугольник любого цвета на основе использования инструмента линия из встроенного векторного редактора системы программирования. Повернуть треугольник на 90 градусов относительно исходного положения вокруг центра, который разместить в вершине прямого угла.

Модифицируемое задание более высокого уровня сложности по сравнению с заданием 1. Требует умения использования инструмента «линия» и создание фигуры из трех частей в нужном соотношении.

Следующим заданием предполагается выполнение построения орнамента из нескольких рядов.

Задание 2. *Построить орнамент из трех рядов и пяти столбцов, где основной фигурой является цветок из 18 одинаковых лепестков. В качестве лепестка использовать овал из предыдущего задания. Цветок необходимо реализовать через процедуру без параметра с названием «Цветок». Орнамент построить на основании вызова созданной процедуры.*

Для выполнения задания необходимо понимать, как функционируют вложенные циклы. Нужно уметь создавать процедуру без параметра и реализовать ее на основе цикла с параметром на основе использования команды *повернуть на.*

Определение познавательных универсальных действий.

Умение выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию: что требуется для реализации алгоритма, какие команды необходимо использовать для построения цветка из овала, как создать процедуру без параметра.

Выделять причинно-следственные связи наблюдаемых явлений или событий, выявлять причины возникновения наблюдаемых явлений или событий: сколько циклов использовать для построения орнамента, на что влияет параметр внешнего цикла, на что влияет параметр внутреннего цикла, какова ориентация спрайта после выполнения поворота, и как ее определить.

Определение возможных затруднений при выполнении данного задания.

Отсутствие понимания того, что построение рядов и столбцов нужно разместить в разных циклах – внешнем и внутреннем, а также – в каком цикле менять направление ориентации спрайта.

Описание способов устранения затруднений.

Необходимо провести обсуждение того, что будет запрограммировано во внутреннем цикле, что во внешнем с учащимися с задействованием наглядных методов (интерактивная доска или демонстрация экрана своего компьютера с помощью сервисов видеоконференций). В ходе реализации программы (рис. 2) во внутреннем цикле, который исполняется 5 раз, происходит построение одного горизонтального ряда из цветков. Во внешнем цикле происходит изменение направления ориентации спрайта. Он устанавливается по направлению 180°, чтобы далее по команде *идти 100 шагов* перейти по оси Y в нужную позицию для ряда, который будет рисоваться ниже. Также во внешнем цикле находятся команды: *установить x в -187* (для прорисовки каждого ряда с одной и той же позиции) и *повернуться в направлении 90°* (для прорисовки ряда слева направо строго по горизонтали).

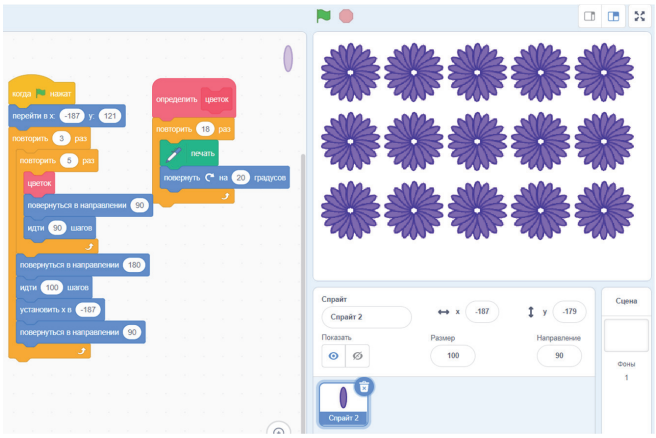


Рис. 2. Построение орнамента из цветков с использованием процедуры

Модификация 1 задания 2.

Построить орнамент аналогичный предыдущему заданию, но каждый лепесток базового цветка должен быть разного цвета (рис. 3).

Предложенная модификация ориентирована на понимание структуры программы и понимание того, что внести изменения следует в процедуру Цветок, добавив команду *изменить эффект цвет на D.* Где D шаг, на который изменяется цвет, чем он меньше, тем более плавно изменяется палитра цветов. Можно предложить провести запуск программ при различных значениях шага. На рис. 3 представлен вариант резкого перехода по палитре цветов с шагом 20. Данное задание является заданием простого уровня, так как не требует внесения изменений в основную программу, где задействованы два вложенных цикла.

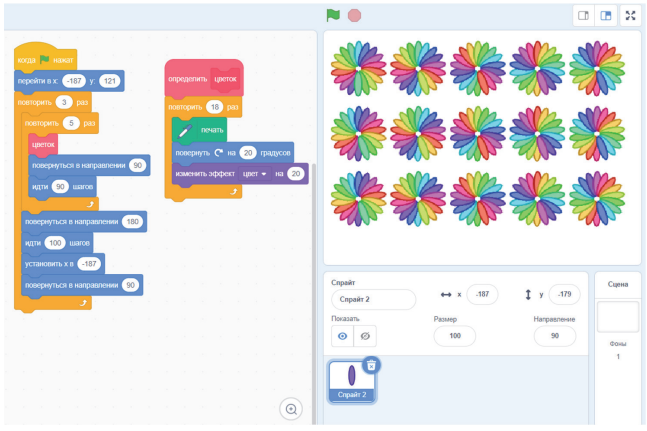


Рис. 3. Орнамент из цветков с разноцветными лепестками

Модификация 2 задания 2.

Построить орнамент аналогичный орнаменту из задания 2, но только каждый ряд орнамента должен состоять из цветков одного цвета (например, в первом ряду все цветки красные, во втором – желтые, в третьем – зеленые.

Модификация задания направлена на проверку понимания структуры программы, функционирования вложенных циклов. Учащиеся должны понимать, что команда по изменению эффекта цвета должна размещаться во внешнем цикле, который определяет построение каждого из трех рядов (рис. 4). В задании из модификации 1 команда по изменению эффекта цвета размещалась в процедуре цветок.

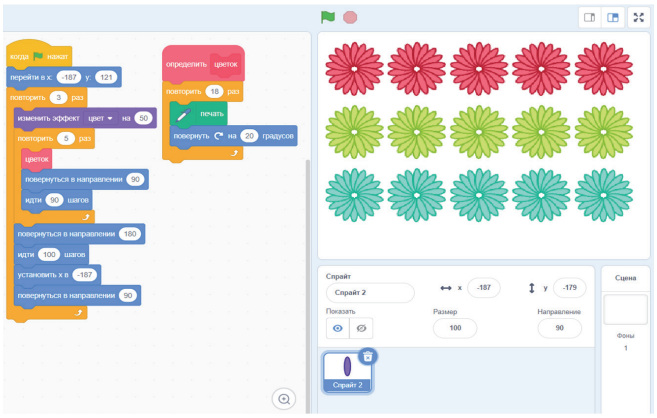


Рис. 4. Орнамент из цветов, где каждый ряд разного цвета

Следующими заданием, которые необходимо рассмотреть при изучении темы, являются задания на построение орнамента из нескольких рядов фигур с ограничениями условий выполнения.

Задание 3.

Построить орнамент из нескольких рядов двух чередующихся разноцветных фигур. Использовать команду печати спрайта. Ограничение: использовать только один спрайт для создания орнамента.

Для выполнения задания необходимо понимать, как функционируют вложенные циклы.

Для выполнения задания необходимо уметь использовать костюмы одного спрайта (рис. 5) для реализации эффекта появления различных объектов (квадрат и овал), уметь использовать команду *изменить костюм на* (рис. 6), уметь использовать команду *изменить эффект цвет на* (рис. 6), уметь использовать вышеперечисленные команды в циклах (рис. 6).

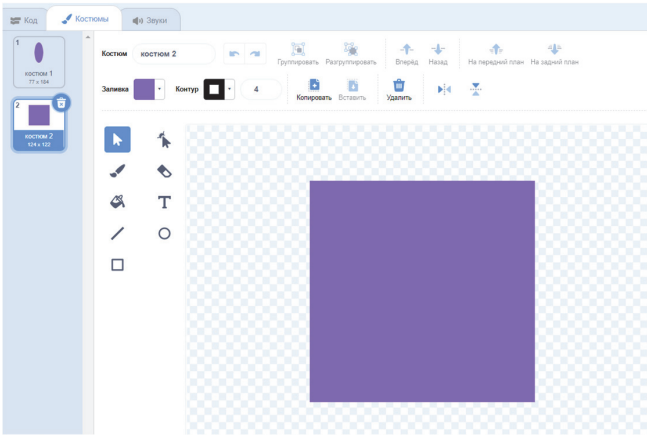


Рис. 5. Спрайт с двумя костюмами для построения орнамента

Определение познавательных универсальных действий.

Умение выбирать, анализировать, информацию: поиск информации в справочной системе и на форумах сообществ по программированию.

Выдвижение гипотезы: использование нескольких костюмов спрайта.

Проверка выдвинутой гипотезы на применимость и аргументирование своей позиции и мнения: использование возможностей системы программирования для проверки гипотезы, доработка кода программы.

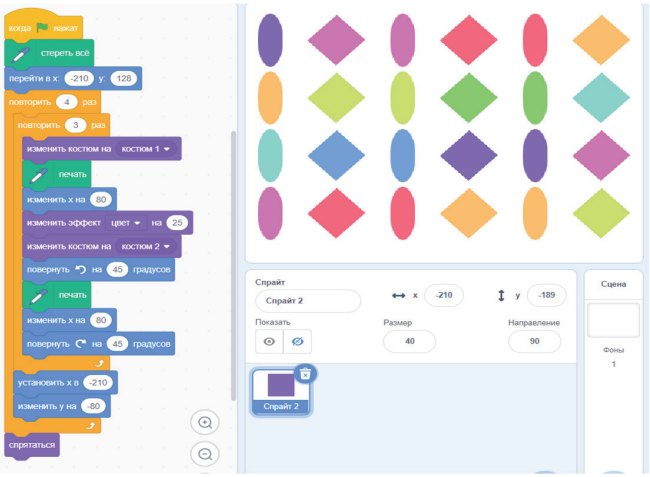


Рис. 6. Орнамент с использование смены костюма спрайта

Определение возможных затруднений при выполнении данного задания.

Отсутствие понимания того, что построение рядов и столбцов нужно разместить в разных циклах – внешнем и внутреннем, а также – в каком цикле менять направление ориентации спрайта. В каком цикле менять костюм и цвет спрайта.

Описание способов устранения затруднений.

Необходимо провести серию упражнений на создание нескольких костюмов одного спрайта и продемонстрировать применение команд *изменить костюм на* и *изменить эффект цвет на*. Необходимо провести обсуждение того, что будет запрограммировано во внутреннем цикле, что во внешнем с задействованием наглядных методов (интерактивная доска или демонстрация экрана своего компьютера с помощью сервисов видеоконференций).

Целенаправленная работа по формированию дидактико-методической компетентности будущих учителей на основе разработки системы проблемных заданий в контексте формирования познавательных универсальных действий учащихся проводилась в рамках дисциплины «Методика обучения информатике» по следующим темам школьного курса информатики: «Работа со слоями в растровой графике», «Использование инструмента волшебная палочка для редактирования изображений», «Системы счисления», «Сортировка одномерных массивов», «Обработка строк и столбцов в двумерных массивах».

Экспериментальная работа дополнительно была продолжена при подготовке учителей информатики в бакалавриате и магистратуре на практических занятиях по ряду дисциплин методической направленности: «Внеурочные формы работы», «Организация проектной деятельности». Фрагментарно проводился педагогический эксперимент с целью проверки эффективности предложенного методического подхода на основе использования дидактических условий при обучении разработке проблемных заданий.

Осуществлялось наблюдение за деятельностью студентов на занятиях по дисциплинам методического блока, при прохождении производственных практик в школах. Проводились контрольные работы по определению уровня сформированности умений разработки проблемных заданий. Использовались методы анкетирования и собеседования.

В первом анкетировании, проведенном до начала целенаправленной работы по обучению разработке проблемных заданий, на вопрос о перспективах использования проблемных задач в своей профессиональной деятельности 80% дали ответ «не знаю».

Результаты анкетирования будущих учителей информатики по завершении обучения в бакалавриате с целью выявления положительной динамики формирования дидактико-методической компетентности показали, что 60% будущих учителей использовали формируемые умения конструирования проблемных задач на практике, а также включали проблемные задачи в учебно-методическое обеспечение, разрабатываемое в рамках бакалаврской работы. На вопрос о перспективах использования проблемных задач в своей профессиональной деятельности 70% ответили, что планируют использовать, и перечислили различные варианты применения.

Обучение разработке комплекса проблемных заданий в контексте формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся при соблюдении выделенных дидактических условий акцентирует внимание и действия учителя на структурных элементах процесса формирования знаний и умений обучающихся. Определение затруднений обучающихся и способов их устранения стимулирует работу по поиску методов и приемов обучения, умение модификации заданий под разный уровень познавательных способностей учащихся является основой проведения дифференцированной работы с учащимися.

Приобретения опыта обоснованной (с позиции учета дидактических условий) разработки комплекса проблемных заданий также влияет на формирование операционного и мотивационного компонентов дидактико-методической компетентности будущего учителя, о чем свидетельствуют результаты проведенного эксперимента.

На основании вышеперечисленного можно сделать вывод о положительной динамике формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики.

Проектирование заданий с проблемой, а также сопровождение процесса выполнения таких заданий лежит в основе организации деятельности обучающихся на основе кейс-метода [8], что является одной из составляющих дидактико-методической компетентности учителя. Продолжение работы в этом направлении представляется целесообразным и перспективным. Разработанные в рамках исследования учебно-методические материалы могут быть использованы в образовательном процессе высшей школы при изучении будущими учителями дисциплин методической направленности, а также в образовательном процессе средней школы при организации внеурочных форм работы со школьниками при обучении визуальному программированию.

Библиографический список

1. Грызлова Н.В. *Неопределенные задачи как средство формирования у будущих учителей математики дидактико-методической компетентности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.
2. Руденко Т.Б. *Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Волгоград, 1999.
3. Фаворская Е.А. Компоненты методики формирования дидактико-методической компетентности в системе подготовки будущих учителей информатики в вузе с использованием кейс-метода. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 327–331.
4. *Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
5. *Федеральный государственный стандарт основного общего образования*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/
6. *Федеральный государственный стандарт среднего общего образования*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/
7. Сорокина Т.Е. Визуальная среда Scratch как средство мотивации учащихся основной школы к изучению программирования. *Информатика и образование*. 2015; Выпуск 5: 30–34.
8. Смыковская Т.К., Фаворская Е.А. Кейс-метод как средство формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики в условиях обучения в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 51–54.

References

1. Gryzlova N.V. *Neopredelennye zadachi kak sredstvo formirovaniya u buduschih uchitelej matematiki didaktiko-metodicheskoj kompetentnosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2004.
2. Rudenko T.B. *Formirovanie didaktiko-metodicheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya nachal'nyh klassov v sovremennyh usloviyah*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 1999.
3. Favorskaya E.A. Komponenty metodiki formirovaniya didaktiko-metodicheskoj kompetentnosti v sisteme podgotovki buduschih uchitelej informatiki v vuze s ispol'zovaniem kejs-metoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 327-331.
4. *Professional'nyj standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/
7. Sorokina T.E. Vizual'naya sreda Scratch kak sredstvo motivacii uchaschihsya osnovnoj shkoly k izucheniyu programmirovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2015; Vypusk 5: 30-34.
8. Smykovskaya T.K., Favorskaya E.A. Kejs-metod kak sredstvo formirovaniya didaktiko-metodicheskoj kompetentnosti buduschih uchitelej informatiki v usloviyah obucheniya v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 51-54.

Статья поступила в редакцию 09.03.25

УДК 377.6+793.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-224-226

Song Wei, *postgraduate, Moscow State Academy of Choreography (Moscow, Russia), E-mail: 1043003967@qq.com*

THE INFLUENSE OF CLASSICAL CHINESE PAINTING ON CONTEMPORARY DANCE: FROM PAITING TO MEDIA TECHNOLOGIES. With regard to a famous painting of the Tang Dynasty "Court Ladies with Flowers in Their Hairs", the article examines the role of new media technologies in the dissemination of traditional Chinese culture, especially in the field of dance teaching, where digital technologies help to improve the quality of education and stimulate interest in traditional art. The historical prerequisites and artistic style of the original, as well as their application in modern dance, are analyzed. In particular, in the deepest perception of the female image of the Tang dynasty presented in the dance, elements of modern engineering technology are used, which makes it possible to create a rich idea of folk traditions and aesthetics. The prospect of using modern media in the dissemination of national Chinese culture, including the sphere of dance art, is substantiated.

Key words: **classical Chinese painting, media technology, traditional Chinese culture**

Сун Вэй, *аспирант, Московская государственная академия хореографии, г. Москва, E-mail: 1043003967@qq.com*

ВЛИЯНИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ НА СОВРЕМЕННЫЙ ТАНЕЦ: ОТ КАРТИНЫ ДО МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ

В статье на примере известной картины династии Тан «Придворные Дамы с цветами в причёсках» рассматривается роль новых медиатехнологий в распространении традиционной китайской культуры, особенно в области преподавания танцев, где цифровые технологии помогают повысить качество обучения и стимулировать интерес к традиционному искусству. Анализируются исторические предпосылки и художественный стиль оригинала, а также их применение в современном танце. В наиболее глубоком восприятии представленного в танце женского образа династии Тан используются элементы современной инженерной техники, что позволяет создать богатое представление о народных традициях и эстетике. Обосновывается перспектива использования современных медиасредств в распространении национальной китайской культуры и ее важнейшей сферы – танцевального искусства.

Ключевые слова: **классическая китайская живопись, медиатехнологии, традиционная китайская культура**

В эпоху династии Тан (618–907 гг.) благодаря стабилизации политической ситуации китайский танец переживал период беспрецедентного расцвета, вызванного быстрым социально-экономическим ростом, что способствовало появлению разнообразия художественных стилей, что, таким образом, позволяет рассматривать этот период как вершину развития китайского искусства [1]. Согласно исследованиям, посвященным данной тематике, живопись династии Тан оказала значительное влияние на последующее развитие китайского танцевального искусства благодаря своей эмоциональной глубине и жизнестойкости, оставаясь актуальной и востребованной в наше время, что определяет актуальность исследуемой тематики [2].

Цель данного исследования – раскрыть возможности современных медиатехнологий как формы и средства совершенствования методов преподавания танцев, способствующих более глубокому пониманию их исторической и культурной значимости.

Задачи исследования:

– проанализировать уникальную китайскую технику живописи, характерную для стиля Гохуа, отражающую жизнь китайского придворного общества того времени;

– раскрыть эстетику художественных образов, влияющих на хореографию танца;

– описать возможность интерпретации концепции древнекитайской классики в современном исполнении танца на основе внедрения медиатехнологий.

Научная новизна: представленное исследование актуализирует вопросы возможного использования цифровых технологий, позволяющих исполнителям взаимодействовать с фоном виртуального изображения во время исполнения танца-спектакля.

Теоретическая значимость: исследование обогащает теорию и методику профессиональной хореографической подготовки современными подходами на основе внедрения современных медиатехнологий.

Практическая значимость заключается в усилении внимания к инновационным методам преподавания танцев как основы обогащения традиционной культуры.

Картина «Придворные дамы с цветами в причёсках» является шедевром художника династии Тан Чжоу Фан. Она выполнена в уникальной китайской технике живописи Гунби, которая характерна для стиля Гохуа. В работе отражена реальная жизнь китайского придворного общества того времени: великолепные и элегантные придворные дамы, наслаждающиеся цветами и садами во дворце, служанки гарема [2; 3]. На картине женщины, одетые в великолепные костюмы с тщательно подобранной цветовой гаммой, выглядят грациозно и роскошно в великолепных одеяниях с тщательно подобранной цветовой гаммой. Цветы ивы на головах, длинные рубашки и юбки, оформленные в форме дынных семечек брови, – все это придаёт их облику утончённость и достоинство. Представленные на картине образы женщин отражают эстетические идеалы общества того времени, при том что каждый персонаж не подчинён единому стандарту.

В то же время художник передаёт не только жизнерадостную атмосферу, но также показывает внутренние переживания женщин, выражая их несколько угнетенное состояние и недовольство в контексте исторической обстановки, что позволяет увидеть политические и социальные противоречия той эпохи.

Хореография танца, вдохновленная картиной «Придворные дамы с цветами в причёсках», была создана группой исполнительских искусств Шэньяна в 2022 году под руководством хореографа Чжан Сина. В процессе работы над танцем он сосредоточился на наследии и развитии китайского классического танца, стремясь возродить фрески и создать новое в этом искусстве.

Одним из ключевых аспектов сохранения классического танца во времена династий Хань и Тан является форма, акцентирующая внимание на изгибах тела и талии. Это создает образ знаменитой дамы той эпохи с изящной талией. Динамика танца использует грациозность талии как импульс, что придаёт движению завершенность и изящество. Важным моментом является отказ от воздушных прыжков, что позволяет в танце разворачиваться с плавной динамикой. Линии движений остаются ровными и гармоничными, что способствует восприятию красоты женщин династии Тан [3].

Изучение работ, посвященных данной проблематике, свидетельствует, что современное исполнение танца ярко интерпретирует концепцию триединства, не только характерную для древнекитайской классики, но и свойственную русской классической хореографии, – это поэзия, музыка и танец [4, с. 16]. Танец отличается плавными движениями, минимализмом и повторениями, акцентируя внимание на художественной концепции и красоте тела. Хореограф уделяет особое внимание эффекту «неподвижности», что создает уникальную атмосферу и глубину исполнения.

Основываясь на культурных реликвиях, хореография отражает особенности женщин династии Тан, сочетая традиционные элементы с современными хореографическими техниками. Это придает работе исторический контекст, сохраняя современную эстетику.

В апреле 2024 года в программе спутникового телевидения провинции Хэнань «Чудесное путешествие в Цинмин» (The Wonderful Journey of Qingming) использовалась комбинация реальных съемок и современных технологий, чтобы в танце по картине «Придворные дамы с цветами в причёсках» использовались передовые 5G + AR и другие цифровые технологии, позволяющие танцорам взаимодействовать с фоном виртуального изображения во время исполнения танца-спектакля. Зрители смогли увидеть волшебные сценические образы танцоров, курсирующих по внутреннему двору Глубокого дворца династии Тан, древней городской башне и прогулочному дворику. В результате это представление, которое «путешествовало во времени и пространстве», подарило зрителям неповторимые визуальные впечатления благодаря использованию передовых цифровых технологий, которые воссоздали сцену «радостного путешествия дам династии Тан» и, таким образом, сделали программу более доступной для понимания, персонажи – убедительными, а окружение – более реалистичным.

Это к тому же не только обеспечило яркое визуальное зрелище, но и сыграло определенную роль в привлечении зрителей за счет крупных планов, сокращающих дистанцию между зрителями и актерами, а также усиливающих достоверность взаимодействия между зрителями и историческими личностями. Все это способствовало тому, что у зрителей осталось захватывающее чувственное впечатление от красоты происходящего. При этом сочетание реального танца и виртуальной сцены обеспечило интеграцию во времени, ощущение многослойности пространства. В результате технология визуализации танцевальных сцен обогатила представление об уникальности традиционной культуры Китая.

Цифровые технологии сделали культурное наследие более ярким и современным, предоставив зрителям изысканный визуальный опыт и впечатляющие фотографии. Они позволили культурным варьете-шоу эффективно распространять традиционную культуру Китая через различные формы художественного

самовыражения, преодолевая ограничения во времени и пространстве, создавая уникальные визуальные эффекты на сцене. В современных исследованиях изучаются вопросы использования медиатехнологий для воплощения концепции или замысла постановщика в современном балете, акцентируя внимание на синтезе всех выразительных средств спектакля [4; 5].

С распространением цифровых технологий мобильные мультимедийные платформы стали важными инструментами коммуникации. Традиционные медиа адаптируются к предпочтениям аудитории, тогда как новые медиа обладают большим объемом информации, высокой скоростью распространения и широкой аудиторией, что позволяет им активно формировать общественные ценности и обогащать коммуникационные каналы. Они используют свои преимущества как основные средства массовой информации, перенимают элементы традиционной культуры, проводят современную художественную реконструкцию и переработку, а также осуществляют творческую трансформацию и инновационное развитие, подчеркивая уникальность китайского вкуса и восточное очарование. Молодежь как главная сила современного общества продолжает осознавать художественную привлекательность и историческое наследие китайской культуры [5, с. 12–13].

Одновременно традиционные культурные программы объединяют богатое культурное содержание с креативными формами самовыражения, что позволяет аудитории активно воспринимать ценности и смысл программы, а также разрабатывать свои культурные концепции. Это имеет большое значение для стимулирования интереса молодежи к традиционной истории и культуре, а также для повышения их готовности к активному участию и взаимодействию.

Интеграция науки, техники и танца создала уникальную атмосферу, улучшив эстетику танцевального исполнения и расширив его пространственные возможности. Это изменило подход к представлению танца, сделав его более реалистичным и визуально привлекательным, а также повысив эффективность коммуникации. Использование интерактивных форм общения и кросс-медийной коммуникации позволяет зрителям глубже понимать танцевальные эмоции, наслаждаться ими и постигать художественную концепцию танца, ощущая его истинную суть [6].

В современном контексте, после выхода короткого видеоролика «Придворные дамы с цветами в причёсках», обучающиеся активно наследуют и продвигают традиционную китайскую культуру через изучение и интерпретацию. Это танцевальное произведение стало важным инструментом в преподавании современных танцев, так как оно не только помогает учащимся освоить стиль и техники танца, но и углубляет ими понимание социальной культуры и эстетического мышления данной эпохи.

Использование высококачественных коротких видеороликов в качестве учебных материалов в танцевальных классах имеет несколько значительных преимуществ. Во-первых, такие материалы помогают лучше усваивать детали движений и основные культурные знания через визуальное обучение. Во-вторых, они стимулируют творческое вдохновение учащихся, что, в свою очередь, повышает качество преподавания. Важным при этом является активное участие обучающихся в учебном процессе. Преподаватели должны создавать условия, при которых учащиеся могут проявлять свои навыки и демонстрировать профессиональные танцевальные движения, что способствует более глубокому пониманию притягательности профессии исполнителя танцев. Исходя из этого, преподаватели должны тесно интегрировать теоретические знания с практическими навыками, используя мультимедиа как эффективный инструмент обучения.

Практика показывает, что новые медиа обладают высокой степенью открытости и быстрым распространением информации, это делает их идеальными для улучшения методов преподавания. Используя мультимедийные материалы, преподаватели могут повторять учебные видеозаписи и профессионально стимулировать учащихся к изучению танцевальных движений, что улучшит художественное самовыражение. Кроме того, такая методика способствует развитию устойчивого интереса к учебе, помогает изменить стереотипы о традиционных методах обучения и делает процесс профессиональной практики более увлекательным. Учащиеся начинают получать удовольствие от интенсивных упражнений, что эффективно повышает их учебную инициативу и мотивацию. Таким образом, интеграция традиционной культуры, новых медиа и активного участия обучающихся создает динамичную и вдохновляющую образовательную среду.

В то же время современные образовательные концепции требуют повышения гибкости и интерактивности в процессе преподавания. Традиционная модель образования, в которой учитель занимает центральное место, постепенно уступает место более современным подходам, акцентирующим внимание на роли учащихся. С развитием новых медиатехнологий появилась возможность реализовать эту новую модель обучения, которая позволяет активно участвовать в образовательном процессе [7].

Новые медиатехнологии обеспечивают необходимую техническую основу для гибкого обучения. Они снимают ограничения по времени и пространству, позволяя учащимся получать доступ к учебным материалам как до, так и после занятий. Это создает более комфортные условия для изучения, поскольку обучающиеся могут адаптировать процесс обучения под свои индивидуальные потребности и графики, а использование мультимедийных технологий в учебном процессе становится важным инструментом для создания многоуровневого обучения. Эти технологии не только делают уроки более привлекательными, но и способствуют удержанию внимания. В отличие от классического формата, где педагог не использует мультимедийные средства, занятия с применением новых технологий позволяют активнее вовлекать учащихся в процесс, что положительно сказывается на их заинтересованности и мотивации [8, с. 34].

Обучение с использованием мультимедийных технологий также способствует формированию уверенности студентов в своих возможностях. Они начинают верить в свои силы и способности, что в конечном итоге ведет к достижению более высоких результатов. Таким образом, интеграция новых медиа в образовательный процесс не только модернизирует подход к обучению, но и делает его более эффективным и ориентированным на потребности учащихся. Важно при этом отметить, что основной аудиторией для использования коротких роликов являются обучающиеся средних специальных и высших учреждений хореографического искусства, и в их повседневной жизни эти видео занимают значительное место. Они активно просматривают множество коротких видеороликов, что создает новые возможности для обучения. Кроме того, образовательные ресурсы, основанные на коротких видеороликах, значительно сокращают психологическую дистанцию между обучением танцам и самими обучающимися, которые могут самостоятельно выбирать интересующий их контент и изучать дополнительно те темы, которые нравятся.

Еще одна особенность использования медиатехнологий заключается в том, что процесс обучения больше не ограничивается рамками класса (аудитории). Студенты могут продолжать учиться самостоятельно в любое время в соответствии со своими учебными потребностями и планами, даже вне учебного времени. Это создает более гибкие условия для освоения материала и позволяет каждому учащемуся двигаться в своем темпе.

Взаимодействие между преподавателями и студентами стало более эффективным и разнообразным по сравнению с традиционной моделью обучения, где общение происходило преимущественно в классе. Теперь, когда обучение выходит за пределы временных и пространственных ограничений, формы взаимодействия становятся более многогранными. Студенты могут задавать вопросы и обсуждать их в формате онлайн после занятий, что позволяет им получать ответы на интересующие их темы в удобное время.

Открытость Интернета также расширяет возможности взаимодействия между преподавателями и студентами. Учащиеся могут не только общаться с учителями, но и находить ответы на свои вопросы, проверяя обсуждения и запросы других студентов. Это создает среду для обмена знаниями и опытом, где учащиеся могут учиться друг у друга.

В процессе обучения важно, чтобы знания и опыт трансформировались на основе интеграции. Задача преподавателя – помочь студентам научиться не только смотреть онлайн-видео, но и создавать активные ассоциации, чтобы установить связь между новыми знаниями и личным опытом. Для этого преподаватели заранее готовят вопросы и задания, которые побуждают студентов к самостоятельной и совместной исследовательской деятельности. Все это способствует углубленному осмыслению материала и формированию знаний. Кроме того, такой подход подчеркивает значимость разработки учебных программ, ориентированных в первую очередь на учащихся, поскольку они не только приобретают новые навыки, но и развивают критическое мышление и исследовательские способности, что является важным аспектом современного образования [9; 10]. Все это делает взаимодействие между преподавателями и студентами более продуктивным и эффективным, что, в свою очередь, помогает оптимизировать процесс преподавания танцевальных дисциплин в классе.

Таким образом, картина «Придворные дамы с цветами в причёсках» представляет собой не только выдающийся пример национальной китайской культуры, но и важный источник вдохновения для современного танца. Это произведение искусства служит связующим звеном между традиционными китайскими культурными ценностями и современными хореографическими практиками. Танец по картине «Придворные дамы с цветами в причёсках» иллюстрирует, как классическая живопись может быть интегрирована в современные хореографические приемы. В результате этого синтеза создается уникальное танцевальное произведение, которое отражает богатое наследие традиционной китайской культуры. Оно не только сохраняет элементы классического искусства, но и привносит в них новые интерпретации и формы выражения. В результате танец по картине «Придворные дамы с цветами в причёсках» не только сохраняет традиции, но и адаптируется к современным условиям, это делает его актуальным и привлекательным для новых зрителей.

В заключение можно утверждать, что современные медиатехнологии играют ключевую роль в этом процессе, поскольку способствуют инновационному проявлению традиционной культуры и значительно улучшают методы преподавания танцев. Благодаря новым медиаформатам обучающиеся получают возможность глубже понять и освоить суть китайского классического танца, что позволяет им не только просто изучать танец, но и взаимодействовать с ним на более глубоком уровне, ощущая его историческую и культурную значимость. Использование новых образовательных каналов, помимо этого, способствует широкому распространению танцевального произведения. Оно становится доступным для более широкой аудитории, что позволяет передавать культурное наследие от поколения к поколению, независимо от принадлежности его к конкретной культуре.

Библиографический список

1. Баглай В.Е. *Этническая хореография народов мира*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2021.
2. Чжан И. Художественное выражение и культурное наследие цветов-заколок «Дама с цветами-заколками». *Восточная коллекция.* 2023; № 9.
3. Яо Л., Чжан Ю. Современное развитие китайского классического танца в эпоху династий Хань и Тан в видении «Двух творений»". *Журнал Пекинской академии танца.* 2023; № 5.
4. Грызунова О.В. Роль медиатехнологий в спектаклях Иржи Килиана «Боги и собаки» и «Исчезающий близнец». *Международный журнал исследований культуры*. 2022; № 4 (49). 47–57. DOI: https://doi.org/10.52173/2079-1100_2022_4_47
5. Чжан Р. Технологии расширяют возможности исполнения и распространения танцевального искусства. *Научно-техническая коммуникация.* 2023.
6. Ван Ж., Чэнь С. Новая медиатрансформация танцевального искусства. *Форум литературы и искусства*. 2024: 67.
7. Шуляков Л.В. Инновационные технологии подготовки специалистов переработки и хранения сельскохозяйственной продукции. *Пища. Экология. Качество*: труды XII Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2015; Т. 2: 459–462.
8. Хуан Х. О применении новых медиа-технологий в реформе преподавания в колледжах и университетах. *Журнал колледжа Чифэн.* 2016.
9. Купцова И.А. Современные медиа как средство информального образования в сфере искусства: возможности и риски. *Медиа. Информация. Коммуникация* 2021; Т. 36, № 2.
10. Новашина М.С., Ян Ц. Инновационные технологии в хореографии: практика внедрения. *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств.* 2023: № 2 (49):117–126. DOI: https://doi. org/10.24412/2310-1679-2023-249-117-126

References

1. Baglaj V.E. *`Etnicheskaya horeografiya narodov mira*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2021.
2. Chzhan I. Hudozhestvennoe vyrazhenie i kul'turnoe nasledie cvetov-zakolok «Dama s cvetami-zakolkami». *Vostochnaya kollekciya.* 2023; № 9.
3. Yao L., Chzhan Yu. Sovremennoe razvitie kitajskogo klassicheskogo tanca v `epohu dinastij Han' i Tan v videnii «Dvuh tvorenij»». *Zhurnal Pekinskoj akademii tanca.* 2023; № 5.
4. Gryzunova O.V. Rol' mediatehnologij v spektaklyah Irzhi Kiliana «Bogi i sobaki» i «Ischezayuschij bliznec». *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*. 2022; № 4 (49). 47-57. DOI: https://doi.org/10.52173/2079-1100_2022_4_47
5. Chzhan R. Tehnologii rasshiryayut vozmozhnosti ispolneniya i rasprostraneniya tanceval'nogo iskusstva. *Nauchno-tehnicheskaya kommunikaciya.* 2023.
6. Van Zh., Ch`en' S. Novaya mediatransformaciya tanceval'nogo iskusstva. *Forum literatury i iskusstva*. 2024: 67.
7. Shulyakov L.V. Innovacionnye tehnologii podgotovki specialistov pererabotki i hraneniya sel'skohozyajstvennoj produkcii. *Pischa. `Ekologiya. Kachestvo*: trudy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2015; T. 2: 459-462.
8. Huan H. O primenenii novyh media-tehnologij v reforme prepodavaniya v kolledzhah i universitetah. *Zhurnal kolledzha Chif`en.* 2016.
9. Kupcova I.A. Sovremennye media kak sredstvo informal'nogo obrazovaniya v sfere iskusstva: vozmozhnosti i riski. *Media. Informaciya. Kommunikaciya* 2021; T. 36, № 2.
10. Novashina M.S., Yan C. Innovacionnye tehnologii v horeografii: praktika vnedreniya. *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv.* 2023: № 2 (49):117-126. DOI: https://doi. org/10.24412/2310-1679-2023-249-117-126

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-226-228

Timrieva N.V., *teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nvtimrieva@fa.ru*

THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE AND BUSINESS ETIQUETTE SKILLS IN DEVELOPING WELL-ROUNDED FOREIGN LANGUAGE SPEAKERS. The article studies the role of intercultural communication competence (ICC) and business etiquette within the context of foreign language education. The objective of the research is to conduct a thorough analysis of the developed theoretical models of ICC and to determine the application of the insights in foreign language education. The impetus for conducting the study was conceived in the author whilst teaching English to students at a non-linguistic university. The results of the present study stress the need to update the syllabus of foreign language education using culturally responsive material to develop well-rounded presentable individuals, and ambassadors of their respective technical disciplines to be proud of. The insights are of theoretical and practical value for both teachers of foreign language at non-linguistic higher education institutions and syllabus designers. The work emphasizes the need to enhance the efficacy by integrating culturally responsive material aimed at developing commensurate foreign language communication skills, and the ability to interact with people from different cultures, confidently. Confidence after all stems from comprehension. In this instance, comprehension of the customs of communication of another culture, i.e. what one would wish from another regarding one's own culture. The present study dares to suggest some pragmatic approaches to teaching and practicing intercultural communication and business etiquette skills in artificially created environment within the context of foreign language education.

Key words: **intercultural communication competence, business etiquette skills, culturally responsive materials, teaching strategies, development of well-rounded individuals**

Н.В. Тимриева*, преп., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: nvtimrieva@fa.ru*

РОЛЬ ДЕЛОВОГО ЭТИКЕТА И НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ

Данная статья посвящена изучению роли межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) и навыков бизнес-этикета в контексте преподавания иностранных языков. Цель данной статьи состоит в проведении анализа разработанных теоретических моделей МКК и определении их применения в процессе обучения иностранному языку. Идея проведения такого рода исследования возникла у автора статьи в процессе преподавания английского языка студентам в неязыковом вузе. Результаты данного исследования подчеркивают необходимость обновления учебной программы по иностранному языку с использованием материалов, учитывающих культурные особенности, что позволит формировать всесторонне развитых, презентабельных личностей, амбассадоров своих технических направлений, которыми можно будет гордиться. Полученные результаты анализа представляют теоретическую и практическую ценность как для преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах, так и для разработчиков учебных программ. Подводя итог, автором отмечается, что данная статья отражает необходимость повышения эффективности программы обучения иностранным языкам через интеграцию материала, направленного на развитие навыков общения на иностранном языке и тесного взаимодействия с представителями различных культур. Уверенность в данном контексте появляется в результате понимания особенностей общения представителей разных культур, то есть умения учитывать культурные аспекты собеседника для достижения желаемой цели. Настоящая работа предлагает рациональные подходы к преподаванию и практической отработке навыков межкультурной коммуникации и бизнес-этикета в искусственно созданной среде в рамках обучения иностранному языку.

Ключевые слова: **межкультурная коммуникативная компетенция, навыки делового этикета, материалы, учитывающие культурные особенности, стратегии преподавания, развитие многогранной личности**

Today's era of digitization and global labor market challenges students. The relevance of the present topic is conditioned by the fact that this fast-evolving world requires specialists with developed hard and soft skills, matched with behavior that helps them both to adapt to unfamiliar environments, overcome barriers, and thrive in a highly competitive global labor market.

Yet the main problem is that the syllabus of non-linguistic universities place the emphasis on the mastery of special, hard skills; and foreign language education is primary focused on the development of linguistic competences, rather than understanding of sociocultural backgrounds. This has consequences, resulting in students being unable to successfully communicate with their colleagues from diverse cultural backgrounds.

The concept of culture is a multifaceted one and can be interpreted in various ways, but the one thing that all interpretations have in common is that culture distinguishes people based on such factors as their language, geographical location, re-

ligion, clothing, race, and so on. The success of communication hinges on people's ability to recognize and accept cultural differences of people they communicate with. Successful interaction with people from diverse cultural backgrounds enables the establishment of the desired healthy relationship based on mutual respect. Quoting F. Davari: "My experience has shown that when you deal with culturally sensitive issues, you have to choice, but to be as careful and as patient as possible. Every concern should be addressed properly. Otherwise, greater problems emerge at later times, when nothing can be done" [1]. Similarly, limited grasp of business etiquette, and therefore misbehavior can have detrimental consequences. It should be noted that studying at non-linguistic institutions, students are highly likely interested in their main subjects, but not in the comprehensive knowledge mentioned above, as they suppose it to be not so important and even perceive it useless – as they are not made aware of the context of intercultural communication and business etiquette skills, and potential person gains. They do not take communication as a complex process, and do not realize that it is some kind of a leverage, an efficient tool for achieving their career goals. Living in a digital world where they mostly interact online, and a virtual life has the potential to replace face-to-face communication, students do not pay much attention at nonverbal interaction, eye contact and its vital role in the communication process. Students fail to realize that without knowing the cultural features of the target people the communication may lead to misunderstanding and never helps reaching agreements or desired results. Consequently, there is an increasing focus among language scholars on the significance of the development of intercultural competence, the ability to discuss global issues from different cultural perspectives and to use approaches appropriate to different cultures would expand students' perspectives and help master their ability to achieve the desired goals. It could be argued that this is a structural challenge in the context of the era of globalization and growing cross-border BRICS+ collaboration. Therefore, it is vital to incorporate intercultural competence and the basics of business etiquette into the syllabus of foreign language education, it would enable students of non-linguistic higher education institutions not only confidently communicate with the target people of diverse background, but also value and maintain relationship in the modern multinational society. Knowledge of business etiquette basics would support them in being more readily accepted into new environments.

The present study focuses on developing ICC and business etiquette skills within the context of foreign language education at non-linguistic higher institutions, in the process of educating professionally competent specialists – ambassadors of their respective technical disciplines. The main aim of the present research is to analyse theoretical ICC models developed by M. Byram (1997), D.K. Deardorff (2006) and G. Hofstede (2001), advocating a comprehensive overhaul of foreign language syllabus, and suggesting the most applicable approaches for the aforementioned skills development within the context of foreign language education.

The novelty of the present study is predicated on the advocating a comprehensive overhaul of foreign language teaching syllabus in non-linguistic higher education institutions by creating a more holistic educational framework that prepares students for the complexities of the global labor market, addressing a gap in traditional language education. Furthermore, based on the analysis of the previously mentioned theoretical ICC models, this study dares to suggest adopting a pragmatic teaching approach designed to simulate real-world intercultural interaction, providing students with hands-on experience that traditional methods may lack, in order to develop and master their ability to properly communicate and behave on the global scene as higher education institutions play a crucial role in equipping students with the skills required for effective interaction in this multi-cultural reality. The mentioned model depends on the main direction of the students' study.

The present research makes a valuable theoretical contribution to the current syllabus of foreign language education in non-linguistic higher education institutions offering valuable insights that may assist teachers in developing well-rounded individuals within the context of foreign language teaching. Furthermore, the present paper dares to assume that the present study is of practical importance as the insights from the analysis of the aforementioned theoretical models and the suggested approaches (i.e. simulated situations) have the potential to enhance the efficiency of the teaching process, motivate students to gain comprehensive skills and address their weak points. It can be used by teachers of foreign language at non-linguistic higher education institutions to develop professionally competent specialists – ambassadors of their respective technical disciplines, who can adapt to diverse environments, and succeed in the rapidly developing multi-cultural world.

As it has already been mentioned above, in today's competitive business environment, communication skills, and language skills, particularly in English, which is in some ways a lingua franca worldwide, open international horizons to technically skilled students. However, it's impossible to succeed without the ability to deal with challenges, complexities of the interaction with individuals from diverse cultural backgrounds. Therefore, understanding cultural diversity, particularly how to effectively apply language skills to succeed in communication with individuals from different backgrounds, is very crucial. In cultural anthropology, interactions among various cultures are referred to as intercultural communication, which involves the exchange between two and more cultures and outcomes of such interactions, which may be expressed in various forms. Thus, effective communication, requires individuals with a certain degree of ICC, that can be defined as "an ability to interact with people from another country and culture in a foreign language, ability to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and ability to act as mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language sociolinguistic and discourse competences, and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language" [2]. Understanding the peculiarity of intercultural communication means the ability to engage in constructive dialogue with target people of various cultures, fostering beneficial interaction.

Using a qualitative approach, the present research intends to investigate the integration of ICC and business etiquette skills into foreign language education syllabus. The methodology part would involve:

– theoretical analysis of the proposed three theoretical ICC models, which would be employed to assess the core components required for developing communication skills in diverse cultural context;

– suggestion of draft pragmatic approaches to be incorporated into the current syllabus to enhance its efficacy.

In recent years, language scholars have developed theoretical models to help educators design teaching strategies and develop students' skills required for effective interaction in a multicultural environment.

As it has been mentioned above, the present study suggests to analyse three frameworks developed by world famous researchers: M. Byram (1997), D.K. Deardorff (2006) and G. Hofstede (2001). These models would assist in understanding how teachers can help students to acquire both linguistic and cultural competences.

1. Professor M. Byram, the British methodologist, made a truly invaluable contribution in this sphere. His Intercultural Competence Model (1997) is recognized as a leading and well-established framework for enhancing the ICC in foreign language education [2]. This model demonstrates that the acquisition of language skills in not an isolated stage of language learning; it encompasses more than just the mastery of language skills, but also understanding and analyzing the cultural backgrounds in which the language is employed. The present model posits that ICC is composed of 5 pivotal components, which are deemed the most efficacious in developing this competence during foreign language learning. These components are:

– *knowledge* – awareness. People should understand that every word and action is related to the cultural context or environment in which people live. This context shapes customs of communication;

– *attitude* – openness, desire to understand and accept experiences of other cultures;

– *discovery and interaction* – ability to comprehend, to acquire and operate new knowledge in real time interaction;

– *interpreting & relating* – ability to act as an intermediary between cultural perspectives;

– *critical cultural awareness* – the way individuals can obtain information, conduct analysis, summarize and pass it on. It is undeniable, that the output of the communication depends on the accuracy of the information passed on. If students are able to analyze and interpret the things happening in the world through critical lens, identifying pros and cons, considering customs of different cultures communication, and then to pass the information on in a very polite and accurate way, they would succeed in any communication.

2. The next model to consider is Deardorff's Process Model of Intercultural Competence dated 2006, which emphasizes curiosity, respect and openness as basic fundamentals intercultural competence development [3]. This model shows that intercultural competence is a continues process of learning, adaptation and practical use of the acquired skills.

3. Hofstede's Cultural Dimensions Theory (2001) should be noted here, which provides the explanation of how cultural values shape communication process [4]. This particular concept helps language learners in understanding and managing cultural differences by adjusting, or adapting, their communication style. This concept is based on six key dimensions: long-term vs short-term orientation, individualism vs collectivism, masculinity vs femininity, power distance, uncertainty avoidance, and indulgence vs restraint, which in fact are key cultural variations.

The analysis of the above mentioned models showed that each model provides unique insights forming a comprehensive approach for teaching foreign languages. This approach illustrates a strong link between language, culture and communication, and proves the necessity to incorporate development of the intercultural communication competence into the syllabus of foreign language teaching. Moreover, it would be beneficial to expand the mentioned syllabus with the basics of business etiquette to equip students with the necessary knowledge to interact with people of different cultural background in a professional manner. The integration of the aforementioned competences into foreign languages education is imperative for educators to foster students' linguistic proficiency and awareness of self-confidence while communicating with the representatives of diverse backgrounds, demonstrating respect for people of different cultures. Hence, it is vital to incorporate basics of intercultural communication and business etiquette into a foreign language syllabus; this implies instilling and interest for comprehensive understanding of people in new environments, knowledge of their customs and cultures of other countries, their religious, traditions, behavior, attitudes and beliefs. These competences, in fact, could play an essential part in the students' future career.

The insights of the aforementioned theoretical models have practical implications for both teachers of foreign languages and syllabus designers. The study suggests the following pragmatic approaches for developing culturally responsive tasks, including:

1) *project work:* any unit/topic of a foreign language textbook can be expanded to the international scale and interpreted in the context of different cultural backgrounds. Students can be assigned to choose any country of the world, and in the form of presentation to present information about its cultural customs, language, etiquette; make an analysis of a country's cultural features based on Trompenaars and Hampden-Turner's "Seven Dimensions of Culture" theory [5]. Then, depending on the topic under discussion, it might be advisable to continue working on the same presentation by adding new slides. For example, if the topic under discussion is Entrepreneurship, business company and its financial ratios, students may be assigned to search for a business in the selected country contributed to both domestic and international economy, then make an analysis of this business's financial ratios based on its income statement. Alternatively, when learning Franchising, students may be assigned to identify a successful franchise in the country of their project (or to think what type of a franchise could be created there), then make an analysis, identify cultural features, that have been considered whilst creating this successful franchise; mistakes that have been made; think of aspects to be considered and avoided when creating a franchise. Moreover, students should find out how this franchise was branded and what marketing strategy contributed to its success;

2) *comparison of cultures:* teacher can propose students to analyze the given situations happened in different countries – it may be breaking news or movies showing inappropriate conduct during negotiations, movies about adaptation of people to different environments with the following discussion stimulated by the teacher. Students may be requested to share their feelings and attitude to difficulties of adaptation, express their opinions on differences between countries, justify their view point. It would be beneficial to encourage students to analyze and interpret cultural customs and occurrences in different cultures from a critical perspective;

3) *fundamentals of Intercultural communication*: introduction of frameworks/theories that can help students to analyze and understand cultural differences, such as Hofstede's model of cultural dimensions or the concept of high-context and low-context cultures, verbal and non-verbal communication style;

4) *role play international business environment*: simulation of real-life situations. For example, international business negotiations. It might improve students' ability to participate in "real" business situations: to structure negotiations and develop a strategy, to master the art of delivering messages, and communicating with colleagues from different cultures, to discover the right way to establishing the desired relationship based on mutual understanding and respect. The scenarios are suggested to focus on development of intercultural communication and business etiquette skills, as these skills play a crucial role in interaction effectiveness;

5) *case study:* it is a unique method, as it may be an analysis of situations which caused to a failure (such as conflicts, etc.). This method helps improve students' foreign language skills, develop critical thinking and problem-solving skills considering cultural variety. Once students grasp the value of intercultural communication skills through real life examples, it would be the most effective motivation for them to learn more. Furthermore, teachers need to continually cultivate students' cultural sensibility, focus on developing their creative curiosity, openness, but never influence their attitudes towards other countries.

6) *intercultural dialogues*: utilization of telecommunication platforms to facilitate intercultural dialogues between students and people of different cultural background.

The suggested options would assist in developing the below competences, which are the integral parts of the ICC:

– linguistic – ability to interpret various utterances;

– sociolinguistic – ability to select language form depending on the cultural environment;

– discourse – ability to structure and interpret a text using the acquired strategies;

– strategic – agility in choosing communication strategy depending on the situation;

– sociocultural – careful language selection based on cultural norms of the conversationalist.

However, developing the mentioned skills requires skilled tutors who can effectively integrate various approaches into a foreign language teaching process. It is not rarely, that teachers often unwittingly concentrate on a language as exclusive communication tool, thereby reinforcing stereotypes instead of exploring the context in which the communication occurs and which, in fact, provides the meaning. In other words, teachers should foster an integrated ICC rather than relegate it to the second place or even ignore. Thus, teachers of foreign languages should explain and illustrate the practical need and strategic importance of developing ICC and business etiquette skills through examples from real life. Teachers should explain to the students that various cultural practices have different meanings. With this in mind, students should learn how to get and analyze different practices and meaning they encounter. Further, it is proposed that teachers together with students can practice in criticizing and viewing the variety of meanings through the lenses of different cultures. This approach would help students comprehend the customs of communication of another culture. However, it might be noted, that the theory that learning vocabulary, pronunciation and grammar would automatically lead to possessing language and communication skills is not as true as it seems.

Based on the analysis of the theoretical models and the author's work experience, it might be concluded that in today's fast-evolving world it is essential to supplement the syllabus of foreign language teaching with developing ICC and business etiquette basics, that could be significant remedies to the target audience of the present study, teachers of foreign languages, who attempt to develop well-rounded professionally competent individuals able to adapt to diverse environments, and succeed in the rapidly developing multi-cultural world. It might be also assumed that the approaches suggested in this study, which may be considered to be the achievements of the present research, pose a new challenging task for teachers of foreign languages in non-linguistic higher education institution, that is diversifying the traditional syllabus by integrating ICC and business etiquette basics. Moreover, the findings of the present study may offer recommendations for further researches, such as enhancement of ICC and business etiquette skills within the framework of foreign language education by application of cutting-edge teaching strategies, digital devices, and virtual reality. This might lead to the development of more effective approaches of the mentioned above skills development within foreign language education.

Библиографический список / References

1. Davari F. *Quotes on Culture and Culturally Sensitive Approaches*. 2004; № 1. Available at: https://www.unfpa.org/resources/quotes-culture-and-culturally-sensitive-approaches
2. Byram M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence multilingual matters.* 1997; № 71. Available at: https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf
3. Deardorff D.K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education.* 2006; № 256. Available at: https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf
4. Hofstede G. *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context.* 2011; № 8. Available at: https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc
5. Trompenaars F., Hampden-Turner Ch. *Riding the Waves of Culture.* 1998. Available at: https://books.google.ru/books?id=ixF9DAAAQBAJ&pg=PT21&hl=ru&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false

Статья поступила в редакцию 09.01.25

УДК 37.022 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-228-233

Boronenko T.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kafivm@lengu.ru*
Fedotova V.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vera1983@yandex.ru*

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: NEW TASKS AND COMPETENCES OF A TEACHER. The article examines a problem of developing new digital competencies in the field of artificial intelligence in teachers, integrated into their digital competence. This is due to the active implementation of generative artificial intelligence as a tool for improving the quality of education, personalizing and optimizing the educational process in the context of digitalization of education. The objective of the article is to define and systematize these competencies necessary for solving pedagogical problems in the digital environment. The tasks include analyzing teachers' awareness of artificial intelligence, identifying a list of necessary digital competencies in the field of artificial intelligence and describing the problems solved with their help. The study is based on the analysis of scientific publications and an online survey of teachers from Saint Petersburg and the Leningrad Region. The authors conclude that teachers are interested in generative artificial intelligence technology, but they are insufficiently prepared for its integration into the educational process. Interaction with neural networks often turned out to be ineffective. The necessity of developing and systematizing new digital competencies for successful use of generative artificial intelligence in education by teachers is substantiated. General-user, general pedagogical and subject-pedagogical competencies in the field of artificial intelligence are identified. The results of the study contribute to the development of the category "digital competence of a teacher". A detailed description of digital competencies in the field of artificial intelligence is relevant when creating advanced training programs aimed at developing teachers' practical experience in using generative neural networks in education.

Key words: **generative artificial intelligence, digital competencies of teacher, competency-based approach, neural networks in education, personalization of learning**

***Т.А. Бороненко**, д-р пед. наук, проф., зав. каф., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: kafivm@lengu.ru*
***В.С. Федотова**, канд. пед. наук, доц., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: vera1983@yandex.ru*

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ЗАДАЧИ И КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

В данной статье рассматривается проблема формирования у педагогов новых цифровых компетенций в области искусственного интеллекта, интегрированных в их цифровую компетентность. Это обусловлено активным внедрением генеративного искусственного интеллекта как инструмента повышения качества обучения, персонализации и оптимизации учебного процесса в условиях цифровизации образования. Целью статьи является определение и систематизация новых цифровых компетенций педагога в области искусственного интеллекта, необходимых для решения педагогических задач в цифровой среде. Задачи исследования включали анализ осведомлённости педагогов об искусственном интеллекте, выявление перечня необходимых цифровых компетенций в области искусственного интеллекта и описание решаемых с их помощью задач. Исследование проводилось на основе анализа научных публикаций и онлайн-анкетирования педагогов из Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Авторы приходят к выводу, что у педагогов существует интерес к технологии генеративного искусственного интеллекта, но они имеют недостаточную подготовку к его интеграции в образовательный процесс. Взаимодействие с нейросетями часто оказывалось малоэффективным. Обосновывается необходимость разработки и систематизации новых цифровых компетенций для успешного использования педагогом генеративного искусственного интеллекта в образовании. Выделены общепользовательские, общепедагогические и предметно-педагогические компетенции в области искусственного интеллекта. Результаты исследования вносят вклад в развитии категории «цифровая компетентность педагога». Подробное описание цифровых компетенций в области искусственного интеллекта актуально при создании программ повышения квалификации, которые направлены на формирование у педагогов практического опыта применения генеративных нейросетей в образовании.

Ключевые слова: **генеративный искусственный интеллект, цифровые компетенции педагога, компетентностной подход, нейросети в образовании, персонализация обучения**

Актуальность исследования определяется тем фактом, что современные тенденции интеграции технологий генеративного искусственного интеллекта в систему образования вызывают дискуссию в научно-педагогическом сообществе относительно необходимости развития у педагогов соответствующего уровня цифровых компетенций в области искусственного интеллекта. Успешная интеграция генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в педагогический инструментарий будет способствовать повышению качества образования за счет персонализации учебных маршрутов обучающихся, оптимизации учебного процесса, автоматизации рутинных задач, развития творческого и критического мышления обучающихся, соблюдения правовых и этических норм использования этих технологий с соблюдением академической честности и безопасности данных. Интеграция в образование потенциала генеративных нейросетей рассматривается как одно из ключевых направлений цифровой трансформации образования. В этой связи становится актуальной научная проблема овладения педагогом соответствующими компетенциями в области искусственного интеллекта как неотъемлемое условие для его успешной работы в цифровой образовательной среде.

Цель исследования заключается в выявлении и систематизации современного набора цифровых компетенций педагога в области искусственного интеллекта, необходимых для результативного решения педагогических задач в условиях цифровизации образования.

Задачи исследования:

1. Характеристика осведомленности педагогов в области вопросов генеративного ИИ в современном образовательном контексте на основе анализа результатов их пилотного анкетирования.
2. Выявление ключевых цифровых компетенций педагогов в области ИИ в современном образовательном контексте, обеспечивающих успешное и продуктивное применение инструментов генеративного искусственного интеллекта в образовании.
3. Описание класса задач, которые сможет успешно выполнять педагог на основе сформированных цифровых компетенций в области искусственного интеллекта.

Научная новизна исследования определяется предложенной авторами совокупностью новых цифровых компетенций в области искусственного интеллекта и их классификацией на общепользовательские, общепедагогические и предметно-педагогические.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии категории «цифровая компетентность педагога» в условиях интеллектуализации педагогической деятельности актуальным перечнем компетенций.

Благодаря подробному описанию новых компетенций результаты исследования имеют практическую значимость и могут быть востребованы при разработке программ дополнительного профессионального образования для формирования у педагогов необходимых знания, умений и навыков успешного использования потенциала генеративных нейросетей в образовательном процессе.

Характеристика задач, которые педагоги планируют решать с использованием генеративного искусственного интеллекта, основывается на результатах анализа научных исследований в области применения искусственного интеллекта в образовании, опроса педагогов г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Опрос проводится на основе анкетирования в онлайн-формате. В общем исследовании приняли участие 115 респондентов. На этой основе путем обобщения полученных результатов выявлен спектр цифровых компетенций педагогов в области ИИ, необходимых для выполнения педагогом в этом направлении действий успешно и результативно, которые систематизированы в три выделенные группы: общепользовательские, общепедагогические и предметно-педагогические цифровые компетенции в области искусственного интеллекта. Такая их детализация обеспечивает дифференциацию качественных характеристик формирования цифровых компетенций педагогов в области искусственного интеллекта от роли педагога как обычного пользователя до педагога-предметника, являющегося профессионалом в своей области. Основу исследования составляют идеи компетентностного подхода в части способности педагога самостоятельно результативно и безопасно решать различные задачи с использованием генеративного искусственного интеллекта на основе когнитивных знаний, мотивационных, поведенческих и социальных аспектов.

Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) рассматривается как разновидность искусственного интеллекта наряду с его традиционным видом. Он использует методы глубокого обучения для выявления закономерностей в больших объёмах данных, что позволяет ему генерировать новые и оригинальные результаты в виде текста, изображений, аудиозаписей или видео на основе полученных запросов пользователя [1]. Все это активно привлекает внимание общества к новой технологии. Обладая значительным потенциалом для трансформации повседневной жизни, сегодня данная цифровая инновация стремительно интегрируется в образовательную сферу. Как отмечают ученые-философы Е.Н. Ивахненко, В.С. Никольский, размышляя над ценностью и угрозой ChatGPT для образования, «широкое распространение технологий искусственного интеллекта неизбежно, и запреты здесь не только не способны что-то изменить, но, возможно, вредны» [2, с. 20]. Процесс интеграции генеративного искусственного интеллекта в образование сопровождается высокими ожиданиями научно-педагогического сообщества относительно его способности повысить качество обучения, адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности обучающихся, упростить педагогическую деятельность и оптимизировать ручные процессы посредством автоматизации. При этом соотношения между возможностями [3; 4; 5] и ограничениями, рисками внедрения в систему образования технологии ГИИ [6; 7; 8] оцениваются учеными непрерывно, выявляются условия успешной реализации нейросетей в широкой педагогической практике [9].

Исследуя отношение учителей к использованию искусственного интеллекта в школьной среде, ученые [8] констатируют, что учителя признают преобразующий потенциал новой технологии в персонализации обучения, обеспечении адаптивной обратной связи с обучающимися, достижении индивидуального академического прогресса и активного включения в образовательную среду. Однако при этом исследование динамики развития знаний и навыков учителей в области генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) [10] демонстрирует, что педагоги в преобладающем большинстве недостаточно подготовлены к интеграции его в реальную педагогическую практику и используют эпизодично только для внеучебной работы при подготовке к занятиям, оценивании работ обучающихся и решении некоторых административных задач. Между тем Дж. Кроуфорд, К. Валлис, Ц. Ян, Р. Фицджеральд, К. О'Ди [11] приходят к выводу, что для повышения качества образования наиболее важным оказывается не то, какие технологии используются педагогом, а как они используются. Тем самым авторы подчеркивают решающую роль учителей в интеграции технологий в образование. Поддерживая эту позицию, надо полагать, что успешное и продуктивное применение педагогом на практике функционала генеративных нейросетей требует овладения специальным перечнем цифровых компетенций в области искусственного интеллекта. По нашему мнению, эти компетенции должны входить в состав категории «цифровая компетентность педагога» по принципу подмножества и раскрывать свою

сущность перечнем общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций педагогов. Такая структура цифровой компетентности ранее предложена в исследовании Т.А. Бороненко, В.С. Федотовой [12]. Сегодня возникла необходимость дополнения каждого этого класса цифровых компетенций новым перечнем в области искусственного интеллекта. Определение сущности понятия «цифровая компетентность педагога», построение ее концептуальной модели, характеристика процесса формирования в условиях профессиональной подготовки педагогов, индикаторов оценки и другие вопросы подробно описаны в монографическом исследовании коллектива авторов Т.А. Бороненко и др. [13].

Для формирования актуального состава компетенций в области искусственного интеллекта мы провели пилотное исследование осведомленности педагогов Санкт-Петербурга и Ленинградской области по вопросам интеграции генеративного искусственного интеллекта в их профессиональную деятельность. Результаты анкетирования 115 педагогов продемонстрировали следующие показатели опроса:

1. Вопрос «Используете ли Вы генеративный ИИ в своей деятельности?»

Ответ «да» (75%), «нет» (25%) демонстрирует устойчивый интерес педагогов к данной технологии.

2. Вопрос «Как Вы используете преимущественно генеративный ИИ: в решении личных (творчество, развлечения), в решении профессиональных задач (в образовании)?»

Ответ, характеризующий процент применения ИИ в решении «личных» (67%), профессиональных задач (33%), отражает ситуацию начала приобретения педагогами опыта использования данной технологии для продуктивного решения задач образования.

3. Вопрос «Как Вы используете генеративный ИИ в личной жизни?»

Ответы – «генерация изображения для поздравительных открыток» (61%), «написание постов для социальных сетей» (71%), «создание музыки и аудио эффектов» (39%), «создание развлекательных видеороликов» (37%) – демонстрируют разнообразие направлений генерации контента, стремление экспериментировать и творчески подходить к делу с применением новой технологии.

4. Вопрос «Если речь идет о профессиональной деятельности, какие задачи Вы уже поручаете генеративному ИИ?»

Ответы – «генерация текстовых учебных материалов» (77%), «генерация изображений» (81%), «создание презентаций» (44%), «создание аудио» (33%), «создание видео» (34%), «генерации персонализированных курсов» (3%) – характеризуют ситуации преобладания разного вида учебного контента, который педагог создает с привлечением ИИ.

В комментариях педагоги указывают, что текстовые нейросети привлекаются ими для создания материалов занятий, составления отчетов, другой документации, создания сценариев интерактивных игр, разработки рабочих программ, тестов и заданий для обучающихся. Генеративные нейросети они привлекают для создания изображений к учебным материалам занятий, презентаций, для стендов и плакатов. С помощью генерации видео педагоги пробуют создавать образовательные видеоролики. Генерацию аудио используют для создания звукового сопровождения занятий и внеаудиторной работы. Генерацию презентаций выполняют для подготовки креативных материалов к занятиям. Про персонализированные курсы, созданные ИИ, практически не знают все опрашиваемые.

5. Вопрос «Насколько соответствуют, по Вашему мнению, полученные нейросетью результаты запланированному продукту генерации?»

Оцените ответ от 1 до 5 (1 – не соответствуют, ИИ выдает не то, что Вы хотели, 5 – соответствуют полностью). Ответы по шкале 1–3 (91%) и 4–5 (9%) свидетельствуют о том, что чаще всего взаимодействие с нейросетью оказывается непродуктивным. Полученные результаты либо совсем непригодны, либо только частично можно использовать с глубокой переработкой полученных материалов.

6. Вопрос «Какие потенциалы и риски, по Вашему мнению, существуют при использовании генеративного ИИ?»

Ответы о преимуществах – «скорость создания контента, креативность, неожиданный увлекательный результат, автоматизация рутинных задач, создание индивидуальных адаптированных под каждого обучающегося программ», а также ответы о недостатках – «шаблонные формулировки, зависимость от генеративного ИИ и потеря навыков ручного создания, утрата критического и аналитического мышления, возникновение ошибок и ложной информации, этические проблемы с авторством, ограниченность функционала в бесплатных версиях» – свидетельствуют об осознанном восприятии новой технологии и готовности использовать ее несмотря на риски.

7. Вопрос «Как Вы контролируете качество и достоверность контента, созданного с помощью генеративного ИИ?»

Ответы – «проверка полученной информации на наличие ошибок в фактах за счет обращения к дополнительным источникам (77%), доработка материалов (78%), проверка на плагиат (55%), обсуждение результатов со специалистами (58%), принятие и использование результатов как есть (35%)» – подтверждают в большинстве случаев критическое осмысление педагогами результатов применения новой технологии, но и демонстрируют неправильный подход полного доверия ИИ.

8. Вопрос «Какие ресурсы или поддержку Вы считаете необходимыми для более широкого внедрения генеративного ИИ в образовательный процесс?»

Ответы – «доступные бесплатные нейросети (91%), проведение специальных курсов и семинаров для педагогов по применению нейросетей на практике (86%), разработка четких регламентов ситуаций использования / неиспользования ИИ, обмен педагогами успешным опытом внедрения новой технологии в решение практических задач»

9. Вопрос «Какие задачи Вы планируете поручить генеративному ИИ в ближайшем будущем?»

Ответы педагогов – «использовать генеративный ИИ для реализации индивидуальных образовательных траекторий, персонализированного подхода в образовании», «создавать персонализированные учебные материалы», «создавать адаптивные и интерактивные учебные среды», «разрабатывать системы автоматической оценки работ», «проектировать чат-ботов и использовать их как ИИ-помощников», «использовать ИИ для создания профессиональной инфографики и диаграмм», «разрабатывать анимированные презентации, повышающие вовлеченность обучающихся», «генерировать и адаптировать иллюстрации для учебников и методических пособий» и другие – говорят о высоко поставленных целях и стратегических ориентирах педагогов в части использования генеративного ИИ как инновационного средства в составе педагогического инструментария современного педагога.

10. Вопрос «Как вы оцениваете потенциал генеративного ИИ для улучшения качества образования?»

Оцените по шкале 1 – «не влияет на качество образования» до 5 – «глубокое положительное влияние». Ответы по шкале 1–3 (51%) и 4–5 (49%) свидетельствуют о том, что почти половина респондентов возлагают на генеративный интеллект надежды в плане повышения достижения образовательных результатов за счет персонализации обучения, автоматизации рутинных задач и усиления вовлеченности обучающихся.

Возникает вопрос: как можно оценить успешность действий педагога по интеграции генеративного ИИ в решении задач образования, чтобы при необходимости можно было внести корректировки и обеспечить соответствующий уровень качества? Для ответа на данный вопрос следует уточнить состав необходимых цифровых компетенций в области ИИ у педагога. Для этого обратимся сначала к анализу существующего практического опыта педагогов-исследователей данной тематики. Анализ научных источников демонстрирует интерес ученых к различным аспектам применения генеративных нейросетевых технологий в образовании: внедрения средств генеративного ИИ в процесс изучения конкретных дисциплин [14], разработка методических указаний для педагогов по формулировке требующих привлечения ИИ заданий для обучающихся, демонстрация способов идентификации сгенерированного текста [15], проблемы и перспективы внедрения генеративного ИИ в образование [8; 9]. Большой корпус разработок связан с внедрением данной технологии в практику обучения иностранным языкам [5; 15; 16].

М.Н. Евстигнеев считает, что по мере появления новых технологий состав знаний, умений и навыков педагога непрерывно расширяется, а содержание ИКТ-компетенций, включая технологию ИИ, представляет собой «динамичный конструкт», определенный социальным запросом общества. Автор обосновывает эффективность технологий генеративного интеллекта в педагогическом планировании при подготовке к занятиям по иностранному языку, подчеркивает их ключевую роль в стимулировании мотивации и вовлеченности обучающихся, в оптимизации подготовки и проведения занятий педагогом. В этом контексте компетенция в области технологий искусственного интеллекта должна рассматриваться как отражение современных тенденций в методике обучения иностранному языку, как направленность на развитие способности использовать современные технологии в процессе самообразования в соответствии с концепцией непрерывного обучения [16, с. 621]. При этом от педагога требуется высокая квалификация в области технологии генеративного искусственного интеллекта, чтобы исключить ситуации создания некачественных образовательных материалов или нарушения прав на интеллектуальную собственность.

П.В. Сысоев отмечает следующие векторы применения генеративного ИИ: «оптимизация процесса подготовки преподавателя к занятиям, оптимизация процесса обучения конкретным дисциплинам и индивидуализация обучения» [5, с. 298]. Предлагается рассматривать учебную активность обучающегося в следующей схеме взаимодействия: обучающийся – искусственный интеллект – педагог. Прежде всего, речь идет об использовании на практике голосовых помощников и чат-ботов для предоставления адресной и персонализированной обратной связи, автоматизации процесса контроля формирования языковых навыков речи, генерации материалов для обучения и исследовательской деятельности обучающихся. При этом важным становится формирование у обучающихся представления о том, как функционируют современные системы автоматизированной обработки текстов на основе естественного языка. В этом смысле можно сделать вывод, что деятельность педагога может оказаться безрезультативной, если у него отсутствуют знания о специальном языке общения с нейросетями – языке запросов (промтов). Так, например, при работе с генерацией текстовой информации часто возникают типичные ошибки нейросети: отсутствие глубокого понимания, многословность, повторение одних и тех же фраз, обобщенные утверждения по шаблону, отсутствие цитат и реальных ссылок на источники.

В контексте структуры цифровой компетентности педагога, которая включает в себя общепользовательские, общепедагогические и предметно-педагогиче-

ские компоненты (рис. 1), целесообразно расширить этот состав за счет интеграции компетенций, связанных с искусственным интеллектом. Такое дополнение позволит педагогам успешно осваивать и применять технологии искусственного интеллекта в образовательном процессе, существенно повысит их профессиональную квалификацию и способность адаптироваться к современным требованиям цифровизации образования.



Рис. 1. Состав цифровой компетентности педагога [4]

Общепользовательские цифровые компетенции:

– владение фундаментальными теоретическими представлениями о применении генеративных моделей искусственного интеллекта, способность к целесообразному отбору инструментов искусственного интеллекта и глубокое понимание механизмов их функциональной реализации;

– осознания принципов, лежащих в основе генеративных нейросетей, их практическое применение в контексте генерации и редактирования контента;

– понимание внутренней структуры современных языковых моделей, их алгоритмических основ и механизмов обработки информации;

– способность к разработке и формулированию лингвистически точных и семантически релевантных запросов для взаимодействия с текстовыми нейронными сетями для точного решения поставленных задач;

– умение создавать изображения с помощью современных моделей генерации, создавать качественные образовательные иллюстрации;

– умение использовать технику создания динамических диаграмм и графиков для наглядного представления данных, технику генерации и редактирования аудио- и видеоконтента, презентаций с помощью нейросетей;

– способность осуществлять сравнительный анализ возможностей современных моделей генерации текстов, изображений, аудио, видео;

– способность выявления и адаптации подходящих сервисов, основанных на генеративных моделях искусственного интеллекта, интерес и желание осваивать их функционал сервисов для решения конкретных задач;

– понимание этапов и логики эксплуатации генеративных нейросетей, исследование различных вариантов их практического применения для решения задач в различных сферах деятельности;

– готовность критически оценивать результаты генерации, понимание возможностей и ограничений генеративных моделей ИИ;

– способность обеспечить безопасное, этичное и ответственное использование ИИ на основе понимания потенциальных рисков и угроз.

Данный перечень общепользовательских цифровых компетенций в области искусственного интеллекта позволит педагогу глубоко осознать основополагающие принципы, этапы и внутреннюю логику функционирования технологии генеративного искусственного интеллекта, грамотно интерпретировать результаты его работы, выполнять анализ и оценку эффективности различных ИИ инструментов в образовательном контексте, позволяет использовать генеративный искусственный интеллект для создания и редактирования образовательного контента разного типа (тексты, изображения и другие медиафайлы) с учетом требований к качеству и актуальности; понимать архитектуру современных языковых моделей и их применение в решении задач образования, включая возможности и ограничения этих моделей; формулировать грамотные запросы для текстовых нейросетей при решении конкретных образовательных задач с учетом контекста и целей обучения; создавать высококачественные образовательные иллюстрации с помощью современных моделей генерации, использовать эти инструменты для поддержки учебного процесса; техники генерации и редактирования аудио- и видеоконтента, презентаций с помощью нейросетей для создания интерактивных и увлекательных образовательных материалов; осуществлять сравнительный анализ моделей генерации контента для выбора подходящих инструментов в образовании, учитывая функциональность и безопасность; непрерывно осваивать новые сервисы на основе генеративного искусственного интеллекта для улучшения качества образования; критически оценивать точность и соответствие выходных данных образовательным целям; осознавать и минимизировать риски, связанные с ИИ, обеспечивая безопасное и ответственное его использование в образовании и других сферах.

Общепедагогические цифровые компетенции:

– способность точно формулировать запросы для нейросетей в целях оптимизации взаимодействия с искусственными интеллектуальными системами при решении конкретных задач;

– знание типов моделей генеративных нейросетей для создания разнообразного текстового и мультимедийного контента (текст, изображения, видео, аудио, презентации) и их использования как инструмента для достижения целей;

– владение методикой обучения продуктивному промтингу и взаимодействию с ИИ, умение создавать систему упражнений для подготовки обучающихся к правильной формулировке запросов к ИИ и итеративному улучшению промптов с учетом базовых знаний основ промтинга, итеративности процесса, контекстуализации запросов использования шаблонов, анализа результатов, выполнения практических упражнений, интеграции с другими навыками, учетом этики и ответственности, рефлексии и самооценки;

– умение создавать структурированные учебные материалы и многоуровневые задания с использованием нейросетей для повышения вовлеченности обучающихся за счет возможности персонализации обучения, предоставления мгновенной обратной связи и использования разнообразных форматов контента;

– знание принципов создания заданий, интегрирующих использование ИИ в образовательный процесс;

– умение разрабатывать набор заданий, требующих от обучающихся критического анализа и улучшения ИИ-генерированного контента;

– знание способов развития у обучающихся навыков проверки и валидации информации, полученной от ИИ;

– умение оказывать обучающимся наставническую поддержку при использовании генеративного ИИ, ориентировать обучающихся в способах корректирования сгенерированных результатов;

– умение использовать техники анализа оригинальности текста с помощью нейросетей, идентифицировать сгенерированные материалы;

– способность применять методы оценки результатов обучающихся, созданных с помощью искусственного интеллекта;

– готовность применять генеративные нейронные сети для создания инновационных образовательных ресурсов и интерактивных учебных материалов;

– умение использовать основанные на искусственном интеллекте технологии для создания структурированных учебных материалов;

– способность делать выбор инструментов генеративного искусственного интеллекта для создания учебных материалов, адаптированных к каждому обучающемуся с учетом его индивидуальных потребностей и уровня знаний, в том числе в виде персонализированных онлайн-курсов;

– способность интегрировать генеративные нейросети в процесс создания наглядных учебных материалов, генерации и адаптации иллюстраций для учебников, методических пособий и презентаций;

– владение методикой разработки информативной и визуально привлекательной инфографики с использованием ИИ-инструментов;

– применение принципов разработки анимированных презентаций, повышающих усвоение материала;

– умение создавать оценочные мероприятия для различных этапов учебного процесса с помощью текстовой нейросети;

– применение принципов адаптации текстовых учебных материалов для аудио формата;

– знание принципов разработки интерактивных видеоматериалов для повышения эффективности обучения;

– способность интегрировать генеративные нейросети в процесс проектирования и реализации внеурочной образовательной деятельности учащихся;

– владение методами разработки коллективных проектов, в которых искусственный интеллект интегрируется как инструмент и функциональный элемент команды;

– готовность выполнять оценку целесообразности использования нейросетей в решении педагогических задач на основе комплексный анализ их потенциала для улучшения образовательных результатов;

– способность анализировать и прогнозировать эволюционное развитие интеллектуальных технологий и их роль в образовательном контексте;

– владение подходами к использованию чат-ботов для оказания поддержки обучающимся и их родителям для предоставления ответов на их вопросы;

– знание методов интеграции чат-ботов с системами управления обучением (LMS) и другими образовательными платформами;

– готовность использовать подходы к сбору и анализу обратной связи от обучающихся для улучшения образовательного процесса при использовании ИИ-помощников;

– умение использовать техники интеграции виртуальных ведущих в образовательные видео;

– владение методами оценки эффективности ИИ-ассистентов в образовании.

Данный перечень общепедагогических цифровых компетенций в области искусственного интеллекта позволит педагогу точно и грамотно формулировать поисковые запросы (промты) для нейросетей, обеспечивая эффективное

взаимодействие с ИИ-системами для решения задач образования; понимать и учитывать особенности различных типов генеративных нейросетей, включая текстовые, визуальные (изображения, видео), аудио и презентационные, для применения в образовательном процессе; разрабатывать системы упражнений для обучения правильной формулировке запросов к ИИ и итеративному улучшению промптов, способствуя развитию критического мышления у обучающихся; владение методами создания структурированных учебных материалов и многоуровневых заданий с использованием нейросетей, что позволяет персонализировать обучение, предоставлять мгновенную обратную связь и использовать разнообразные форматы контента; владение методикой обучения продуктивному промтингу и взаимодействию с ИИ; руководствоваться принципами создания заданий, интегрирующих использование ИИ в образовательный процесс, для повышения эффективности обучения; разрабатывать набор заданий, требующих от обучающихся критического анализа и улучшения ИИ-генерированного контента; применять способы развития у обучающихся навыков проверки и валидации информации, полученной от ИИ; оказывать обучающимся наставническую поддержку при использовании генеративного ИИ, ориентировать обучающихся в способах корректирования сгенерированных результатов; владение техниками анализа оригинальности текста с помощью нейросетей, идентификации сгенерированных материалов для предотвращения плагиата;

Предметно-педагогические цифровые компетенции:

– способность привлекать инструменты искусственного интеллекта для повышения качества обучения по предмету и общей результативности профессиональной деятельности;

– готовность к целесообразному отбору и применению на практике инструментов генеративного ИИ для решения учебных задач;

– знание стратегии интеграции и принципов адаптации ИИ-генерированного контента с учетом специфики предмета и обучающихся;

– умение использовать углубленные техники промтинга для создания сложных образовательных иллюстраций по предмету;

– умение использовать техники разработки многоуровневых тестов и заданий по предмету, адаптированных под разные уровни подготовки обучающихся;

– владение методикой создания профессиональных аудиоматериалов и подкастов с использованием искусственного интеллекта;

– владение методикой создания профессиональных обучающих видеороликов по предмету с использованием ИИ-инструментов;

– способность руководить проектами по предмету, где обучающиеся используют нейросети для исследования и генерации идей, а затем критически оценивают и улучшают результат;

– умение управлять рисками, связанными с конфиденциальностью и защитой персональных данных, для обеспечения безопасного и этичного использования генеративного искусственного интеллекта в образовании;

– знание основ архитектуры современных чат-ботов и их функциональные возможности в обучении предмету;

– владение методикой создания базы знаний по предмету для образовательного чат-бота;

– владение приемами создания сценариев взаимодействия чат-ботов с обучающимися в рамках предмета;

– умение адаптировать функционал ИИ-помощника под конкретные нужды своего учебного предмета и оптимизировать взаимодействие с обучающимися;

– использование стратегии персонализации ответов чат-бота в зависимости от запросов обучающихся и их предпочтений;

– использование техники анализа взаимодействия обучающихся с чат-ботами для повышения эффективности обучения предмету;

– соблюдение этических аспектов использования ИИ-ассистентов в образовательных контекстах.

Владение перечисленными компетенциями позволит педагогу-предметнику успешно интегрировать технологии искусственного интеллекта в цифровую образовательную среду. Такой педагог сможет с помощью инструментов искусственного интеллекта вывести качество обучения на более высокий уровень, повысить результативность собственной профессиональной деятельности; применять нейросети для решения учебных задач, адаптируя их к специфике предмета и обучающихся; разрабатывать и адаптировать образовательные материалы с помощью искусственного интеллекта, включая тексты, изображения, аудио- и видеоматериалы, для создания увлекательных и содержательных уроков по предмету; создавать тесты и задания для индивидуализации обучения, адаптированные к разным уровням подготовки обучающихся; руководить проектами обучающихся с участием нейросетей, критической оценкой результатов, что развивает творческие и аналитические навыки; обеспечивать безопасное и этичное использование искусственного интеллекта в образовании, управлять связанными с конфиденциальностью и защитой данных рисками; использовать чат-ботов для создания персонализированных образовательных сценариев; соблюдать этические стандарты при использовании ИИ-помощников в образовательных контекстах.

Наши выводы о необходимости формирования у педагогов спектра цифровых компетенций в области искусственного интеллекта согласуются с мнением других ученых. Так, В.И. Токтарова и соавторы [17] доказывают, что для успешной трансформации традиционных педагогических методов с целью персонализации обучения и адаптации к индивидуальным образовательным потребностям и особенностям учащихся посредством возможностей искусственного интеллекта существует насущная потребность в формировании у педагогов специализированных цифровых компетенций, а также в реализации системного подхода и комплексной подготовки всех участников образовательного процесса. Все это требует не только развития технических навыков, но и глубокого понимания того, как интегрировать технологии в образовательную практику для достижения максимальной результативности обучения.

Кроме того, формирование у педагогов цифровых компетенций в области искусственного интеллекта обеспечит развитие у них системного понимания организационных, дидактических и методических возможностей инструментов ИИ, что позволит перейти от начальной стадии интеграции ИИ в образование, как отмечает П.В. Сысоев [18], к более продвинутому уровню реализации данной стратегии. Все это будет способствовать оптимизации и совершенствованию образовательного процесса в целом. Педагоги смогут успешно использовать искусственный интеллект для повышения качества обучения, персонализации образовательных программ и оптимизации результатов педагогической деятельности.

На современном этапе развития образования в условиях его цифровизации готовность педагогов к интеграции генеративного искусственного интеллекта в педагогическую практику приобретает критическую важность. Педагоги демонстрируют интерес и положительное отношение к новой технологии. Однако для ее продуктивного использования на практике педагогу необходимы соответствующие компетенции в области искусственного интеллекта для целесообразного, контекстуального использования потенциала генеративных нейросетей на различных этапах учебного процесса (от разработки предметно-тематического содержания, календарного планирования занятий, подготовки учебных материалов, создания контрольно-оценочных средств до решения более сложных задач обучения и воспитания: автоматизированного контроля успеваемости, разработки индивидуальных образовательных траекторий, обеспечения обратной связи с обучающимися и их родителями с использованием чат-ботов). Авторами выявлен и подробно описан новый состав общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций педагога в области искусственного интеллекта. Данный перечень компетенций позволит педагогам в совершенстве освоить новые технологии, адаптировать их к конкретным потребностям образовательной среды, успешно подготовить обучающихся к грамотному использованию нейросетей, развить у них критическое и аналитическое мышление, расширить область цифровой грамотности, что в конечном итоге приведет к повышению качества образования и его максимальному соответствию современным цифровым реалиям.

Перспективы дальнейшего развития полученных результатов исследования состоят в необходимости разработки индикаторов для комплексной оценки цифровых компетенций педагога в области искусственного интеллекта и получения целостной картины их уровневой характеристики по трем критериям: 1) когнитивно-эвристическому (понимание теоретических основ о новой технологии генеративного ИИ, ориентация на их непрерывное самостоятельное углубление знаний в этой сфере); 2) мотивационно-ценностному (интерес, желание совершенствовать умения применения генеративного ИИ в решении практических задач, видение потенциала ИИ для инновационных и продуктивных изменений); 3) операционно-праксиологическому (способность работать с инструментами генеративного искусственного интеллекта, оптимизируя решение конкретных задач, оценивать его эффективность в различных аспектах). Кроме того, актуальна разработка содержания программ дополнительного профессионального образования для педагогов, ориентированных на формирование соответствующего перечня цифровых компетенций в области искусственного интеллекта.

Библиографический список

1. Chan C.K.Y., Colloton T. Introduction to artificial intelligence in higher education. *Generative AI in Higher Education2024*. 2024: 1–23.
2. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? *Высшее образование в России*. 2023; № 32 (4): 9–22.
3. Давыдов С.Г., Матвеева Н.Н., Адемукова Н.В., Вичканова А.А. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития. *Университетское управление: практика и анализ*. 2024; № 28 (3): 32–44. DOI: 10.15826/umpa.2024.03.023
4. Самарина А.Е., Бояринов Д.А. Нейросети для генерации изображений: педагогический потенциал в высшем образовании. *Концепт*. 2023; 11: 161-179. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11116
5. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2023; № 32 (10): 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
6. Каптерев А.И. Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Информатизация образования. 2023; № 20 (3): 255–264. DOI: 10.22363/2312-8631-2023-20-3-255-264

7. Лукичев П.М., Чекмарев О.П. Риски применения искусственного интеллекта в системе высшего образования. *Вопросы инновационной экономики*. 2024; № 14 (2): 463–482. DOI 10.18334/vinec.14.2.120731
8. Lima L., Fonseca J., Oliveira V., Fontes C. et al. The use of artificial intelligence (AI) in the school environment: Implications for the teaching and learning process. *Navigating through the Knowledge of Education*. 2024: 643–650. DOI: 10.56238/sevened2024.002-045
9. Бермус А.Г., Сизова Е.В. Педагогические, лингводидактические и психологические условия использования ChatGPT в системе высшего образования: систематический обзор. *Концепт*. 2024; № 11: 150–166. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11183
10. Cheah Y.H., Lu J., Kim J. Integrating generative artificial intelligence in K-12 education: Examining teachers' preparedness, practices, and barriers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025; № 8: 100363.
11. Crawford J., Vallis C., Yang J., Fitzgerald R., O'Dea C. Artificial Intelligence is awesome, but good teaching should always come first. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2023; № 20 (7): 1–12.
12. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Индикаторы оценки уровня цифровой компетентности учителя информатики. *Гуманитарные науки и образование*. 2022; № 3 (51): 7–19.
13. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Пальчикова И.Н., Федоркевич Е.В., Федотова В.С. *Формирование цифровой компетентности учителя информатики в системе дополнительного профессионального образования*. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2022.
14. Глизбург В.И. Применение искусственного интеллекта при подготовке бакалавров и магистров педагогического образования. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2024; № 2 (68): 7–19. DOI: 10.25688/2072-9014.2024.68.2.01
15. Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В. Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации. *Вестник Московского университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; № 2: 55–67. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-4
16. Евстигнеев М.Н. Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 29 (3): 617–634. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634
17. Токтарова В.И., Ребко О.В., Хабибрахманова И.И., Мусин Р.А. Эмпирическое изучение практики реализации и использования инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза. *Вестник Марийского государственного университета*. 2024; № 18 (2): 188–198. DOI: 10.30914/2072-6783-2024-18-2-188-198
18. Сысоев П.В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 29 (2): 294–308. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308

References

1. Chan C.K.Y., Colloton T. Introduction to artificial intelligence in higher education. *Generative AI in Higher Education2024*. 2024: 1-23.
2. Ivahnenko E.N., Nikol'skij V.S. ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili cennyj resurs? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 32 (4): 9-22.
3. Davydov S.G., Matveeva N.N., Ademukova N.V., Vichkanova A.A. Iskusstvennyj intellekt v rossijskom vysshem obrazovanii: tekuschee sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2024; № 28 (3): 32-44. DOI: 10.15826/umpa.2024.03.023
4. Samarina A.E., Boyarinov D.A. Nejroseti dlya generacii izobrazhenij: pedagogicheskij potencial v vysshem obrazovanii. *Koncept*. 2023; 11: 161-179. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11116
5. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 32 (10): 9-33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
6. Kapterev A.I. Vyzovy generativnogo iskusstvennogo intellekta dlya sistemy vysshego obrazovaniya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2023; № 20 (3): 255-264. DOI: 10.22363/2312-8631-2023-20-3-255-264
7. Lukichev P.M., Chekmarev O.P. Riski primeneniya iskusstvennogo intellekta v sisteme vysshego obrazovaniya. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2024; № 14 (2): 463-482. DOI 10.18334/vinec.14.2.120731
8. Lima L., Fonseca J., Oliveira V., Fontes C. et al. The use of artificial intelligence (AI) in the school environment: Implications for the teaching and learning process. *Navigating through the Knowledge of Education*. 2024: 643-650. DOI: 10.56238/sevened2024.002-045
9. Bermus A.G., Sizova E.V. Pedagogicheskie, lingvodidakticheskie i psihologicheskie usloviya ispol'zovaniya ChatGPT v sisteme vysshego obrazovaniya: sistematicheskij obzor. *Koncept*. 2024; № 11: 150-166. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11183
10. Cheah Y.H., Lu J., Kim J. Integrating generative artificial intelligence in K-12 education: Examining teachers' preparedness, practices, and barriers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025; № 8: 100363.
11. Crawford J., Vallis C., Yang J., Fitzgerald R., O'Dea C. Artificial Intelligence is awesome, but good teaching should always come first. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2023; № 20 (7): 1-12.
12. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Indikatory ocenki urovnya cifrovoj kompetentnosti uchitelya informatiki. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2022; № 3 (51): 7-19.
13. Boronenko T.A., Kajsina A.V., Pal'chikova I.N., Fedorkevich E.V., Fedotova V.S. *Formirovanie cifrovoj kompetentnosti uchitelya informatiki v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: LGU im. A.S. Pushkina. 2022.
14. Glizburg V.I. Primenenie iskusstvennogo intellekta pri podgotovke bakalavrov i magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2024; № 2 (68): 7-19. DOI: 10.25688/2072-9014.2024.68.2.01
15. Avramenko A.P., Fadeeva V.A., Ternovskij V.V. Opyt integracii tehnologij iskusstvennogo intellekta v inoyazychnoe vysshee obrazovanie: ot cifrovizacii k avtomatizacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; № 2: 55-67. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-4
16. Evstigneev M.N. Planirovanie uchebnogo zanyatiya po inostrannomu yazyku s pomosch'yu tehnologij generativnogo iskusstvennogo intellekta. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 29 (3): 617-634. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634
17. Toktarova V.I., Rebko O.V., Habibrahmanova I.I., Musin R.A. `Empiricheskoe izuchenie praktiki realizacii i ispol'zovaniya instrumentov iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 18 (2): 188-198. DOI: 10.30914/2072-6783-2024-18-2-188-198
18. Sysoev P.V. Ispol'zovanie tehnologij iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku: tematika metodicheskih rabot za 2023 god i perspektivy dal'nejshih issledovanij. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 29 (2): 294-308. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308

Статья поступила в редакцию 03.03.25

УДК 378.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-233-238

Fedotova N.L., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: n.fedotova@spbu.ru*
Guo Jingyi, *postgraduate, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: st083931@student.spbu.ru*
Kovalenko B.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: b.kovalenko@spbu.ru*

ATTITUDE OF CHINESE STUDENTS TO LEARNNG RUSSIAN ORAL SPEECH (BASED ON SURVEY RESULTS). For Chinese learners, mastering Russian oral speech is accompanied by special difficulties, which are caused not only by linguistic and cultural differences between the contacting languages. Chinese students studying foreign languages in educational institutions of China have experienced a phenomenon known as "Dumb foreign language", including "Dumb Russian". This article reports on the results of an anonymous survey of 142 Chinese undergraduate, graduate, and postgraduate students. The study analyzes reasons for students' willingness or unwillingness to actively participate in speech communication with teachers and fellow students during speaking practice classes. The responses are collected from students studying in various educational programs at Chinese universities. The study reveals that many Chinese students refuse to take the initiative in speaking classes due to traditionalism, which values modesty as a virtuous personality trait. The authors suggest that interesting and diverse lessons can motivate Chinese students to improve their oral-speaking skills in Russian. The findings will inform the development of strategies to enhance their speaking skills in Russian language classes. The authors argue that further research is needed on foreign language speaking training technologies, considering the cultural and psychological characteristics of Chinese students. This research can help Chinese students over-come psychological communication barriers and increase their motivation for oral communication in the target language.

Key words: **teaching, oral speech, psychological barriers, methods of teaching foreign language, survey, Chinese students, Russian as a foreign language (RFL)**

Н.Л. Федотова, *д-р пед наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: n.fedotova@spbu.ru*
Цзини Го*, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: st083931@student.spbu.ru*
Б.Н. Коваленко, *канд. филол. наук, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: b.kovalenko@spbu.ru*

ОТНОШЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОПРОСА)

Для китайских обучающихся овладение русской устной речью сопровождается особыми трудностями, которые обусловлены не только лингвистическими и культурными различиями между контактирующими языками. У китайских студентов-филологов, изучающих иностранный язык в высших учебных заведениях Китая, наблюдается такое явление, как “немое иноязычие”, в том числе и “немой русский язык”. В статье представлены результаты анонимного опроса 142 китайских бакалавров, магистрантов и аспирантов. На основе ответов студентов, обучающихся по разным образовательным программам китайских вузов, были проанализированы основные причины желания или нежелания студентов активно участвовать в речевом общении как с преподавателем, так и со студентами группы на аспектных занятиях по разговорной практике. Проведенное исследование позволило установить, что отказ многих китайских обучающихся проявлять инициативу на уроках по говорению тесно связан с традиционализмом, в основе которого лежит представление о скромности как добродетельном качестве личности. По мнению авторов, интересные с содержательной точки зрения и разнообразные по форме уроки могут мотивировать китайских студентов к овладению устно-речевыми умениями на русском языке. Авторы утверждают, что существует необходимость в более глубоком исследовании технологий обучения иноязычному говорению с учетом культурных и психологических особенностей китайских студентов, чтобы помочь им преодолеть психологические барьеры коммуникации и повысить их мотивационную готовность к устному общению на изучаемом языке.

Ключевые слова: **обучение, устная речь, психологические барьеры, методика преподавания иностранного языка, опрос, китайские студенты, русский язык как иностранный (РКИ)**

The demand for specialists with interdisciplinary knowledge and foreign language skills is increasing in modern society. Persuasive skills are now considered a valuable soft skill for obtaining well-paid jobs [1]. Therefore, the development of oral communication skills is a primary objective of foreign language teaching to ensure effective communication with native speakers of the target language.

When teaching a foreign language such as English (which is included in the curricula of many educational institutions worldwide), a phenomenon known as ‘Mute English’ or ‘Dumb English’ has emerged [2; 3]. In Puerto Rico, for instance, where English is an official language alongside Spanish, only 10% of the population is bilingual. There are a number of reasons why students who have long been learning English as a foreign language never use it to communicate, but “one of the main reasons is that students avoid speaking the language even though they understand it” [4].

Chinese students who are learning Russian in a non-linguistic environment often experience a phenomenon known as ‘Dumb Russian’. This is because they tend to prefer written assignments and are less active when it comes to oral tasks, particularly those that require productive speech. Additionally, the significant differences between the two languages make it challenging to develop oral proficiency in Russian [5, p. 55; 6; 7; 8].

The **relevance of this problem** is conditioned by the necessity of developing effective methods for the development of Chinese students’ oral-speech skills in Russian.

The **aim of this study** is to investigate the attitude of Chinese students studying in universities in the People’s Republic of China (PRC) towards learning Russian oral speech.

In order to achieve this goal, we solved such **tasks** as: researching the motives of Chinese students-philologists to learn Russian and identifying the barriers that hinder oral communication in Russian.

The **study’s novelty** lies in its focus on the basis of experimental data the reasons for the existence of the phenomenon of ‘mute Russian’ in the teaching of Chinese students-philologists are established.

This study is **theoretically significant** the choice of ways to stimulate their speech activity of Chinese students at the lessons on speaking.

The proposed recommendations can be used in a **practical way** to optimize the process of development of oral-speech skills in Chinese students-philologists.

Methods. The research employed the analytical and synthetic method, survey, and qualitative and quantitative analysis of the survey results.

Research indicates that Chinese students often lack motivation for speech interaction in foreign language classes, leading to a dull and sometimes depressing atmosphere. This can be attributed to factors such as insecurity, shyness, and complex psychological and sociocultural issues [9; 10]. Furthermore, on November 27, 2023, the Russian Language Subcommittee of the Foreign Language Teaching Committee of the Ministry of Education of the People’s Republic of China announced a decision to amend the “Level 4 and 8 Russian Language Test (TRL-4 and TRL-8)”.

The Speaking subtest, which represents 10% of the total score, will be eliminated beginning in 2024. In lieu of the aforementioned subtest, written translation and grammar assignments are provided. Such a decision at the state level will undoubtedly lead to certain negative consequences. Firstly, the “Speaking” aspect will become non-priority, and secondly, students’ external motivation to master oral speech in Russian will decrease.

This is a matter of concern for both Russian-speaking educators and learners. Professor Huang Mei of Beijing Foreign Languages University posits that the rationale behind the TRL reform is the inadequacy of the existing format of the speaking subtest in providing an objective assessment of students’ oral-speaking abilities.

In addition, there have been instances of procedural irregularities in the administration of speaking tests, as well as instances where students have expressed dissatisfaction with the scores they received, citing perceived unfairness.

Juan May also underscored that the TRL reform does not imply a dilution of the focus on oral Russian instruction. Consequently, the efforts of methodologists should be concentrated on identifying strategies to enhance the intrinsic motivation of Chinese students studying Russian. The objective of our study is to address this issue.

The study of Chinese students’ attitude towards learning Russian oral language and finding solutions to eliminate problems in the learning process is crucial for enhancing the effectiveness of teaching Russian as a foreign language.

Chinese linguists began systematic research on the peculiarities of Russian oral speech in the 1970s, although the first works on this issue appeared in the 1960s. Statistical data shows that in the 1990s, in the PRC an average of 22 publications per year were dedicated to scientific studies of oral Russian speech. In the 21st century, only 27 articles and monographs have been published on the topic [11, p. 138]. Research on teaching oral Russian began in the 1980s, leading Chinese scientists to identify problems in developing oral speech skills in Russian as a foreign language. Guan Bo outlined these issues in Chinese educational institutions:

1. The dominant teaching method is still the grammar-translation method, which relies heavily on tasks such as translating sentences and answering questions.
2. In class, it is typical for the teacher to do most of the talking.
3. Chinese students tend to be hesitant to ask or answer questions, which can be attributed to their ethno-cultural ‘collectivist consciousness’.
4. When introducing new material, teachers mainly use notes on the blackboard. The reason for this is that «writing has always been the primary tool for the development of Chinese civilization» [12, p. 74–76].

Chinese teachers traditionally use methods that involve memorizing words out of context, which results in little focus on the formation of intonation skills in Russian. The nationally oriented course book “Russian Language in University – East” is outdated in its content [13]. Some Chinese and Russian teachers may lack knowledge about modern Russia, but it is this information that is of great interest to students [14, p. 3].

At the end of the semester, learning outcomes are evaluated solely through written tests on vocabulary and grammar.

Liu Qian identified three problems in teaching Chinese students to speaking:

1. Limited sources of teaching materials, inappropriate complexity, and lack of novelty and relevance.
2. From the students’ perspective, there is a lack of motivation, passive or non-creative mentality, introverted personality type, anxiety and nervousness, and fear of making mistakes.
3. From the teacher’s position, there is inadequate and inconsistent task setting for training [15, p. 14].

Wei Han identified two additional issues:

1) limited teaching methods and lack of diverse instructional equipment;
2) minimized use of Russian by Chinese teachers in the classroom [11, p. 139].

Furthermore, Chen Chen examined the factors that impact the quality of Russian oral language teaching in Chinese universities:

1) the inadequate focus on developing oral speech skills in Russian;
2) the lack of interest among Chinese students in learning Russian [16, p. 98].

Russian methodologists have emphasized the importance of teaching Chinese students oral Russian speech. For instance, A.A. Schelokova argues that psychological factors are crucial in teaching RFL, which has led to the creation of an ethnopsychological portrait of a Chinese student. The author identified 16 factors and categorized them into positive and negative groups [17, p. 90]. The features of the ethnopsychological portrait can be viewed as ‘barriers’ that must be overcome to enhance the effectiveness of teaching Russian to Chinese students.

S.I. Sheveleva, considering the influence of national-cultural characteristics of students from the Asia-Pacific region on teaching Russian as a foreign language, distinguishes three categories of reasons for the constrained communicative behavior of this contingent of students in classes on speaking practice: psychological, linguistic and cultural [18, p. 116].

In the description of the Chinese mentality, Yu Xiaolin highlights several factors that should be considered when organizing communication between teachers and students.

The factors are:

1. The importance of saving face for the student.
2. Emotional restraint.

3. A strict hierarchy of communication with authoritarianism from teachers towards students.

4. Student autonomy [19, p. 346].

The purpose of this study was to investigate the psychological state of Chinese students in the learning of oral Russian, the causes of psychological barriers, and their real ideas about the teaching of oral Russian. The study analyzed the responses of 142 Chinese students studying at universities in the People's Republic of China. The research employed a variety of methods including survey, analytical-synthetic analysis, and qualitative-quantitative analysis of the survey results. Both quantitative and qualitative techniques were used to improve the validity of the findings. The rationale for the combined use of multiple methods was to gain a clearer and deeper understanding of the problem under study. The combination of quantitative and qualitative methods also contributed to a more rigorous analysis of the collected data.

For the quantitative aspect of the study, the researchers designed an anonymous questionnaire. On the qualitative side, an open-ended response section was included. These questions were designed to dig deeper into the psyche sphere of the students and provide them with a platform to state the reasons behind their satisfaction or dissatisfaction with the current state of teaching and learning Russian as a foreign language in China. In essence, the quantitative data provided the "what" of the study, while the qualitative data provided the "why", thus allowing for a more rigorous and richer analysis of the data collected.

Having summarized existing points of view, we have compiled a list of the non-linguistic factors that influence the development of oral speech skills in Chinese students learning Russian taking into account their hierarchical relationships (See table 1).

Table 1

Non-linguistic factors that influence the development of oral speech skills in Chinese students learning Russian

	Factors
1.	Ethnocentrism
2.	Traditionalism
3.	Striving to «save face»
4.	Closed-mindedness, emotional restraint
5.	Belonging to the national culture of collectivistic type and the system of norms accepted in this culture
6.	Rigorous hierarchy of communication
7.	Lack of indicators of understanding or misunderstanding of the educational material and fear to ask questions to the teacher
8.	Role of the student as an object passively absorbing the material
9.	Preference for autonomy in foreign language learning
10.	Course book-centeredness

The validity of these factors needs to be verified, and Chinese students' attitudes towards speaking classes in a non-linguistic environment require further in-depth study. Effective measures to improve the quality of learning will be developed based on the obtained data.

To address the research objective, the following research questions must be answered:

1. What are the primary reasons for Chinese students' reluctance to participate in dialogic communication during speaking classes?

2. What are the attitudes of Chinese students towards active behavior in spoken communication?

3. How can native Chinese students be stimulated in aspect-based speaking classes?

In April 2022, an anonymous survey was conducted among Chinese students from 11 universities, including Shanghai Foreign Language University, Heilongjiang University, Beijing Foreign Language University, Suzhou University, Xian Foreign Language University, Second Beijing Foreign Language Institute, Harbin Polytechnic University, Sichuan Normal University, Dalian Foreign Language University, Nanjing Agricultural University, and Yanshan University. The survey included 142 participants from various educational programs: 35 undergraduates, 94 master's students, and 13 graduate students.

To conduct the survey, the Chinese software 'Questionnaire Star' (a mini- program in the WeChat application) was utilized.

The questionnaire developed for Chinese undergraduate, graduate, and postgraduate students was comprised of four sections:

I. Personal information, including current stage of study, major field of study, and psychological type.

II. Questions regarding Chinese students' attitudes towards active participation in speaking classes.

III. Questions about the form of speaking practice classes and final control on foreign language speaking in Chinese higher education institutions.

IV. Questions about strategies to encourage speaking among Chinese students in non-linguistic environments.

Out of the total number of respondents (110 = 77,46%), were foreign language students, while 22,54% were not language majors but had foreign language as part of their curriculum. More than half of the survey participants (53,52%) found the atmosphere in conversation practice classes to be generally boring. The teaching methods and materials used in speaking classes fail to engage both philologists and non-philologists due to a lack of interest.

Respondents with open and introverted personalities were almost equally divided, with 51,41% being extroverts and 48,59% being introverts.

The answers to the question 'Do you often show initiative in conversation practice lessons compared to other students?' were almost equally distributed, with 51,41% (73 informants) responding 'yes' and 48,59% (69 informants) responding 'no'. The survey results revealed that the degree of initiative in conversation practice lessons is not solely dependent on the psychological type of students.

When comparing the foreign language proficiency levels of the two groups of respondents, it was discovered that students' activity and productivity in speaking classes are primarily determined by two parameters: their motives (expressed as 'I want') and opportunities for realizing their speech activity (expressed as 'I can'). The study found that 84,93% of students who show initiative in speaking lessons belong to the upper level of general foreign language proficiency. This means that confident students do not experience internal resistance when performing oral communicative exercises. After establishing the reasons for Chinese students' active participation in speech interaction in the classroom (See Table 2), we can optimize the process of teaching speaking in a foreign language.

Based on the responses received, one of the primary reasons that motivates students to engage in dialogic communication is the opportunity for practice. It is noteworthy that, contrary to our assumptions, only 38,36% of respondents initiate discussions due to their interest, knowledge, or opinion on the topic.

Among the respondents with a foreign language proficiency level above 50% compared to their classmates, 49,28% do not feel the need to actively participate in oral communication. It is noteworthy that 55,07% of respondents answered *'no'* to the question *'Do you feel uncomfortable (inwardly resist) when the teacher calls you for an answer?'*. Therefore, over half of the students' reluctance to speak in class is not due to a lack of ability.

Table 2

The main reasons for Chinese students' active participation in speaking classes (multiple choice)

№	**Response Options**	**Number of responses**	**Number of responses in %**
1.	I am willing to communicate with the teacher	40	54,79
2.	Willing to take the initiative to create a more engaging classroom environment	37	50,68
3.	I believe that oral presentations in class are a valuable opportunity for practice	53	72,6
4.	My goal is to make a positive impression on the teacher	3	4,11
5.	I can earn extra credit through active participation	20	27,4
6.	I am confident in my abilities and have a desire to prove myself	14	19,18
7.	I have an interest, knowledge, or opinion on the topic being discussed	28	38,36
8.	No answer is provided	1	1,37
Total number of responses		73	

Furthermore, we have identified the reasons for Chinese students' hesitancy to participate in speaking practice (see table 3).

It is evident that in addition to language proficiency, the "herd mentality" of native Chinese speakers is a significant factor contributing to students' reluctance to participate in speaking classes. This information is reflected in questions 1 and 8 of the survey. Many Chinese students are apprehensive about being in the 'leader's zone' and prefer to remain part of the "silent majority". In Chinese higher education institutions, instructors ask questions in class and either wait for students to raise their hands to answer or ask for volunteers. However, this method often results in only the strongest students participating in the communicative exercises. Over time, the distinction between students based on their level of foreign language oral-speech proficiency becomes more apparent. Those who actively practice speaking make significant progress, while those who avoid speaking gradually become accustomed to the role of a "silent" student and may refuse to speak in front of their classmates. It is also worth noting that the 'herd mentality' can also influence students who actively participate in dialogic communication. *When asked if they hesitate before signaling to the teacher that they are ready to answer*, 71,23% of respondents answered *'Yes, I first assess the general mood of the group*', while the rest take the initiative as soon as they formulate an answer.

Table 3

Main reasons for Chinese students' reluctance in dialogic communication during speaking classes (multiple choice)

№	Response Options	Number of responses	Number of responses in %
1.	I am not accustomed to being the center of attention or seeking cheap popularity	42	60,87
2.	I am afraid of receiving criticism from the teacher	19	27,54
3.	If I give a bad answer	26	37.68
4.	I am afraid of losing face if I make mistakes while speaking	41	59.42
5.	Although I can speak Russian without errors, I do not believe it is necessary to demonstrate my abilities	23	33,33
6.	I am either uninterested in the topic of the lesson or do not understand it well enough.	16	23,19
7.	I do not believe that speaking in class will significantly enhance my knowledge of Russian	8	11.59
8.	If I notice that none of the students are willing to speak, I refrain from speaking as well.	30	43.48
9.	I find the assignments monotonous and repetitive, and I am not fond of the lesson format.	10	14.49

According to S.I. Sheveleva, the system of norms for correct behavior in China is based on what others think, rather than how one evaluates oneself [18, p. 116]. This statement served as the foundation for a study on the attitudes of informants towards students who actively participate in speaking practice classes (see Table 4).

Table 4

Responses to the question, 'From your point of view, how do you think most students feel about those who actively participate in class?'

№	Response Options	Number of responses	Number of responses in %
1.	Believe that individuals act accordi totheir own desires (*neutral*)	66	46.48
2.	Admire (*positive*)	18	12.68
3.	Think the person is a show-off (*negative*)	58	40.84
Total number of responses		142	

Additionally, 42,25% of participants reported hearing negative comments (such as disdain or contempt) from classmates towards students who frequently participate in class. Unlike in Western countries where enthusiastic opinions are encouraged, China traditionally values the virtue of modesty. It is customary to only praise answers that are of 'high quality'. This circumstance may explain why not all Chinese students have a positive perception of those who are overly active in speaking classes. Some students even express open disapproval of over activity.

The effectiveness of teaching Russian oral speech is undoubtedly influenced by teaching methods and means in addition to the individual psychological characteristics of Chinese students. This is supported by the survey results, which indicate that 83.1% of respondents would prefer to engage more actively in class if the lessons were more interesting and diverse. The survey also found that speaking classes in Chinese universities typically include seven types of tasks (see table 5).

Table 5

Main types of learning tasks in Chinese higher education speaking classes (select three options)

№	Response Options	Number of responses	Number of responses in %
1.	Retelling a text that has been read	74	52,11
2.	Monologue on a given topic	118	83,1
3.	Dialogue with students	92	69,01
4.	Spontaneous conversations/dialogues with the teacher	83	58.45
5.	Prepared monologue (homework)	84	59,15
6.	Completion of assignments from textbooks or teaching materials developed by the instructor	61	42,96
7.	Other (e.g. interpretation)	1	4,23

Based on the respondents' responses, it can be concluded that speaking practice classes primarily utilize monologues on a given topic, dialogues with students (with reference to the sample dialogues), prepared independent monologues, spontaneous dialogues with the teacher, and retelling of the read text. The use of these activities is predominant in terms of percentage reduction. Although developing oral-speech skills in a foreign language is undoubtedly beneficial, most tasks require a sample text as a stimulus for retelling [20, p. 117]. For Chinese students, this often means memorizing the text instead of truly understanding it. Simply repeating a text does not demonstrate comprehension, as noted by Zhinkin. "After comprehending the overall message, one can effectively communicate it by rephrasing it in their own words. <...> It is crucial to observe how the meaning changes when a word is combined with different words" [21, p. 329]. S.F. Shatilov shares a similar perspective, stating that the most challenging aspect of teaching foreign-language oral speech is to enable students to use language material economically and creatively while expressing their thoughts accurately and simply. This can only be achieved through systematic teaching [22, p. 84].

The prevalence of "dumb foreign language" in China's education system is directly related to the insufficient emphasis on teaching oral forms of foreign language speech. This is supported by the results of our survey. Out of the 110 participants who majored in foreign language, 31.82% reported that their university's curriculum does not include a compulsory speaking subject or exam. Additionally, 80% of the participants stated that universities allocate a relatively low number of credits for speaking practice classes compared to other specialized courses.

I. Psychological Difficulties. Fear of making a mistake (even a linguistic one), fear of criticism from the teacher, and even more so from other students, blocks or limits the communicators' speech actions. In some cases there is a low self-esteem of the learner, which in fact may not correspond to the real state of affairs.

II. Cultural Difficulties. Effective oral communication is hindered by significant differences between the native culture and the foreign language culture being learnt. According to the traditions of family education in China, a person from childhood should develop a tendency to copy ready-made solutions and act according to strictly defined algorithms and templates. This characteristic predetermines the lack of critical analysis skills in Chinese students, which does not allow them to express their attitude to reality and society. In this regard, most Chinese students can be classified as "students with a contemplative subject position" [23, p. 9]. Rationality and pragmatism are significant for the carriers of Chinese culture, which is reflected in their desire to fulfil the study plan (pass credits and exams, defend a thesis), rather than to accumulate knowledge in order to improve themselves and develop as a person.

III. Communicative Difficulties. The main obstacle to "entering active speaking" is the lack of skills ensuring comfortable communication in the Russian language environment. This is connected not only with individual peculiarities of Chinese students, but also with the low efficiency of the exercises and tasks used, which mainly involve the development of language skills. That is why it is possible to see students' achievements when performing learning tasks in classrooms and complete helplessness in real communication conditions, when it is necessary to solve their own problems (*doctor's appointment, bank card registration, visa extension, renting a flat*, etc.). An important role is played by insularity in communication, which is perceived by native speakers of Russian as unwillingness to communicate.

IV. Linguistic Difficulties. Unfortunately, many Chinese students have a small vocabulary, which does not allow them to fully express their thoughts in Russian. Besides, there is an insufficient level of mastery of phonetic and grammatical skills, which affect the effectiveness of speech interaction with native speakers of Russian.

V. Learning Difficulties. Chinese students prefer passive teaching methods traditionally used both at school and in higher education institutions. In the course of performing exercises and tasks, there are often no indicators of understanding/misunderstanding of the learning material. Students resort to compensatory strategies aimed at memorizing texts, but this does not ensure independent text construction. The habit of acting in accordance with the teacher's instructions, developed by educational traditions, hinders the development of creative approach to the construction of monologue.

The survey included an open-ended question asking for suggestions on how to motivate Chinese students in Russian-speaking classes. However, only nine responses were received and are summarized below:

1. When selecting topics, it is possible to go beyond the list suggested in curricula and textbooks and discuss interesting and relevant topics, such as Russian culture and history.

2. Teachers should continuously manage students' actions by activating them through various communicative tasks.

3. Oral exams should be introduced, and credits for oral courses should be increased. Administrative requirements serve as extrinsic motivation for students.

4. Develop the content of the RFL course based on the students' needs to encourage active participation in class.

5. Consider seating students who speak quietly and uncertainly in the middle of the class to ensure they can be heard.

6. The issue of Chinese learners' silence in speaking classes may not have a clear solution. In Chinese foreign language classes, some students may be required to take language classes due to low exam scores, preventing them from studying their desired specialty. As a result, these students may experience psychological discomfort during speaking classes. To improve the efficiency of foreign language oral-speaking

skills formation, one possible solution is to incentivize students to speak in class by tying it to their grades. For example, each student could be required to speak a certain number of times, as determined by the teacher.

7. In cases where foreign language groups are overcrowded, it may be difficult to provide each student with equal and sufficient time for interactive interaction in class, as is the case in some universities in China.

8. The teacher's motivation, directing style, and control methods are crucial. If the teacher fails to encourage students and constantly corrects their mistakes during monologues, students may avoid speech contact. Therefore, the teacher should organize speech communication in a way that students forget it is a teaching session.

9. It is preferable for the teacher to be a native Russian speaker.

Based on the students' responses, it can be inferred that Chinese students have a keen interest in developing their ability to communicate effectively with native Russian speakers. To achieve this goal, it is essential to simulate real-life communication scenarios when teaching speaking skills. Utilize the didactic potential of online resources such as websites, educational computer games, and group video conferences outside of class time. Engage students in discussions on interesting topics such as "Animated Movies", "Pop Music", "Food", and "Travel", among others.

Conclusions

An anonymous survey was conducted to gather objective data on Chinese students' attitudes towards learning foreign languages orally. The study found that the 'herd mentality' of Chinese students has a significant impact on their reluctance to take initiative in Russian language classes. Previous studies were also taken into consideration. Based on the obtained results, it can be argued that the teacher's role as a coordinator of students' learning activities is crucial. The teaching methods used should enhance the efficiency of the process of developing oral Russian skills and increase students' motivation to participate in speech communication in the target language. A Russian language teacher should stay informed about current events and modern trends, and carefully select topics that are of interest to their students. It is important to pay attention to the psychological state of the students and any changes in their mood, in order to create a relaxed and comfortable atmosphere during speaking classes. Russian language departments in Chinese universities should focus on improving the organizational forms of teaching speaking. This can be achieved by increasing the number of classroom sessions dedicated to speaking practice, providing financial support for extracurricular activities, and offering more credits for such courses. These measures will help Chinese students improve their speaking skills and move beyond the "dumb foreign language" zone.

Библиографический список

1. Романчук И.С. *Университет будущего: Индивидуализированное образование в эру трансформации*. Available at: https://education.forbes.ru/special- projects/iot-main
2. Liao Y., Wollf M. Mute English. *The Latin of China*. 2011. Available at: http://chinaholisticenglish.org/articles /me-et.pdf
3. Waffa Al-Temeemey. Investigating the Reasons behind the Mute English Phenomenon Inside Iraqi EFL College Classrooms. *Journal of Misan Researches*.2016; Vol. 12, № 23: 340–356. Available at: https://www.researchgate.net/publication/322405695_Investigating_the_Reasons_behind_the_Mute_English_Phenomenon_Inside_Iraqi_EFL_College_Classrooms#f ullTextFileContent
4. Smyrniou G. Increasing Authentic Speech in Classroom Discussions. *The Internet TESL Journal*. 2003; Vol. IX, № 4. Available at: http://iteslj.org/
5. Золотых Л.Г., Лаптева М.Л., Кунусова М.С., Бардина Т.К. *Методика обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории*: учебное пособие. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательство «Астраханский университет», 2012.
6. Болдырева Е.М. Методы и приемы обучения китайских студентов русской разговорной речи. *Ярославский педагогический вестник*, 2020; № 5 (116): 61–74. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-5-116-61-74
7. Ван Ю. *Обучение китайских учащихся говорению на русском языке с использованием интернет-ресурсов (уровень А2)*. Автореферат диссертации …. кандидата педагогических наук. Москва, 2023.
8. Чжао Л., Борзова Е.В. Инпут и аутпут в развитии умений иноязычного говорения китайских студентов. *Педагогический журнал*, 2022; Т. 12; № 6А, Ч. I: 383–393. DOI: 10.34670/AR.2022.99.82.063
9. Zhou Y. Development of a Foreign Language Anxiety Model. *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond*. Boston: Walter de Gruyter, Inc., 2011: 109–133.
10. Fedotova N.L., Gou J., Kovalenko B. Types of communicative coordination in dialogues in academic sphere of communication (students-philologists). *International Journal of Learning and Change*. 2020; Vol. 12, № 1: 44–54. DOI: 10.1504/IJLC.2020.105956
11. 尉涵. 谈俄语口语教学现状的反思与改进. *语文学刊 (外语教育教学)*. 2016; № 10: 138–139. (Wei Han. Reflections on improving the current state of teaching oral Russian. *Journal of Language and Literary Research*. 2016; № 10: 138–139).
12. Гуань Бо. Проблемы обучения русскому языку в Китае. *Известия ВСПУ. Педагогические науки*. 2019; № 8 (141): 74–77.
13. *Восток: Русский язык в университете* (новая версия). Пекин: Издательство исследования обучения иностранным языкам, 2011; Ч. 1–2.
14. Гао Ф. Особенности обучения русскому языку в китайских университетах. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 12: 41–45.
15. 刘倩. 心理语言学相关理论框架下的俄语口语教学研究（硕士学位论文, 黑龙江大学) (Liu Qian. *Psycholinguistic study of the process of teaching oral Russian speech* [Master's thesis. Harbin, Heilongjiang University, 2012]).
16. 陈晨. 提高我国俄语口语教学的方法 [J].*世纪桥*, 2012. (21), 98–99. (Chen Chen. Methods for improving the quality of teaching oral Russian speech in China. *Journal "Bridge of the Century"*. 2012; № 21: 98–99).
17. Щелокова А.А. Реализация этнопсихологического принципа обучения русскому языку как иностранному. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2017; № V9: 88–94. DOI: 10.24422/MCITO.2017.V9.7465
18. Шевелева С.И. Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному. *Вестник Томского государственного университета*. 2010; № 12 (102): 115–118.
19. Юй С. Трудности обучения китайских студентов на русском языке. *Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов:* сборник докладов VIII Всероссийской научно-практической конференции. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2018: 346–350. Available at: https://earchive.tpu.ru/handle/11683/51568
20. Го Ц. Виды заданий для обучения монологической речи в учебниках по русскому языку как иностранному (уровень В1). *Вестник СПбГУПТД*. Научный журнал. Серия 3. 2023; № 1: 114–120. Available at: https://doi.org/10.46 418/2079-8210_2023_1_21
21. Жинкин Н.И. Язык – Речь – Творчество (Избранные работы). *Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике*. Москва: Лабиринт, 1998.
22. Шатилов С.Ф. *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. Москва: Просвещение, 1986.
23. Емельянова И.Н., Теплякова О.А., Тепляков Д.О. Субъектная позиция студента как условие успешности профессионального обучения. *Высшее образование в России*, 2024; Vol. 33, 5: 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-9-30

References

1. Romanchuk I.S. *Universitet buduschego: Individualizirovannoe obrazovanie v `eru transformacii*. Available at: https://education.forbes.ru/special- projects/iot-main
2. Liao Y., Wollf M. Mute English. *The Latin of China*. 2011. Available at: http://chinaholisticenglish.org/articles /me-et.pdf
3. Waffa Al-Temeemey. Investigating the Reasons behind the Mute English Phenomenon Inside Iraqi EFL College Classrooms. *Journal of Misan Researches*.2016; Vol. 12, № 23: 340–356. Available at: https://www.researchgate.net/publication/322405695_Investigating_the_Reasons_behind_the_Mute_English_Phenomenon_Inside_Iraqi_EFL_College_Classrooms#f ullTextFileContent
4. Smyrniou G. Increasing Authentic Speech in Classroom Discussions. *The Internet TESL Journal*. 2003; Vol. IX, № 4. Available at: http://iteslj.org/
5. Zolotyh L.G., Lapteva M.L., Kunusova M.S., Bardina T.K. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v kitajskoj auditorii*: uchebnoe posobie. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, Izdatel'stvo «Astrahanskij universitet», 2012.
6. Boldyreva E.M. Metody i priemy obucheniya kitajskih studentov russkoj razgovornoj rechi. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2020; № 5 (116): 61-74. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-5-116-61-74
7. Van Yu. *Obuchenie kitajskih uchaschihsya govoreniyu na russkom yazyke s ispol'zovaniem internet-resursov (uroven' A2)*. Avtoreferat dissertacii …. kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2023.
8. Chzhao L., Borzova E.V. Input i autput v razvitii umenij inoyazychnogo govoreniya kitajskih studentov. *Pedagogicheskij zhurnal*, 2022; T. 12; № 6A, Ch. I: 383-393. DOI: 10.34670/AR.2022.99.82.063
9. Zhou Y. Development of a Foreign Language Anxiety Model. *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond*. Boston: Walter de Gruyter, Inc., 2011: 109–133.
10. Fedotova N.L., Gou J., Kovalenko B. Types of communicative coordination in dialogues in academic sphere of communication (students-philologists). *International Journal of Learning and Change*. 2020; Vol. 12, № 1: 44-54. DOI: 10.1504/IJLC.2020.105956 https://dx.doi.org/10.1504/IJLC.2020.105956
11. 尉涵. 谈俄语口语教学现状的反思与改进. *语文学刊 (外语教育教学)*. 2016; № 10: 138–139. (Wei Han. Reflections on improving the current state of teaching oral Russian. *Journal of Language and Literary Research*. 2016; № 10: 138–139).
12. Guan' Bo. Problemy obucheniya russkomu yazyku v Kitae. *Izvestiya VSPU. Pedagogicheskie nauki*. 2019; № 8 (141): 74–77.
13. *Vostok: Russkij yazyk v universitete* (novaya versiya). Pekin: Izdatel'stvo issledovaniya obucheniya inostrannym yazykam, 2011; Ch. 1-2.
14. Gao F. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku v kitajskih universitetah. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 12: 41-45.

15. 刘倩. 心理语言学相关理论框架下的俄语口语教学研究（硕士学位论文，黑龙江大学）(Liu Qian. *Psycholinguistic study of the process of teaching oral Russian speech* [Master's thesis. Harbin, Heilongjiang University, 2012]).
16. 陈晨. 提高我国俄语口语教学的方法 [J].*世纪桥*, 2012. (21), 98–99. (Chen Chen. Methods for improving the quality of teaching oral Russian speech in China. *Journal "Bridge of the Century"*. 2012; № 21: 98-99).
17. Schelokova A.A. Realizaciya `etnopsihologicheskogo principa obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; № V9: 88-94. DOI: 10.24422/MCITO.2017.V9.7465 https://doi.org/10.24422/MCITO.2017.V9.7465
18. Sheveleva S.I. Uchet nacional'nyh osobennostej studentov iz stran Aziatsko-Tihookeanskogo regiona pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 12 (102): 115-118.
19. Yuj S. Trudnosti obucheniya kitajskih studentov na russkom yazyke. *Nauchnaya iniciativa inostrannyh studentov i aspirantov rossijskih vuzov:* sbornik dokladov VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politehnicheskij universitet, 2018: 346-350. Available at: https://earchive.tpu.ru/handle/11683/51568
20. Go C. Vidy zadanij dlya obucheniya monologicheskoj rechi v uchebnikah po russkomu yazyku kak inostrannomu (uroven' V1). *Vestnik SPbGUPTD*. Nauchnyj zhurnal. Seriya 3. 2023; № 1: 114-120. Available at: https://doi.org/10.46 418/2079-8210_2023_1_21
21. Zhinkin N.I. Yazyk – Rech' – Tvorchestvo (Izbrannye raboty). *Issledovaniya po semiotike, psiholingvistike, po`etike*. Moskva: Labirint, 1998.
22. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
23. Emel'yanova I.N., Teplyakova O.A., Teplyakov D.O. Sub`ektnaya poziciya studenta kak uslovie uspeshnosti professional'nogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2024; Vol. 33, 5: 9-30. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-9-30

Статья поступила в редакцию 07.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-238-240

Abdurakhmanova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Preschool Education, Psychology and Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

SPECIFICS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL VALUES IN PUPILS. The author focuses on demonstrating the specifics of teaching future preschool education system teachers the socio-cultural values formation among pupils. Based on the results of studying positive pedagogical experience, both the author's own one and the experience that is reflected by other researchers and practitioners in published works, the author formulates the basic organizational and pedagogical conditions for such implementation. The paper demonstrates that such values implementation in the course of preschool educational organizations operating today in the Russian Federation territory daily practice will allow children to instill such system of values that are adequate to the current society and the country's state of development. The educator's role in the practical implementation of the above conditions characteristic features are highlighted and described. In addition, the article clarifies some, in the author's opinion, the most significant features of specialized university students preparing for such activities various psychological and pedagogical aspects implementation.

Key words: **higher education, training of teachers of preschool education organizations, socio-cultural values, teaching child psychology, student, teacher**

М.А. Абдурахманова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ВОСПИТАННИКОВ

Основное внимание в работе автор акцентирует на демонстрации специфики обучения будущих педагогических работников системы дошкольного образования основам формирования у воспитанников социокультурных ценностей. Базируясь на результатах изучения позитивного педагогического опыта, как своего собственного, так и того, что был отражён другими исследователями и практиками на страницах научно-методической литературы, им сформулированы основные организационно-педагогические условия реализации подобного процесса. Продемонстрировано, что воплощение таковых в ходе повседневной практики дошкольной образовательной организации, действующей сегодня на территории Российской Федерации, позволит прививать детям систему таких ценностей, адекватных текущему состоянию развития общества и государства. Выделяются и описываются характерные особенности роли воспитателя в деле практического воплощения вышеуказанных условий. Кроме того, в статье выяснены некоторые, на взгляд автора, наиболее значимые особенности процесса подготовки студентов профильного вуза к реализации различных психолого-педагогических аспектов подобной деятельности.

Ключевые слова: **высшее образование, подготовка педагогических работников организаций дошкольного образования, социокультурные ценности, преподавание детской психологии, студент, преподаватель**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящей статьи, может быть обоснована некоторыми особенностями развития России и мира на текущем этапе. Действительно, совершающийся на наших глазах переход общества на постиндустриальную ступень развития тесно связан с информатизацией и во многом обусловленной ею интернационализацией многих аспектов человеческой деятельности [1]. Столь масштабные изменения в них, в свою очередь, не могут не оказывать мощного влияния на бытующие представления о социокультурных ценностях. С одной стороны, действие соответствующих тенденций может быть положительным. Необходимость и возможность реализации крупных международных проектов, имеющих целью симметричный ответ на глобальные вызовы, позволяет задействованным в них и следящим за ходом соответствующей деятельности людям понять общность проблем, необходимость координации усилий с гражданами соседних стран, схожие моменты в истории, культуре, социальной психологии. Тем самым они поспособствуют формированию этнической толерантности и снижению вероятности возникновения конфликтов на национальной, расовой, религиозной почве [2]. Но при этом соответствующими трендами обусловлен и ряд факторов риска. Действительно, система социокультурных ценностей в новых условиях с неизбежностью должна подвергнуться пересмотру. Это, в свою очередь, означает повышение вероятности утраты новыми поколениями россиян их этноконфессиональной идентичности (С.Д. Аверьянова, Н.В. Белинова, Н.Б. Полковникова). В свою очередь, с потерей такого рода представлений связан ещё один мощный негативный фактор – усиление влияния различных деструктивных идеологий. Причём особенно опасными соответствующие негативные тенденции являются применительно к детям, в том числе дошкольного возраста (Т.П. Авдулова, Л.М. Волобуева, Е.И. Изотова, М.Ю. Парамонова, Н.А. Пронина, О.А. Сорокина, Г.Н. Толкачева).

Таким образом, в современной педагогике дошкольного образования одной из наиболее актуальных проблем является интенсификация формирования социокультурных ценностей ребят (Е.И. Андрианова, М.Г. Заббарова, Л.М. Захарова, Е.В. Романова). Она, в свою очередь, требует внесения определённых изменений в подготовку высококвалифицированных кадров для соответствующей отрасли. Возможностям, существующим для их практической реализации на современном этапе развития высшего педагогического образования, посвящено данное исследование.

Его цель, таким образом, состоит в демонстрации специфики обучения будущих педагогических работников системы дошкольного образования основам формирования у воспитанников социокультурных ценностей.

Достижение поставленной цели подразумевает решение следующих задач:

– сформулировать основные организационно-педагогические условия, реализация которых в современной дошкольной образовательной организации, действующей на территории РФ, позволяет прививать детям систему социокультурных ценностей, адекватных текущему состоянию развития общества и государства;

– осветить роль педагогического работника в деле практического воплощения таких условий;

– исследовать некоторые, на взгляд автора, наиболее значимые особенности процесса подготовки студентов профильного вуза к подобной деятельности.

Методы исследования, использовавшиеся при решении перечисленных выше задач, включают изучение научно-методической литературы и рефлексию собственного педагогического опыта, связанного с подготовкой будущих профессионалов по соответствующему направлению.

Научная новизна статьи сводится к тому, что на её страницах представлены ключевые организационно-педагогические условия, реализация которых в пространстве современной дошкольной образовательной организации с большой вероятностью позволит эффективно формировать у детей социокультурные ценности.

Теоретическая значимость заключается в выявлении той роли, которую педагогический работник может играть при практическом воплощении этих условий.

Практическая значимость – в исследовании особенностей подготовки студентов профильных вузов к подобной деятельности.

С точки зрения эффективного развития у детей дошкольного возраста системы социокультурных ценностей необходимой представляется генерация в пространстве ДОО поликультурной образовательной среды [3]. Только в ней станет возможной реализация ряда организационно-педагогических условий, позволяющих сформировать у детей соответствующие ценностные ориентации. Современные авторы (Т.П. Авдулова, Е.И. Андрианова, Л.М. Волобуева, А.С. Воронцова, Д.И. Гасанова, Л.М. Захарова) относят к ним следующие: чувство патриотизма, искренней любви к своей малой и большой Родине; коммуникативные умения и навыки, позволяющие эффективно контактировать с представителями различных этнокультурных общностей, составляющих многонациональный российский народ; корректное отношение к характерным для него социальным и культурным ценностям; система представлений о процессе эффективной и безопасной реализации такого рода компетенций.

Какие же конкретно условия должны быть реализованы для успешного формирования перечисленных характеристик? Изучение отражённого на страницах специальной литературы опыта учёных-практиков (С.Д. Аверьянова, Н.В. Белинова, Н.Б. Полковникова, Н.А. Пронина, Е.В. Романова) позволяет отнести к ним следующие условия.

Таблица 1

Основные условия, направленные на эффективную подготовку будущих педагогических работников системы дошкольного образования к формированию социокультурных ценностей у воспитанников

№	Условие
1.	Направленность подготовки на широкое применение активных и интерактивных форм, приёмов, методов обучения и воспитания
2.	Подготовка к организации различных форм деятельности детей, базирующихся на сотрудничестве и взаимодействии между участниками образовательных отношений
3.	Формирование у педагогов направленности на развитие субъектной позиции каждого ребёнка
4.	Развитие у педагогов направленности на формирование социокультурных ценностей, относящихся к интересующей нас категории во взаимосвязи с развитие социальной компетентности воспитанников

Как видим, организационно-педагогические условия, соблюдение которых составляет необходимость в смысле формирования системы социокультурных ценностей у воспитанников современных ДОО, по своему характеру достаточно гетерогенны. Соответственно, их реализация требует наличия у педагогического работника достаточно высокого уровня психолого-педагогических знаний. Только обладая им, современный воспитатель сможет эффективно реализовывать ряд видов деятельности, способствующих эффективному воплощению подобных условий в образовательной практике. В свою очередь, в их числе мы можем назвать своевременное определение перспектив, которые несёт с собой использование тех или иных подходов, приёмов, методов и форм организации работы по ходу интересующего нас процесса [2]; прогнозирование наиболее существенных черт грядущей социокультурной ситуации и организации в соответствии с ними деятельности, направленной на формирование у ребят системы соответствующих ценностей [1]; профилактика негативных проявлений, могущих возникнуть по ходу интеграции детей в постиндустриальное общество ближайшего будущего; эффективная коррекция возможных затруднений на пути практического воплощения трёх первых аспектов. Особенности реализации данных трудовых функций определяют методологическую основу процесса подготовки к ней студентов педагогических вузов [4]. Её составляют культурологический и аксиологический подходы (Н.В. Белинова, Л.М. Захарова, Г.Н. Толкачева). Естественно, что их преимущества должны реализовываться на системной основе и в тесной связи друг с другом.

Эффективное применение первого из названных выше методологических подходов подразумевает обращение к базовым ценностным ориентирам, российского народа [3]. Таким образом, его воплощение в повседневной практике подготовки будущих педагогов дошкольного образования связано с приданием таковой направленности на развитие у студентов ряда важных психолого-педагогических умений. Они, в свою очередь, могут быть разделены на коммуникативные, организационные и умения сотрудничества [4].

Умения педагогов, относящиеся к первой группе, повышают эффективность их взаимодействия с воспитанниками и другими педагогами. Следовательно, приемлемый уровень их развития позволяет интенсифицировать процессы своевременного определения перспектив, которые несёт с собой использование тех или иных подходов, приёмов, методов и форм организации работы, а также прогнозирования наиболее существенных черт грядущей социокультурной ситуации [1].

Организационные умения позволят молодым воспитателям эффективно генерировать во вверенных им детских коллективах различные ситуации общения. Это означает способность выпускников вузов соответствующего профиля к эффективной коррекции возможных затруднений, могущих возникнуть по ходу реализации ключевых аспектов процесса формирования социокультурных ценностей воспитанников.

Компетенции, сгруппированные в третью группу, позволяют объективно оценивать ход и результаты деятельности участников образовательного процесса, понимать их настроение и мотивы поведения (А.С. Воронцова, Д.И. Гасанова, М.Г. Заббарова, Е.И. Изотова и др.). Соответственно, повысится эффективность профилактики негативных проявлений, могущих возникнуть по ходу интеграции детей в социокультурную среду постиндустриального общества ближайшего будущего. Согласно современным представлениям (С.Д. Аверьянова, Н.В. Белинова, М.Г. Заббарова, Н.Б. Полковникова), в русле реализации аксиологического подхода подготовка специалистов, бакалавров и магистров дошкольного образования к эффективному развитию системы социокультурных ценностей должна осуществляться в форме познания сущности соответствующей категории как одного из наиболее значимых компонентов человеческой культуры. При этом представления выпускника педагогического вуза о собственной роли в данном процессе и отношение к другим субъектам такового являются главными показателями его нравственной, эстетической, интеллектуальной и эмоциональной готовности к реализации всех вышеописанных функций [5].

Резюмируя проведённый анализ культурологического и аксиологического подходов, необходимо также отметить, что их эффективное использование предполагает в числе прочего подготовку студентов к эффективному руководству реализацией детьми интегрированной творческой деятельности [4]. Отсюда закономерно вытекает, что будущих работников рассматриваемой сферы следует обучать применению некоторых креативных практик (табл. 2).

Таблица 2

Креативные практики, к руководству которыми следует готовить будущих педагогов ДОУ в целях интенсификации процесса развития у воспитанников социокультурных ценностей

Категории	Практики
Продуктивные	Изобразительная
	Дизайн
	Декоративно-прикладная [5]
Досуговые	Праздники
	Театрализация (Т.П. Авдулова, Л.М. Волобуева, Д.И. Гасанова, Е.И. Изотова, М.Ю. Парамонова, Г.Н. Толкачева)
	Концерты
Творческие	Словотворчество
	Музицирование
Музейные	Экскурсии [1]

Таким образом, к организационно-педагогическим условиям успешного формирования системы социокультурных ценностей воспитанников современных ДОУ можно отнести следующие: широкое применение активных и интерактивных форм, приёмов, методов обучения и воспитания; организация видов деятельности детей, базирующихся на сотрудничестве и взаимодействии между участниками образовательных отношений; развитие субъектной позиции каждого ребёнка; формирование ценностей, относящихся к интересующей нас категории во взаимосвязи с развитие социальной компетентности воспитанников.

Реализуя их, педагогический работник выполняет ряд важных трудовых функций. В их число входят следующие: своевременное определение перспектив, которые несёт с собой использование тех или иных подходов, приёмов, методов и форм организации работы по ходу интересующего нас процесса; прогнозирование наиболее существенных черт грядущей социокультурной ситуации и организации в соответствии с ними деятельности, направленной на формирование у ребят системы соответствующих ценностей; профилактика негативных проявлений, могущих возникнуть по ходу интеграции детей в постиндустриальное общество ближайшего будущего; эффективная коррекция возможных затруднений на пути практического воплощения трёх первых аспектов. Сформировать же у педагогов систему качеств, необходимых для их воплощения на практике, с большой вероятностью поможет обращение к положениям культурологического и аксиологического подходов. При этом необходимо комплексное использование преимуществ таковых.

Библиографический список

1. Гасанова Д.И. Рефлексивные технологии реализации компетенций в подготовке будущих педагогов дошкольного образования. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2017; Т. 11; № 4: 61–66.
2. Воронцова А.С. Управленческие аспекты в системе профессиональной подготовки инструктора по физической культуре в условиях дошкольной образовательной организации. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 5 (108): 22–26.
3. Толкачева Г.Н., Изотова Е.И., Парамонова М.Ю., Авдулова Т.П., Волобуева Л.М., Сорокина О.А. принципы и инструментарий проектирования компетентностной модели подготовки педагогов дошкольного образования как открытой образовательной системы. *Преподаватель XXI век.* 2022; № 1-1: 41–57.
4. Пронина Н.А., Романова Е.В. Подготовка будущего педагога дошкольного образования к формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста с помощью художественной литературы. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; Т. 10; № 3 (36): 215–218.
5. Захарова Л.М., Андрианова Е.И., Заббарова М.Г. Идеи народной педагогики в области здорового образа жизни в профессиональной подготовке педагогов дошкольного и начального образования. *Научно-педагогическое обозрение*. 2023; № 4 (50): 36–44.

References

1. Gasanova D.I. Refleksivnye tehnologii realizacii kompetencij v podgotovke buduschih pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2017; T. 11; № 4: 61-66.
2. Voroncova A.S. Upravlencheskie aspekty v sisteme professional'noj podgotovki instruktora po fizicheskoj kul'ture v usloviyah doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 5 (108): 22-26.
3. Tolkacheva G.N., Izotova E.I., Paramonova M.Yu., Avdulova T.P., Volobueva L.M., Sorokina O.A. principy i instrumentarij proektirovaniya kompetentnostnoj modeli podgotovki pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya kak otkrytoj obrazovatel'noj sistemy. *Prepodavatel' XXI vek.* 2022; № 1-1: 41-57.
4. Pronina N.A., Romanova E.V. Podgotovka buduschego pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya k formirovaniyu `ekologicheskoj kul'tury u detej doshkol'nogo vozrasta s pomosch'yu hudozhestvennoj literatury. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 10; № 3 (36): 215-218.
5. Zaharova L.M., Andrianova E.I., Zabbarova M.G. Idei narodnoj pedagogiki v oblasti zdorovogo obraza zhizni v professional'noj podgotovke pedagogov doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2023; № 4 (50): 36-44.

Статья поступила в редакцию 07.03.25

УДК 371.38 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-240-242

***Aliroeva R.D.,** teacher (Geography), GBOU "Secondary School No. 20 in Malgobek" (Malgobek, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

A STRUCTURAL AND MEANINGFUL MODEL OF THE FORMATION OF THE ECOLOGICAL CULTURE OF A STUDENT'S PERSONALITY. The article highlights the need to regulate environmental knowledge and the development of schoolchildren in accordance with changes in environmental legislation and the introduction of the concept by the relevant department. The designated document is intended to spread environmental education, and is also aimed at developing personal responsibility towards the environment in the younger generation. The author has revealed that the implementation of the concept in pedagogical conditions is possible through a model. Taking into account the fact that approaches to environmental education have changed, it has become necessary to build a new universal model. After studying the theoretical framework of modeling approaches, the author develops a structural and meaningful model of the ecological culture of schoolchildren, which can be adapted by all teachers. The proposed model makes it possible to strengthen educational components towards the development of personal responsibility and environmental awareness in accordance with relevant legislation.

Key words: **ecological culture, model, student, ecological consciousness, environmental education, learning tool, environment**

***Р.Д. Алироева**, учитель географии, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20 г. Малгобек», г. Малгобек, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье актуализируется необходимость регулирования экологических знаний и развития школьников в соответствии с изменениями в экологическом законодательстве и внедрением концепции профильным ведомством. Обозначенный документ призван распространить экологическое образование, а также нацелен на развитие в подрастающем поколении личной ответственности перед окружающей средой. Автором выявлено, что реализация концепции в педагогических условиях возможна посредством модели. С учетом того, что изменились подходы к экологическому образованию, возникла необходимость построить новую универсальную модель. После изучения теоретической базы, посвященной подходам к моделированию, автором разработана структурно-содержательная модель экологической культуры школьников, которая может быть адаптирована всеми педагогами. Предложенная модель позволяет усилить образовательные компоненты в сторону развития личной ответственности и экологического сознания в соответствии с профильным законодательством.

Ключевые слова: **экологическая культура, модель, школьник, экологическое сознание, экологическое образование, средство обучения, окружающая среда**

Актуальность состоит в том, что в последние годы экологическое законодательство претерпело множество изменений, которые предусматривают ответственность не только для промышленных организаций, но и для каждого гражданина. Особенность нововведений состоит в том, что осведомленность об экологической обстановке отныне недостаточна для развития экологической культуры человека. К элементу осведомленности добавлена необходимость понимания каждым гражданином причин возникновения ответственности при загрязнении окружающей среды.

Министерство просвещения Российской Федерации отреагировало на нововведения в экологическом законодательстве и с участием ведущих представителей педагогического сообщества разработало концепцию в сфере экологического образования. Многие положения данного документа предусматривают развитие личной ответственности среди учащихся всех уровней образования. При этом педагоги вправе вносить свои коррективы в содержательную часть образовательных программ. Однако любая педагогическая активность должна быть направлена на развитие экологического сознания учащихся в соответствии с заданными в концепции показателями.

Тенденции в сфере образования, связанные с изменением подходов к обучению экологической сознательности, усилили необходимость разработки структурно-содержательной модели, которая могла бы помочь педагогам реализовать положения концепции.

Целью настоящей статьи является формирование структурно-содержательной модели для дальнейшего развития экологической культуры школьников в системе общего образования. Сформулированная цель может быть достигнута путем решения следующих задач:

– выявить степень значимости моделирования учебного процесса на фоне внедрения инноваций в экологическое образование;

– обобщить и определить предпосылки к разработке модели экологической значимости;

– разработать модель развития экологической культуры школьника и раскрыть значение каждого ее компонента;

– установить механизмы адаптации разработанной модели в структуру экологического образования на базе общеобразовательной организации.

Объект исследования – моделирование процесса развития экологической культуры среди школьников.

Методами исследования при изучении аспектов моделирования и разработке структурно-содержательной модели для развития экологической культуры среди учащихся являются анализ систем знаний, сравнение, конкретизация, обобщение и моделирование.

Научная новизна состоит в разработанной структурно-содержательной модели, которая одновременно соответствует изменениям в экологическом законодательстве в последние годы и положениям концепции в сфере экологического образования.

Теоретическая значимость определена экскурсом в исследования, затрагивающие процесс разработки моделей для решения определенной педагогической задачи.

Практическая значимость состоит в структурно-содержательной модели формирования экологической культуры учащихся общеобразовательной организации на основе развития личной ответственности перед окружающей средой.

Вопросы моделирования образовательного процесса для достижения установленной цели выступает предметом непрерывных дискуссий среди педагогов. От корректно построенной модели во многом зависят структура и содержание обучения, а также ожидаемые педагогом результаты. В сфере экологии подобные модели менялись неоднократно, что было вызвано меняющейся образовательной политикой и спецификой учебной нагрузки. В настоящее время прослеживается актуализация необходимости приблизить экологическое сознание учащихся к нововведениям в сфере законодательства. Соответственно, перед педагогами сегодня вновь стоит задача построения учебного процесса в сфере экологического образования согласно изменениям в экологическом законодательстве.

При построении модели в образовательных целях на современном этапе педагог должен ориентироваться на творческий подход. Как отмечает исследователь Е.В. Ширинкина, упомянутый подход позволит включить в структуру модели нестандартные компоненты для развития необходимых навыков [1]. Другие педагоги, в том числе Г.Я. Гревцева и Ш.Ш. Олимов, настаивают на применении элементов педагогической синергетики в процессе моделирования, основанной на обладании педагогом навыков и умений самоорганизации [2]. Однако в сложных условиях, которые особенно прослеживаются при внедрении новых образовательных направлений, построение модели педагогом зачастую отличается несистемным подходом. Для решения данной проблемы исследователь Н.В. Айхель предлагает следовать педагогу индивидуальной траектории каждого учащегося с учетом способностей и типа мышления [3].

В педагогической науке также заслуживает внимания взгляд на процесс моделирования, указанный в научных работах В.И. Писаренко [4], Э.Э. Ибрагимовой, Е.С. Кудрявцевой [5], Д.И. Крицкой [6], Е.Н. Белозубовой [7], А.А. Шабановой [8], П.Н. Осипова [9]. Модель строится на основе стремления передать имеющийся опыт. Каждый компонент отражает отдельную систему изучаемой проблемы. Совокупность компонентов подлежит классификации по характерным признакам. Таким образом, формируется целостная модель, направленная на достижение педагогической задачи.

Основываясь на существующей теоретической базе, была разработана модель формирования экологической культуры с учетом нововведений в экологическом законодательстве и концепции в сфере экологического образования. В структуре модели учтены из рассматриваемой концепции компоненты возможности включения естественного блока. Реализация ряда инициатив предполагает включение в содержание образовательных программ знаний, имеющих отношение к экологии, из разных областей науки. Ценность модели состоит в том, что все компоненты экологической культуры построены на углублении педагогических приемов, связанных с развитием в каждом школьнике личной ответственности перед окружающей средой.

На основе предлагаемой модели педагог может разработать числовые значения оценочного типа в соответствии с предусмотренными в концепции показателями. К таким показателям относятся развитое экологическое мышление, информационная грамотность, построенное на личной ответственности мировоззрение. Совокупность компонентов модели образует систему, которая упоминается в концепции как конечная цель организации экологического образования при сотрудничестве с другими организациями. Под ними соответствующие компоненты предлагаемой модели подразумевают государственные организации в сфере экологии, учреждения культуры, законодательные органы власти и другие образовательные учреждения.

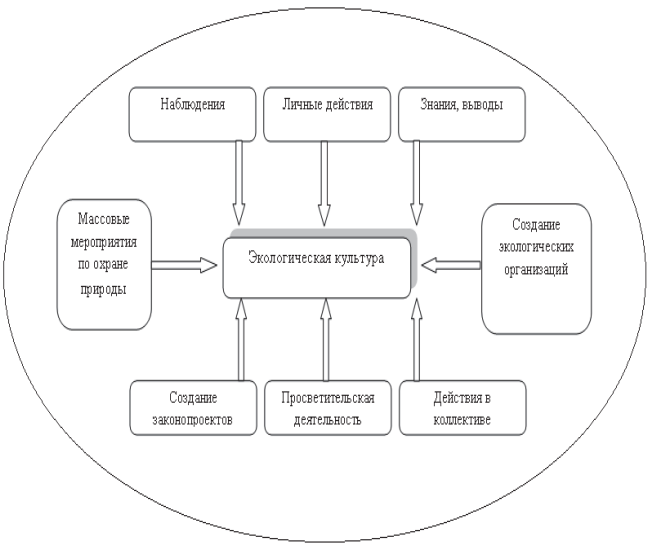


Рис. 1. Модель формирования экологической культуры личности школьника

Одним из главных аспектов реализации предлагаемой модели выступает приведение всей содержательной части образовательных мероприятий в сфере экологии к единому понятийному аппарату. Наиболее наглядным способом обеспечения единообразия в данном направлении являются единые в системе образования средства обучения. Необходимо отметить, что предлагаемая модель может быть распространена на все уровни образования, начиная с дошкольного. Сущность экологической культуры в рамках модели состоит в возможности формирования личной ответственности, а не исключительно повышения осведомленности среди школьников об экологических проблемах.

Дополнительно следует отметить, что модель охватывает всех школьников, с которыми на данный момент взаимодействует педагог. При работе с учащимися учитель в рамках модели может предусмотреть участие школьника в различных по форме и территориальному охвату мероприятиях. При этом модель может быть реализована как в рамках методики основной программы, так и во внеучебной работе. На рис. 1 представлена структура предлагаемой модели, которая отвечает современным требованиям и ожиданиям по отношению к экологической культуре школьников.

Как показано на рис. 1, формирование экологической культуры по принципу моделирования осуществляется путем синтеза познавательной и деятельностной активности учащегося. На занятиях и во внеучебной работе учащийся под руководством учителя развивает навык наблюдения, который в дальнейшей жизни полезен при своевременном выявлении предпосылок и закономерностей наступающей экологической катастрофы. Личные действия предполагают участие школьника в образовательных мероприятиях, а также внутри семьи и в обществе, в том числе путем реализации собственных инициатив по преобразованию экологического пространства.

Знания и выводы относятся к познавательной компетенции и, согласно концепции в сфере экологического образования, подразумевают освоение школьником экологических сведений из различных областей знания. При этом следует отметить, что роль учителя важна на этапе доведения до сведения учащихся информации экологической направленности. Выводы формируются в мышлении школьника без участия учителя ввиду того, что познавательная компетенция в образовательном процессе совершенствуется на этапе анализа получаемой информации. Дальнейшая ее обработка и интерпретация находятся в плоскости самостоятельной работы учащегося, который участвует в общественной жизни и извлекает разнообразную дополнительную информацию в сфере экологии из иных источников. Соответственно, педагог может повлиять на этап первичного анализа изучаемой на занятиях экологической проблемы.

Создание экологических организаций изучается на занятиях, в том числе с целью возможного участия школьника в экологических инициативах, например, профильных государственных организаций, входящих в состав Министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации. Обозначенная часть познавательной активности не только целесообразна для формирования экологической культуры школьника, но и является определяющим компонентом дальнейшей обработки информации в ракурсе цивилизованных способов урегулирования экологических проблем.

Компонент, отвечающий за действия в коллективе, в структуре экологической культуры необходим для обеспечения вовлеченности учащегося в образовательные мероприятия экологической направленности, где каждый может реализовать себя в команде и получить своевременную информационную поддержку. Просветительская деятельность охватывает все мероприятия, связанные с получением учащимся экологической информации. Следует отметить, что, согласно концепции в сфере экологического образования, содержательная часть просветительской деятельности находится в компетенции педагога.

Компонент создания законопроектов означает, что на занятиях учащийся получит знания из курса обществознания и правоведения, касающиеся процесса разработки законопроектов в сфере экологии, уполномоченных организаций для внесения документа на рассмотрение в парламент страны и региональные органы законодательной власти. Кроме того, по мере освоения предшествующей экологической информации в сфере законодательства школьники смогут перейти к таким аспектам, как несение ответственности за загрязнения окружающей среды. Ориентация на личную ответственность вызвана предписанием, установленным в концепции в сфере экологического образования, и связана с изменениями в профильное законодательство.

Массовые мероприятия по охране природы в некоторой степени дополняют этап знакомства с процессом создания законопроектов, так как учитель сможет разъяснить в контексте нормативных актов причины принятия тех или иных природоохранных решений учреждениями, коллективами, коммерческими организациями и отдельными гражданами. Например, школьники смогут получить ответ на вопрос, почему предприятия соблюдают норматив по допустимым выбросам в атмосферу или по какой причине граждане России и других стран прибегают к реализации сортировки отходов.

Аккумулируя представленную модель, становится возможным выделить ряд инновационных подходов в соответствии с концепцией экологического образования:

– активное развитие личной ответственности путем совершенствования у школьников соответствующих компетенций;

– балансирование между процессом получения экологической информации и личным участием учащихся в мероприятиях;

– расширение способов воспитания ответственности путем разнообразия видов мероприятий, участия и источников получения информации;

– вовлечение школьников в экологическое пространство не только образовательного учреждения, но и места проживания, своей страны.

Настоящее исследование направлено на создание структурно-содержательной модели, которая позволит педагогам развить в учащихся экологическую культуру. При разработке ее компонентов выявлен ряд направлений, расширяющих педагогические возможности при вовлечении школьников в понимание и осознание личной ответственности перед окружающей средой в соответствии с изменениями в экологическом образовании. По итогам раскрытия компонентов модели стали наглядными следующие аспекты, представляющие важность для экологического образования:

1. Моделирование позволяет упорядочить процесс реализации концепции профильного ведомства за счет использования источников информации из разных областей знаний. Ввиду того, что в положениях концепции экологического образования рекомендуется включить информацию из философии, литературы, учебных предметов естественного блока и других направлений, указанный аспект можно реализовать при проведении разных мероприятий представленной модели.

2. Следуя разработанной модели, педагог может предложить собственные оценочные значения в соответствии с показателями экологической сознательности, обозначенными в рассматриваемой концепции. Обозначенные значения могут совпадать с оценочной системой, принятой в сфере образования, что применимо для каждого предусмотренного концепцией показателя развития экологической сознательности.

3. Универсальность компонентов позволяет адаптировать модель на все уровни образования, в том числе за счет стремления привести образовательный процесс к единому понятийному аппарату. Мероприятия могут предусматривать единые средства обучения, затрагивающие экологические знания, что приближает назначение модели унифицировать понятийный аппарат среди обучаемых при развитии экологической культуры.

4. Обнаруженные инновационные подходы свидетельствуют о том, что модель может способствовать развитию личной ответственности посредством обеспечения вариативности средств и приемов, а также вовлечения школьников в более расширенное экологическое пространство. Предложенная модель позволит расширить пространство вне образовательной организации и приблизить учащихся к решению экологических проблем на общественном уровне.

Библиографический список

1. Ширинкина Е.В. Модели креативности в организации. *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе*. 2021; № 1: 21–28.
2. Гревцева Г.Я., Олимов Ш.Ш. Воспитательные модели, концепции и теории. *Ученый XXI века*. 2022; № 6 (87): 40–44.
3. Айхель Н.В. Типологическая модель познавательных умений. *Проблемы современного образования*. 2021; № 6: 95–106.
4. Писаренко В.И. Педагогические модели: типология и особенности. *Проблемы современного образования*. 2024; № 1: 58–76.
5. Ибрагимова Э.Э., Кудрявцева Е.С. Здоровьесберегающая модель дистанционного обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 73-1: 149–153.
6. Крицкая Д.И. Анализ модели частного образовательного учреждения. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2021; № 3 (20): 45–49.
7. Белозубова Е.Н. Особенности реализации компетентной модели обучения. *Достижения науки и образования*. 2021; № 8 (80): 34–37.
8. Шабанова А.А. Влияние биологических и социальных факторов на физическое развитие личности. *Достижения науки и образования*. 2021; № 8 (80): 37–38.
9. Осипов П.Н. Научное наставничество: модели, особенности, проблемы. *Ярославский педагогический вестник*. 2024; № 2 (137): 8–19.

References

1. Shirinkina E.V. Modeli kreativnosti v organizacii. *Modeli, sistemy, seti v `ekonomike, tehnike, prirode i obschestve*. 2021; № 1: 21-28.
2. Grevceva G.Ya., Olimov Sh.Sh. Vospitatel'nye modeli, koncepcii i teorii. *Uchenyj XXI veka*. 2022; № 6 (87): 40-44.
3. Ajhel' N.V. Tipologicheskaya model' poznavatel'nyh umenij. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2021; № 6: 95-106.
4. Pisarenko V.I. Pedagogicheskie modeli: tipologiya i osobennosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2024; № 1: 58-76.
5. Ibragimova `E.`E., Kudryavceva E.S. Zdorov'esberegayuschaya model' distancionnogo obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 73-1: 149-153.
6. Krickaya D.I. Analiz modeli chastnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij*. 2021; № 3 (20): 45-49.
7. Belozubova E.N. Osobennosti realizacii kompetentnoj modeli obucheniya. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2021; № 8 (80): 34-37.
8. Shabanova A.A. Vliyanie biologicheskih i social'nyh faktorov na fizicheskoe razvitie lichnosti. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2021; № 8 (80): 37-38.
9. Osipov P.N. Nauchnoe nastavnichestvo: modeli, osobennosti, problemy. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2024; № 2 (137): 8-19.

Статья поступила в редакцию 01.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-242-245

Bukreeva O.G., *postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*
Filimonyuk L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

METHODOLOGICAL ASSOCIATIONS ROLE IN THE PROCESS OF COLLEGE PHYSICAL EDUCATION TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT. The article touches upon the topic of realizing opportunities inherent in methodological associations in the college physical education teacher professional development process. Special attention was paid to the specifics of the current situation in the secondary vocational education field. The necessity of improving the teaching staff for a symmetrical response to the relevant challenges is proved. The authors summarize the practical experience of implementing the teaching staff. The authors identify significant problems that are fixed in the way of intensifying the physical education teachers employed in the secondary vocational education system professional and personal improvement process. As a research task, the authors assess the role that the methodological associations activities can play in minimizing the influence of relevant negative factors.

Key words: **secondary vocational education, physical education teacher, improvement of competencies of physical education teacher, professional community, professional development, retraining**

О.Г. Букреева*, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*
Л.А. Филимонюк*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КОЛЛЕДЖА

В статье затрагивается тема реализации возможностей, присущих методическим объединениям, в процессе повышения квалификации преподавателя физической культуры колледжа. Особое внимание уделено особенностям текущей ситуации в сфере среднего профессионального образования. Доказывается необходимость совершенствования преподавательских кадров для симметричного ответа на соответствующие вызовы. Обобщается практический опыт реализации наиболее распространённых сегодня форм повышения квалификации педагогических работников, относимых к интересующей нас категории. Обозначаются существенные проблемы, фиксирующиеся на пути интенсификации процесса профессионального и личностного совершенствования

преподавателей физической культуры, занятых в системе среднего профессионального образования. В качестве следующей исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить ту роль, которую при минимизации влияния соответствующих негативных факторов может играть деятельность методических объединений.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, преподаватель физической культуры, совершенствование компетенций преподавателя физической культуры, профессиональное сообщество, повышение квалификации, переподготовка**

Актуальность проблематики, поднимаемой на страницах настоящей статьи, обосновывается тем, что сегодня образовательная действительность характеризуется существенными изменениями в области требований к ходу и результатам процесса обучения и воспитания будущих специалистов среднего звена (М.М. Арменова, В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, О.Ф. Клинк, А.И. Сатдыков, И.С. Сергеев, А.А. Факторович). Реализация новых требований, в свою очередь, связана с внесением определённых изменений в области инфраструктуры, материального-технического оснащения учебных классов, лабораторий, мастерских. При этом в современных условиях сохраняют свою важность индивидуальные характеристики преподавателей. Они по-прежнему играют важную роль в плане обеспечения успешного функционирования организаций, ответственных за реализацию программ среднего профессионального образования (М.Р. Арпентьева, Р.Р. Гасанова, П.В. Меньшиков). Более того, результаты научных исследований, проводившихся в последнее время (Т.В. Груднинская, Д.В. Олешкевич, Д.Н. Платонов, А.Н. Тамбовский, Л.А. Филимонюк), наглядно демонстрируют, что такого рода факторы оказывают не меньшее влияние на ход и результаты процесса подготовки специалистов среднего звена, чем соответствие преподавательских кадров формальным требованиям. Педагоги, осуществляющие образовательную деятельность в рамках предмета «Физическая культура», исключения не составляют. Соответственно, вопросы, связанные с совершенствованием системы профессиональных и личностных качеств преподавателей физической культуры, занятых в организациях СПО, являются весьма актуальными с точки зрения обеспечения дальнейшего прогрессивного развития данного сегмента отечественной образовательной системы.

По охарактеризованным выше причинам в научной и методической литературе (В.И. Блинов, Р.Р. Гасанова, Ж.К. Кениспаев, Д.В. Олешкевич) определённое распространение получила проблематика, связанная с профессиональным развитием педагогов по физической культуре, работающих в системе СПО [1–5]. С другой стороны, роли методических объединений в данном процессе пока уделяется недостаточно внимания. Авторы настоящей статьи надеются, что на её страницах им удастся частично восполнить указанный дефицит.

Цель исследования состоит в освещении возможностей, присущих методическим объединениям, в процессе повышения квалификации преподавателя физической культуры колледжа.

С этой целью коррелируют следующие задачи:

– рассмотреть распространённые сегодня формы повышения квалификации педагогических работников, относимых к интересующей нас категории;

– обозначить наиболее существенные вызовы и проблемы, фиксирующиеся на пути интенсификации процесса профессионального и личностного совершенствования преподавателей физической культуры, занятых в системе среднего профессионального образования;

– выявить, какую роль при их минимизации может играть деятельность методических объединений.

По ходу решения перечисленных выше задач нами широко использовались такие методы исследования, как рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта, а равно и анализ специальной литературы.

Научная новизна статьи состоит в рассмотрении наиболее существенных вызовов и проблем, фиксирующихся на пути интенсификации процесса профессионального и личностного совершенствования преподавателей физической культуры, занятых в системе среднего профессионального образования.

Теоретическая значимость заключается в определении возможностей, присущих современным формам повышения квалификации таких педагогов, в плане достижения соответствия их компетентности современным требованиям.

Практическая значимость – в изучении роли, которую в данном процессе может при определённых условиях играть работа методических объединений организаций СПО.

Во вводной части настоящей статьи мы уже упоминали о том, что качественная реализация программ СПО, а значит, и эффективное достижение результатов, предусмотренных соответствующими образовательными и профессиональными стандартами, представляются возможными только при условии высокого профессионализма педагогического персонала. Речь при этом идёт не просто об улучшении тех или иных компетенций, но и о становлении нового поколения преподавателей. Лишь они смогут в полной мере реализовать главные принципы компетентностного подхода, на основе положений которого и спроектированы соответствующие стандарты (табл. 1).

Этими факторами в основном обусловлены образовательные потребности педагогических работников, занятых в учреждениях, реализующих программы среднего профессионального образования. Они, в свою очередь, могут удовлетворяться через различные формы и технологии совершенствования профессиональной компетентности. Традиционными, но по сей день не утратившими определённой эффективности форматами реализации такой деятельности являются курсы повышения квалификации и профессиональная переподготовка (М.М. Арменова, Е.Ю. Есенина, Ж.К. Кениспаев, П.В. Меньшиков, Д.В. Олешкевич, Д.Н. Платонов, И.С. Сергеев).

Определённый интерес представляет недавно предложенная администрацией и преподавательским составом Академии «Ворлдскиллс Россия» модель [1]. В качестве наиболее характерных её черт выступают:

– преобладание практической компоненты обучения с оценкой начального уровня сформированности соответствующих навыков «на входе»;

– обучение на площадках, характеризующихся современной материально-технической базой;

– привлечение кадров, в число которых обязательно входят сертифицированные эксперты «Ворлдскиллс Россия», а равно и представители работодателей;

– методическое сопровождение, соответствующее трём перечисленным выше пунктам;

– максимально объективное измерение достигнутого уровня владения необходимыми знаниями, умениями и навыками посредством привлечения всех слушателей к выполнению заданий демонстрационного экзамена;

– дальнейшая оценка эффективности путём анализа цифрового следа [2].

При этом даже реализация такого рода инновационной модели (не говоря о двух других) на практике оказывается сопряжена с рядом проблем (О.Ф. Клинк, П.В. Меньшиков, Д.Н. Платонов, И.С. Сергеев). Анализ трудов исследователей и практиков (М.М. Арменова, М.Р. Арпентьева, Р.Р. Гасанова, Е.Ю. Есенина, О.Ф. Клинк, П.В. Меньшиков), содержащих данные о реализации различных форм развития профессиональной компетентности преподавателей физкультуры в колледжах, действующих на территории Российской Федерации, позволил выделить среди них наиболее часто встречающиеся. В число таковых входят:

Таблица 1

Основные принципы компетентностного подхода, определяющие требования к педагогическим работникам системы СПО

Положения	Влияние на ход педагогического процесса
Междисциплинарность	Будущие специалисты среднего звена с необходимостью должны овладевать предметными знаниями, умениями и навыками не по отдельности, а в комплексе. Это с высокой вероятностью будет способствовать интенсификации формирования у них целостных представлений о мире, месте собственной профессии в нём, а равно и развития системного мышления (Ж.К. Кениспаев, Д.В. Олешкевич, И.С. Сергеев, А.Н. Тамбовский, А.А. Факторович, Л.А. Филимонюк)
Обязательное развитие креативного начала личности обучающихся	Предполагает формирование у студентов организаций СПО умения мыслить нестандартно, придумывать новые идеи и подходы, находить решения (в том числе нестандартные) задач, не предполагающих существования однозначно правильных (или неправильных) ответов [1]
Формирование коммуникативных навыков учащихся	Означает позиционирование развития у них комплекса умений и навыков, связанных с установлением контактов с людьми, ведением переговоров, преодолением конфликтных ситуаций и др. как обязательной составляющей учебно-воспитательного процесса
Профессиональная направленность образовательной деятельности	Освоение всех дисциплин, в том числе физической культуры, находится в тесной связи с особенностями реальной практики будущих специалистов среднего звена (М.Р. Арпентьева, Р.Р. Гасанова, Д.В. Олешкевич)
Непрерывное образование и профессиональная мобильность	Одной из целей системы СПО на текущем этапе её развития должно стать формирование личности, готовой и способной к быстрому освоению новых методов и технологий, занятиям образованием и самообразованием на протяжении всей профессиональной жизни (англ. – lifelong learning) [2]

Таблица 2

Направления деятельности методического объединения,
связанные с совершенствованием системы компетенций преподавателя физической культуры, занятого в системе СПО

Наименование	Аспекты профессионального развития преподавателей физической культуры
Формирование экспертного сообщества	Совершенствование системы профессиональных знаний, умений и навыков педагогических работников вплоть до экспертного уровня (М.Р. Арпентьева, Е.Ю. Есенина, А.И. Сатдыков, А.А. Факторович)
Проведение конкурсов профессионального мастерства	Развитие не только профессиональных, но и личностных качеств, творческого потенциала преподавателей физкультуры [5]
Систематические встречи на деловых площадках	Осмысление педагогами факта собственной готовности (неготовности) к внедрению новых форматов обучения, перестройке существующих методических систем
	Выявление пробелов в профессиональных знаниях и при наличии – определение оптимальных путей ликвидации таковых [2]
	Определение причин и возможностей для минимизации иных проблем, возникающих по ходу осуществления педагогической деятельности [5]
Рассмотрение новых проектов образовательных стандартов по различным профессиям и специальностям	Формирование стратегии действий преподавателей в задаваемых ими условиях
	Осознание преподавателями физической культуры собственной ответственности за внедрение в образовательную деятельность прогерссивных нововведений, в разработке которых они принимали активное участие (М.Р. Арпентьева, В.И. Блинов, Р.Р. Гасанова, Е.Ю. Есенина, Д.Н. Платонов, А.И. Сатдыков)
Поиск оптимальных решений качественной реализации практико-ориентированных программ учебных дисциплин	Овладение педагогами по физической культуре организационно-методическими и инструментально-технологическими аспектами эффективного применения как имеющихся у них, так и вновь формируемых компетенций [4]

– недостаточно высокий уровень синхронизации содержания федеральных государственных образовательных стандартов, с одной стороны, профессиональных – с другой;

– фактическое отсутствие утверждённых на государственном уровне механизмов достижения образовательных результатов, необходимых для успешного осуществления преподавателями физкультуры педагогической деятельности;

– факт освоения специфических моментов, связанных с работой в организациях СПО, той частью преподавателей физической культуры, что ранее реализовывала профессиональные обязанности в организациях высшего или среднего общего образования, по преимуществу через освоение программ повышения квалификации (переподготовки) в стенах региональных институтов развития образования, причём принципы адресности, индивидуализации и обратной связи, как правило, реализуются явно недостаточно;

– негативное действие предыдущего фактора усугубляется практикуемой до сих пор непрозрачной системой оценки образовательных результатов;

– в ряде случаев – существенные различия между оценочными материалами и принципами оценивания, используемыми в разных организациях, проводящих обучение;

– недостаточные на сегодняшний день объёмы позитивного опыта, связанного с реализацией педагогическими работниками системы СПО междисциплинарной кооперации;

– обусловленная кардинальными изменениями формата промежуточной и итоговой аттестации обучающихся профессиональных образовательных организаций необходимость нового инструментально-методического обеспечения программ СПО и низкая степень разработки таковой в программах, ориентированных на развитие профессиональной компетенции педагогических работников;

– в ряде случаев – лишь формальная вовлеченность работодателей в процесс профессиональной подготовки специалистов среднего звена, а значит, и формулирование требований к лицам, реализующим таковую;

– противоречия между требованиями современной цифровой дидактики, с одной стороны, вниманием к соответствующим вопросам в системе подготовки и повышения квалификации – с другой.

Анализ соответствующих негативных факторов приводит нас к мысли о том, что минимизации соответствующих объективных затруднений с большой вероятностью может поспособствовать привлечение педагогических, научных работников, представителей работодателей к скоординированным действиям, направленным на решение следующих задач: координация действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных структур, заинтересованных в её успешном завершении [3]; актуализация содержания образовательных программ; совершенствование методологии и инструментальной базы, используемых при их реализации [4]; разработка и обсуждение проектов федеральных государственных образовательных стандартов для тех специальностей, для которых их пока не существует [3]. Соответствующая активность может быть реализована при условии создания в системе СПО учебно-методических объединений (М.Р. Арпентьева, Р.Р. Гасанова, П.В. Меньшиков, Д.В. Олешкевич, И.С. Сергеев).

Правильно организованная работа таких объединений обеспечит возможности для более мобильного продвижения инноваций в образовательную практику, поддержку образовательных инициатив. Тем самым существенно углубиться степень интеграции регионального рынка труда и образовательных систем. Профессиональные сообщества – своего рода ответ системы СПО на актуальные задачи модернизации профессионального образования. Этот механизм в перспективе сможет поддерживать функционирование нового, эффективного экспертного сообщества, объединяющего, помимо педагогов и методистов, системы СПО, представителей, школьных и вузовских УМО, потенциальных работодателей (В.И. Блинов, Р.Р. Гасанова, Ж.К. Кениспаев, П.В. Меньшиков, А.И. Сатдыков, А.Н. Тамбовский, А.А. Факторович).

Если же мы будем говорить конкретно о деятельности методических объединений, направленной на повышение квалификации педагогов по физической культуре, то она реализуется по пяти основным направлениям. Рассмотрим каждое из них (табл. 2).

Таким образом, участие в таком сообществе преподавателя физической культуры, реализующего свои профессиональные обязанности в стенах организации СПО, позволит ему не просто эффективно отвечать на вызовы современной системы образования и общества в целом, но видеть в них раскрывающийся «веер» возможностей, новых целей и действий, необходимых для их достижения (В.И. Блинов, Р.Р. Гасанова, Е.Ю. Есенина). Реализуя деятельность по каждому из перечисленных в табл. 2 направлений, он с большой вероятностью научится видеть, понимать такие потенции, а равно и проектировать собственное участие в их реализации [2].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что до сих пор ещё не утратили определённой эффективности такие форматы реализации деятельности, направленной на совершенствование компетенций педагогических кадров, занятых в системе СПО, как курсы повышения квалификации и профессиональная переподготовка. Ещё более результативной является предложенная администрацией и преподавательским составом Академии «Ворлдскиллс Россия» инновационная модель.

С другой стороны, при реализации всех этих форматов участники повышения квалификации преподавателей физической культуры зачастую сталкиваются с рядом объективных трудностей. Минимизации соответствующих затруднений с большой вероятностью может поспособствовать привлечение педагогов к реализации различных форм активности, направленной на совершенствование реализуемых программ, как СПО, так и повышения их квалификации.

Это, в свою очередь, возможно путём организации деятельности методических объединений. Как показал анализ опыта учреждений СПО, собственный опыт, совершенствование профессиональной и личностной компетентности у представителей работников образования системы СПО осуществляется путём реализации следующих ведущих видов деятельности: формирования экспертного сообщества из числа опытных преподавателей системы СПО; проведение конкурсов профессионального мастерства; систематические встречи на деловых площадках; рассмотрение новых проектов образовательных стандартов по различным профессиям и специальностям; поиск оптимальных решений качественной реализации практико-ориентированных программ учебных дисциплин.

Библиографический список

1. Амренова М.М. Трансформация деятельности методических объединений в системе повышения квалификации педагогов колледжей. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 76-3: 15–18.
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Клинк О.Ф., Сатдыков А.И., Сергеев И.С., Факторович А.А. *Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования.* Москва: Федеральный институт развития образования, 2016.

3. Гасанова Р.Р., Меньшиков П.В., Арпентьева М.Р. Организация персонального психолого-педагогического сопровождения педагога в процессе повышения его квалификации. *Ярославский педагогический вестник.* 2021; № 6 (123): 90–101.
4. Олешкевич Д.В., Филимонюк Л.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута молодых преподавателей в системе дополнительного профессионального образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 72-3: 251–254.
5. Груднинская Т.В. Проектирование технологии развития методической компетентности педагога среднего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 218–220.

References

1. Amrenova M.M. Transformaciya deyatel'nosti metodicheskih ob`edinenij v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov kolledzhej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 76-3: 15-18.
2. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Klink O.F., Satdykov A.I., Sergeev I.S., Faktorovich A.A. *Aktual'nye voprosy razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya.* Moskva: Federal'nyj institut razvitiya obrazovaniya, 2016.
3. Gasanova R.R., Men'shikov P.V., Arpent'eva M.R. Organizaciya personal'nogo psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya pedagoga v processe povysheniya ego kvalifikacii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2021; № 6 (123): 90-101.
4. Oleshkevich D.B., Filimonyuk L.A. Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta molodyh prepodavatelej v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 72-3: 251-254.
5. Grudninskaya T.V. Proektirovanie tehnologii razvitiya metodicheskoj kompetentnosti pedagoga srednego professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 218-220.

Статья поступила в редакцию 10.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-245-247

Gasanova D.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Arslangereeva79@mail.ru*
Arslangereeva D.I., *senior teacher, Department of Pedagogy and Technology of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Arslangereeva79@mail.ru*

CASE TECHNOLOGY USE FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FUTURE PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS. The article touches upon the topic of realizing the existing potentials for the effective case technology use in the main components of communicative competence among future Russian preschool teachers. For this purpose, the current state of the national educational system is being studied. Taking into account its results, the authors prove the need to change approaches to teachers' training, including increased attention to the formation of students' skills necessary for effective communication in the professional field. Based on the analysis of the authors' own pedagogical experience, as well as the specialized literature involvement, the definition "communicative competence" essence and structure are established. Then the characteristic features of the case technology are investigated. The main content is the current opportunities for its application in the developing key components of the professional portrait in future preschool teachers.

Key words: **pedagogical technologies in higher education, pre-school teacher training, case technology, facilitated discussion, communicative competence**

Д.И. Гасанова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Arslangereeva79@mail.ru*
Д.И. Арслангереева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Arslangereeva79@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье затрагивается тема реализации существующих сегодня потенций для эффективного использования кейс-технологии в процессе развития основных составляющих коммуникативной компетентности у будущих педагогов системы российского дошкольного образования. Для этого осуществляется изучение текущего состояния отечественной образовательной системы. Опираясь на полученные результаты, авторы доказывают необходимость изменения подходов к подготовке педагогов, в том числе повышенного внимания к формированию у студентов умений и навыков, необходимых для эффективного общения в профессиональной сфере. На основании анализа собственного педагогического опыта, а также привлечения специальной литературы устанавливаются сущность и структура дефиниции «коммуникативная компетентность». Исследуются характерные признаки кейс-технологии. Основное содержание работы составляет анализ существующих сегодня возможностей для её применения при формировании у будущих педагогов дошкольного образования ключевых составляющих вышеозначенной черты профессионального портрета.

Ключевые слова: **педагогические технологии в высшем образовании, подготовка педагогов дошкольного образования, кейс-технология, фасилитированная дискуссия, коммуникативная компетентность**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах нашего исследования, обосновывается тем, что современная система дошкольного образования нуждается в педагогах нового типа. Главной чертой каждого такого сотрудника должна стать способность находить подход ко всем воспитанникам при максимальном учёте принципов гуманистической педагогики и ценности человеческой личности (И.Г. Боронилова, Н.С. Гейсер, А.И. Улзытуева, Г.Ф. Шабаева). В текущих условиях только педагог, которого можно охарактеризовать соответствующим образом, будет способен обеспечивать эффективные развитие и саморазвитие детей.

Одна из главных проблем, которую необходимо при этом решить, – формирование у студентов, осваивающих соответствующее направление подготовки, коммуникативной компетентности (М.С. Краковская, Ш.А. Магомедов, Д.А. Салманова, О.И. Смирнова, Р.В. Сулейманова, М.Х. Хайбулаев). Только приемлемый уровень её сформированности позволит выпускникам педагогических вузов эффективно осуществлять личностно ориентированное, развивающее педагогическое общение с детьми дошкольного возраста [1].

Конечно, формирование системы такого рода знаний, умений и навыков подразумевает внесение некоторых изменений в существующие методологию и инструментальную базу образовательного процесса [1]. В этой связи одной из наиболее перспективных представляется кейс-технология (Н.В. Быстрова, В.О. Глазова, Е.А. Уракова). Рассмотрению возможностей таковой при формировании коммуникативной компетентности будущих педагогических работников отечественного дошкольного образования посвящена данная статья.

Цель её, таким образом, – изучить существующие сегодня возможности для эффективного использования кейс-технологии в процессе развития элементов этой компетентности у будущих педагогов ДОУ.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– раскрыть сущность и структуру дефиниции «коммуникативная компетентность»;

– рассказать об основных особенностях кейс-технологии;

– изучить существующие сегодня возможности для её применения при формировании у будущих педагогов дошкольного образования ключевых составляющих вышеозначенной черты профессионального портрета.

Методы исследования, использовавшиеся при решении перечисленных выше задач, включали анализ научно-методической литературы и рефлексию собственного педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах сущность и структура дефиниции «коммуникативная компетентность» были рассмотрены в связи с особенностями реализации профессиональных обязанностей современным педагогическим работником системы дошкольного образования.

Теоретическая значимость сводится к исследованию возможностей, присущих кейс-технологии в плане развития указанной выше компетентности.

Таблица 1

Структура коммуникативной компетентности будущих педагогов дошкольного образования

Наименование компонента	Краткая характеристика	Умения и навыки
Мотивационный	Готовность к проявлению прочих компонентов коммуникативной компетентности	Умение выслушивать и принимать во внимание точки зрения других людей на спорные вопросы [3]
		Отсутствие страха публичных выступлений
Когнитивный	Владение её содержательной стороной [3]	Способность эффективно и при этом максимально корректно защищать собственную позицию (И.Г. Боронилова, Н.В. Быстрова, М.С. Краковская, Ш.А. Магомедов)
		Умение избегать возникновения конфликтных ситуаций
		Навык ведения устного и письменного диалога (монолога)
		Умение составлять и воспроизводить тексты на различную тематику
		Владение знаниями в области традиций, ритуалов, этикета, осознанное стремление к их соблюдению
Поведенческий	Опыт эффективной реализации профессионального общения в различных обстоятельствах, в т.ч. нестандартных	Навык выступления на публике [4]
		Умение принимать обоснованные решения, связанные с осуществлением коммуникативной деятельности в тех или иных обстоятельствах
		Способность поддерживать контакты со всеми участниками образовательного процесса
		Умение вести переговоры с субъектами профессиональных отношений и иными лицами
		Способность вести деловую переписку
		Навык кросс-культурного общения [2]
Ценностно-смысловой	Система профессиональных и личностных ценностей, ориентаций и смыслов, достаточный уровень сформированности которых обеспечивает успешное взаимодействие педагогического работника ДОУ с остальными субъектами образовательного процесса [2]	Представления о конфликтных ситуациях как о нежелательном элементе коммуникации в профессиональной сфере
		Стремление к минимизации вероятности их возникновения и негативного влияния на различные аспекты образовательной деятельности (В.О. Глазова, М.С. Краковская, Ш.А. Магомедов, Д.А. Салманова, О.И. Смирнова, Г.Ф. Шабаева)
		Осознание ценности сотрудничества и командной работы
Эмоционально-волевой	Совокупность эмоциональных и волевых качеств, регулирующих ход и определяющих результаты процесса эффективной коммуникации в профессиональной и иных сферах (Н.С. Гейснер, Д.А. Саламанова, Р.В. Сулейманова)	Умение поддерживать положительный эмоциональный фон при участии в коллективных формах деятельности
		Способность преодолевать затруднения эмоционального характера при взаимодействиях с представителями иных культур [2]
		Навык непринуждённого общения

Практическая значимость состоит в освещении ряда особенностей их реализации.

Результаты проведённого анализа специальной литературы (И.Г. Боронилова, Н.С. Гейсер, В.О. Глазова, А.И. Улзытуева, Е.А. Уракова, М.Х. Хайбулаев, Г.Ф. Шабаева) демонстрируют, что в современных психологии и педагогике коммуникативная компетентность понимается как способность индивида к различного рода контактам с окружающими и решению гетерогенных коммуникативных задач. Говоря о будущих педагогических работниках системы дошкольного образования, отметим, что данная характеристика имеет достаточно сложную структуру. Она включает компоненты:

– мотивационный;
– когнитивный;
– поведенческий;
– ценностно-смысловой;
– эмоционально-волевой [2].

При этом в соответствии с ними могут быть систематизированы все её составляющие (табл. 1).

Рассматривая данные, приведённые в табл. 1, нетрудно заметить, что любой современный человек в ходе повседневной активности периодически реализует одну или несколько охарактеризованных в ней компетенций. Отсюда следует, что все они формируются по ходу приобретения индивидом социального опыта, находя при этом выражение в различных формах коммуникации.

При этом если мы говорим о профессиях типа «человек – человек», к которым относится педагогический работник ДОУ, то собственного опыта реализации индивидом различных форм коммуникации в ходе повседневной жизни будет явно недостаточно. Необходимо принятие комплекса специальных мер, направленных на интенсификацию соответствующего процесса. Это представляется особенно важным на этапе освоения программ высшего профессионального образования, т. е. в то время, когда становление личности и профессионала происходит особенно интенсивно (Ш.А. Магомедов, О.И. Смирнова, Р.В. Сулейманова, А.И. Улзытуева, Е.А. Уракова, М.Х. Хайбулаев, Г.Ф. Шабаева).

Как уже говорилось во вводной части настоящей статьи, определённым потенциалом в этом плане обладает кейс-технология. Согласно современным представлениям (Н.С. Гейснер, В.О. Глазова, Р.В. Сулейманова, А.И. Улзытуева), она представляет собой интерактивную технологию обучения, которая характеризуется направленностью не столько на освоение знаний, сколько на формирование у будущих педагогических работников системы дошкольного образования новых качеств и умений.

По завершении обучения, организованного в русле такой технологии, молодые профессионалы с необходимостью должны научиться использовать сформированные у них знания, умения и навыки в реальных условиях при максимальном учёте фактического материала.

Ключевая особенность занятий с применением данной методики в том, что в начале каждого из них студентам-педагогам предлагают осмыслить и найти решение для различных коммуникативных ситуаций, имеющих отношение к реальным условиям реализации ими профессиональных обязанностей в ближайшем будущем [2]. Формулируемые таким образом учебные проблемы должны, во-первых, отражать наиболее актуальные тренды, фиксирующиеся в развитии соответствующей сферы на сегодняшний день, а во-вторых, не иметь однозначных решений.

Корректная работа с такими ситуациями предполагает правильную постановку учебных задач перед будущими педагогами, а для их решения – подготовку «кейсов», содержащих различные информационные материалы. Они, в свою очередь, могут быть представлены в текстовом, аудиовизуальном и иных форматах, доступных для самостоятельного изучения студентами при реализации образовательной деятельности как очно, так и дистанционно [5]. Такие особенности рассматриваемой образовательной технологии позволят добиться ряда положительных результатов в плане формирования у обучающихся различных компонентов коммуникативной компетентности (табл. 2).

При формировании интересующих нас компетенций особенно полезными могут стать кейсы на основе искусства. Они генерируются на материалах кинофильмов (кино-кейсы), художественной литературы или, например, произведений живописи. Вышеперечисленные виды творчества представляют собой отражение социокультурного опыта создавших их людей и, следовательно, вмещают богатый ресурс для развития коммуникативной компетентности лиц, осваивающих профессию, относящуюся к типу «человек – человек» [1].

Таблица 2

Составляющие коммуникативной компетентности, процесс развития которых может быть интенсифицирован за счёт обращения к преимуществам кейс-технологии

Компоненты коммуникативной компетентности	Характерные черты кейс-технологии, реализация которых будет способствовать их развитию
Мотивационный	Единство теории и практики, достигаемое при её правильном использовании [3]
Когнитивный	Развитие у студентов системы навыков продуктивного мышления
	Необходимость анализа имеющихся данных, их систематизации в целях решения предложенных задач
Поведенческий	Представление примеров решений
	Демонстрация различных позиций и точек зрения (И.Г. Боронилова, В.О. Глазова, М.С. Краковская, Р.В. Сулейманова, А.И. Улзытуева)
	Интенсификация формирования способности к оценке альтернативных вариантов
	Возможность применения при реализации как индивидуальной, так и коллективной форм работы
	Оптимизация процесса развития презентационных навыков и интерактивных умений
Ценностно-смысловой	Необходимость выделения ключевых проблем при решении различных кейсов
	Подбор вариантов решений предложенных задач требует оценки выработанных вариантов решения таковых, в том числе с аксиологических позиций
Эмоционально-волевой	Необходимость выбора оптимальных решений и формирования возможных сценариев действий [1]

При этом особенно богатым содержательным материалом в аспекте развития коммуникативной компетентности характеризуются кино-кейсы. Можно, например, основываясь на содержании художественных фильмов, предложить студентам заполнить таблицу анализа воспитательных практик и методов. Это, в свою очередь, позволит повысить эффективность развития мотивационного и когнитивного компонентов коммуникативной компетентности за счёт предоставления обучающимся возможности рассмотреть и проанализировать различные ситуации, поведение в них как детей, так и взрослых [4]. Организация такого рода деятельности представляется особенно ценной, если учесть, что в повседневной жизни педагогическому работнику, в том числе задействованному в системе дошкольного образования, нечасто предоставляется возможность для анализа чего-либо. Поэтому на стадии профессиональной подготовки практика использования кинофильмов как наиболее наглядных средств трансляции неких ситуаций является очень полезной.

Разновидностью кейс-технологии является фасилитированная дискуссия [5]. Её целесообразно организовывать с использованием материала произведений живописи. При этом преподаватель выполняет функцию педагога-фасилитатора, который обеспечивает направляющее участие, организует атмосферу ненасильственной, личностно ориентированной коммуникации [6]. Это позволяет каждому из числа будущих педагогов раскрыть собственный творческий потенциал, даёт стимул к дальнейшему развитию своих профессиональных и личностных качеств [7]. Таким образом интенсифицируется процесс формирования поведенческого, ценностно-смыслового и эмоционально-волевого компонентов.

Успешная реализация методики развития коммуникативной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования на основе кейс-технологий подразумевает соблюдение следующих условий (рис. 1).

Условия		
выступающий в роли ведущего-фасилитатора педагог обеспечивает поддержание субъект-субъектных отношений по ходу работы над выбранными проблемами	организация обсуждения в группах по 5–10 чел., что позволит каждому их участнику высказаться и быть услышанным	обсуждение включает открытые вопросы и техники парафраза, отзеркаливания речевых высказываний

Рис. 1. Условия успешной реализации методики развития коммуникативной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования на основе кейс-технологии

Как показал наш личный опыт, а также опыт коллег, совокупность вышеназванных условий позволит преподавателю создать в результате на занятиях некую фасилитационную среду, которая позволит гораздо более эффективно формировать коммуникативные навыки у будущих педагогов ДОУ.

Завершая разговор о возможностях, существующих сегодня для эффективного применения кейс-технологии в целях формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования, в первую очередь отметим, что она представляет собой способность индивида к различного рода контактам с окружающими. Следовательно, уровень развития данной черты профессионального портрета обусловливает успешность решения гетерогенных по своему характеру коммуникативных задач.

Говоря о будущих педагогических работниках ДОУ, отметим, что данная характеристика имеет достаточно сложную структуру. Она включает мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой компоненты, в соответствии с которыми могут быть систематизированы все прочие умения и навыки.

Определённым потенциалом в плане их формирования характеризуется кейс-технология. Она представляет собой интерактивную технологию обучения, направленную не столько на освоение студентами системы необходимых знаний, сколько на формирование у них новых качеств и умений. Таким образом, будущие профессионалы научатся использовать сформированные у них компетенции в реальных условиях с максимальным учётом фактического материала.

При формировании элементов коммуникативной компетентности особенно полезными могут стать кейсы на основе искусства. Они позволяют будущим педагогам дошкольного образования – представителям профессии типа «человек–человек» – осваивать социокультурный опыт авторов различных произведений, представляющий собой богатый ресурс для развития всех перечисленных выше компонентов. Ещё одной разновидностью кейс-технологии, применимой в современных условиях, является фасилитированная дискуссия.

Библиографический список

1. Боронил ова И.Г., Шабаева Г.Ф. Подготовка педагога электронного обучения в дошкольной образовательной организации в условиях технологии цифрового образования вуза. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70-4: 44–47.
2. Улзытуева А.И., Гейсер Н.С. Технологии подготовки педагогов дошкольного образования к работе в группах раннего возраста. *Учёные записки Забайкальского государственного университета.* 2022; Т. 17, № 2: 78–84.
3. Краковская М.С. К вопросу формирования у будущих педагогов компетенции построения социального пространства отношений дошкольников. *Самарский научный вестник.* 2022; Т. 11, № 3: 278–282.
4. Смирнова О.И. Применение кейс-технологий в процессе формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьёй. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 5 (108): 317–319.
5. Хайбулаев М.Х., Сулейманова Р.В., Салманова Д.А., Магомедов Ш.А. Классификация педагогических технологий. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2023; Т. 17, № 2: 97–103.
6. Емельянова И.Е., Смыслова Г.А. *Использование кейс-метода в обучении педагогов и психологов: реализация компетентностного подхода*: учебное пособие. Казань, 2023.
7. Павлова С.А., Уварова Н.Н. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 305–306.

References

1. Boronil ova I.G., Shabaeva G.F. Podgotovka pedagoga `elektronnogo obucheniya v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii v usloviyah tehnologii cifrovogo obrazovaniya vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-4: 44-47.
2. Ulzytueva A.I., Gejser N.S. Tehnologii podgotovki pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya k rabote v gruppah rannego vozrasta. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; T. 17, № 2: 78-84.
3. Krakovskaya M.S. K voprosu formirovaniya u buduschih pedagogov kompetencii postroeniya social'nogo prostranstva otnoshenij doshkol'nikov. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2022; T. 11, № 3: 278-282.
4. Smirnova O.I. Primenenie kejs-tehnologij v processe formirovaniya gotovnosti buduschego pedagoga k rabote s disgarmonichnoj sem'ej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 5 (108): 317-319.
5. Hajbulaev M.H., Sulejmanova R.V., Salmanova D.A., Magomedov Sh.A. Klassifikaciya pedagogicheskih tehnologij. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2023; T. 17, № 2: 97-103.
6. Emel'yanova I.E., Smyslova G.A. *Ispol'zovanie kejs-metoda v obuchenii pedagogov i psihologov: realizaciya kompetentnostnogo podhoda*: uchebnoe posobie. Kazan', 2023.
7. Pavlova S.A., Uvarova N.N. Problema kommunikacii studentov v mezhlichnostnom obschenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 305-306.

Статья поступила в редакцию 07.03.25

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-248-250

Gogurchunov A.P., *teacher, Department of Civil Law and Procedure, All-Russian State University of Justice, North Caucasus Institute, Branch of VGU (Makhachkala, Russia), E-mail: gogurchunov@yandex.ru*

THE LEGAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER AS AN INTEGRAL PERSONAL EDUCATION. The author of the article has studied the legislative and theoretical bases in order to identify signs of legal competence of the teacher. As a result of the identification of the signs, it becomes possible to formulate a definition of the legal competence of a teacher, which is proposed to be introduced into scientific circulation for subsequent methodological support of legal training in pedagogical universities. The development of the definition of legal competence of a teacher provides the author with the opportunity to formulate related concepts of legal competence of a teacher, which is also proposed for the introduction into the scientific circulation of pedagogical science. The practical application of the two concepts in the structure of methodological support for teacher training is designed to strengthen their personal integral education. The author also gives recommendations on the development of the legal competence of future teachers through the implementation of forms of education aimed at the practical orientation of the legal knowledge acquired by future specialists.

Key words: **integral personal education, legal competence, future teacher, legal competence, legislation, form of education, educational activity**

А.П. Гогурчунов*, преп., Всероссийский государственный университет юстиции, Северо-Кавказский институт (филиал) ВГУЮ, г. Махачкала, E-mail: gogurchunov@yandex.ru*

ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ИНТЕГРАЛЬНОЕ ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Автор настоящей статьи изучил законодательную и теоретическую базы на предмет выявления признаков правовой компетентности педагога. В результате выявления признаков стало возможным сформулировать определение правовой компетентности педагога, которое предлагается ввести в научный оборот для последующего методического сопровождения правовой подготовки в педагогических вузах. Разработка определения правовой компетентности педагога предоставила автору возможность сформулировать сопутствующие понятия правовой компетенции педагога, которые также предлагается для введения в научный оборот педагогической науки. Практическое применение двух понятий в структуре методического сопровождения подготовки педагогов призвано усилить их личностное интегральное образование. Автором также даны рекомендации по развитию правовой компетенции будущих педагогов посредством реализации форм обучения, направленных на практическую ориентацию полученных будущими специалистами правовых знаний.

Ключевые слова: **интегральное личностное образование, правовая компетенция, будущий педагог, правовая компетентность, законодательство, форма обучения, образовательная деятельность**

Актуальность настоящей статьи состоит в том, что в основном Законе, регулирующем вопросы российского образования, отсутствует понятие правовой компетентности педагога [1]. Как указано в ст. 47 рассматриваемого правового акта, педагог может пользоваться своими правами при осуществлении профессиональной активности, и эти права расширяют степень свободы его действий на рабочем месте в образовательной организации. По сути, интересующая нас норма разъясняет, на какие действия имеет право педагог. При этом положения ст. 47 не могут предоставить исчерпывающего пояснения, какими признаками и категориями обладает понятие правовой компетентности педагога.

Необходимость формирования определения для интересующего нас понятия заключается в том, что углубление в терминологию в дальнейшем позволит разработать сопутствующие регламенты и методическую документацию, которые предназначены при подготовке будущих педагогов. На данный момент времени особенности подготовки педагогов таковы, что профильные вузы могут самостоятельно рассматривать базовые и дополнительные составные элементы правовой компетентности, что создает потенциальный педагогический дисбаланс в реализации единых ФГОС.

Действительность в системе педагогического высшего образования вынуждает обратить внимание на выявление признаков, относящихся к правовой компетентности педагога, следовательно, – к введению в научный оборот такого понятия. Применение исследовательского подхода при совершенствовании понятийного аппарата обеспечит интегральное личностное образование будущего педагога.

Цель статьи состоит в выявлении признаков правовой компетентности педагога и формулировании соответствующего определения. Поставленная цель отличается научной и образовательной важностью для правовой подготовки будущих педагогов, а также предполагает путь ее достижения при помощи следующих задач:

– изучить законодательный аспект, относящийся к признакам правовой компетентности педагога;

– изучить имеющиеся теоретические взгляды, которые могут служить предпосылками к формулированию исследуемого определения;

– систематизировать выявленные признаки правовой компетентности педагогов на основе изученного материала;

– выделить сопутствующее определение правовой компетенции из понятия компетентности.

Методами исследования выбраны анализ систем знаний, конкретизация, сравнение и моделирование исследуемого определения.

Научная новизна состоит в формулировании определения правовой компетентности педагога на основе выделенных признаков, позволяющих в дальнейшем отнестись к разработке методической документации соответствующей подготовки студентов с учетом единого понимания характеризующих признаков.

Теоретическая значимость состоит в анализе нормативной и теоретической баз, способствующих выявлению признаков правовой компетентности педагога и пониманию сущностного отличия от компетенции правовой направленности.

Практическая значимость состоит в возможности введения в научный оборот сформулированных понятий «правовая компетентность педагога» и «правовая компетенция в структуре педагогического образования». Данные понятия могут стать источниками для последующей разработки методической документации при подготовке будущих педагогов в правовом поле. Последовательный подход при помощи исследования понятий призван внести вклад в интегральное личностное образование будущего педагога.

Изучение основного нормативного документа, охватывающего всевозможные образовательные процессы, позволяет заметить, что права и обязанности педагога выделяют его в автономную плоскость благодаря реализуемым профессиональным обязанностям. Деятельность каждого педагога в основном определена главой 5 нормативного документа. В начале настоящей статьи была упомянута ст. 47, которая относится к главе 5 и охватывает все признаки правового статуса педагога вне зависимости от уровня образования. Первично в ст. 47 документа указывается свобода выбора осуществления педагогической активности, которую на практике может применить лишь квалифицированный работник сферы образования. После обозначения свободы выбора методов или форм обучения законодатель в рассматриваемой статье выделяет возможность использования педагогом элементов творческой инициативы. Применительно к правовой компетентности творческая инициатива возможна лишь в случае, если педагог свободно ориентируется в законодательстве образовательного профиля. Дальнейший перечень прав для педагога фокусируется в основном в свободе действий. Правовая компетентность может проявиться в том, что педагог свободно применяет возможности законодательства для разработки разнообразных продуктов образовательной деятельности или осуществления функциональных и управленческих обязанностей.

Немаловажными положениями ст. 47 документа выступают такие правовые предписания, указывающие на высокую правовую осведомленность педагога. Соответственно, законодатель с высокой вероятностью предполагает, что педагог не только относится к законодательству как к инструменту в своей практике, но и использует законодательство для укрепления собственной профессиональной роли. В следующей норме рассматриваемого документа, а именно – в ст. 48, прослеживаются элементы, относящиеся к признакам пространства реализации правовой компетентности педагогом. Таким пространством являются не область знаний в рамках учебного предмета или дисциплины, а духовные начала и ценность верховенства права. Имеет смысл отметить также, что в ст. 48 для разработки определения правовой компетентности педагога обнаруживаются дополнительные полезные правовые формулировки, указывающие на обязательность обеспечения педагогом качества обучения и наличия у него готовности к работе в предлагаемых или существующих условиях.

Рассматриваемые формулировки отсылаются к внутренней структуре личности педагога, которая формируется еще на этапе обучения в вузе. Готовность означает, что педагог может взаимодействовать с разными категориями обучаемых, в том числе в рамках инклюзивного образования, соблюдать уставную деятельность образовательной организации вне зависимости от формы ее

собственности, а также в процессе обучения придерживаться конституционных норм, основанных на уважении к каждому человеку.

Очередными предпосылками к признакам правовой компетентности педагога, на которые следует обратить внимание профильным вузам, являются положения ст. 49 изучаемого документа. Норма содержит упоминание о квалификации педагога. Данное право в ст. 49 следует трактовать следующим образом, педагог может не становиться заслуженным учителем или учителем высшей категории, однако его нравственные качества и познания в учебном предмете должны соответствовать показателям оптимального уровня обучения.

Профессиональный стандарт конкретизирует ожидания от правовой компетентности, базирующейся на трудовых функциях, как педагога, так и воспитателя. Элементы рассматриваемой компетентности в плоскости трудовых функций проявляются в качестве необходимых знаний в сфере законодательства и норм этики, которым обязан обладать педагог [2]. Если обратиться к научной сфере и публикациям, посвященным правовой компетентности педагога, то теоретические изыскания содержат в себе элементы осмысления правовой компетентности как явления, однако не преследуют цель сформулировать определение для понятийного аппарата. К примеру, педагог Г.Э. Базакечева достаточно содержательно описывает правовое пространство педагогической активности, при этом не исходит из термина в отношении акцепта исследуемого педагогического пространства [3]. Признаками формулируемого определения правовой компетентности педагога могут выступить элементы, отмеченные Д.В. Граком. Упомянутый представитель научного сообщества обращает внимание на набор компетенций, относящийся к правовой компетентности в целом. Согласно автору, к правовой компетентности относятся практико-ориентированная компетенция, научная, оценочно-рефлексивная, а также прикладная [4]. Если все отмеченные виды компетенций педагогическому обществу знакомы и понятны в целом, то прикладная компетенция требует уточнения, предложенного в свое время педагогом В.К. Довгяло и состоящего в способности устранить методические пробелы в педагогической документации правовыми инструментами [5]. Исчерпывающий перечень компетенций предоставляет возможность определить границы правовой компетентности как понятия. В одной из работ Д.В. Грака прослеживается узконаправленная ориентация на подготовку педагогов в рамках рассматриваемой компетентности, которая фокусирует внимание на правовые знания [6].

Педагог А.В. Коротун добавляет к признакам правовой компетентности такой аспект, как правовое мышление, которое не формирует из педагога юриста, но развивает в нем работника образовательной сферы с пониманием тесной связи между государственным регулированием и результатами педагогической деятельности [7]. Преподаватель-исследователь С.Г. Алексеев конкретизирует проявление правового мышления за счет прикладной способности педагога обучить подрастающее поколение правовым основам функционирования в обществе [8]. В научном исследовании С.А. Слепнева признается обязательность подготовки в данном направлении педагогов в вузе и в то же время она характеризуется как часть общекультурной подготовки [9]. При этом такие авторы, как А.Х. Чупанов и М.А. Хагажеев, резюмируют, что общекультурную подготовку будущих педагогов в правовом направлении можно обеспечить путем включения комплексного перечня правовых дисциплин в вузе [10].

Исследуемые законодательная и теоретическая базы в совокупности помогут выделить признаки правовой компетентности педагога, к которым относятся свобода выбора, проявление педагогом творческой инициативы, правовая свобода действий, правовая осведомленность педагога, ориентация на духовные начала и верховенство права, готовность к реализации правовых механизмов в педагогической активности, соответствие квалификации законодательным критериям качества образования, адаптация права в рамках трудовых функций, набор компетенций правовой направленности, правовое мышление. Исходя из выявленных признаков, следует определить, что правовая компетентность педагога характеризуется способностью педагога осуществить профессиональную деятельность на основе нравственных начал и правовых знаний, совокупность которых зависит от правового мышления и его адаптации в образовательном пространстве.

Сформулированное понятие позволяет фрагментировать набор необходимых сопутствующих качеств, к которым относится правовая компетенция, под которой следует понимать совокупность знаний, навыков и умений, а также качеств личности, позволяющих освоить и реализовать правовой контекст образовательной функциональности.

Представленные два определения указывают на различия в характеризующих признаках и одновременно их взаимосвязь и отношение к идентичному участнику образовательных отношений. Путь будущего педагога к компетентности пролегает через освоение им правовой компетенции. Ввиду того, что ранее упоминался перечень компетенций, относящихся к правовой компетентности, согласно Д.В. Граку, подготовка будущего педагога должна быть разделена на отдельные обучающие направления.

Для достижения, к примеру, прикладной компетенции будущими педагогами вузу следует предусмотреть предметную теоретическую и практическую подготовку. Развитие практико-ориентированной компетенции предполагает вовлечение будущих педагогов в разработку, в том числе, методической документации в рамках производственной практики или стажировки. Научная компетенция в правовой подготовке подразумевает приглашение будущих педагогов к исследованиям и научным мероприятиям по адаптации образовательного права в педагогическую активность. Оценочно-рефлексивная компетенция во многом предполагает участие студентов в образовательных отношениях на предполагаемых рабочих местах. Совокупность исследуемых компетенций выступает частью правовой компетентности. Тем не менее указанная совокупность является определяющей для будущего педагога, так как она влияет на достижение всех выявленных признаков. Соответственно, правовая компетенция по своей сущности носит общий характер, хотя в аспекте компетентности данный компонент обладает предпосылками к фрагментарности.

Таким образом, в настоящей статье выявлены признаки правовой компетентности педагога, которые легли в основу сформулированного понятия. Введение в научный оборот содержательных признаков правовой компетентности педагога может способствовать разработке методических пособий и руководств для педагогических вузов по единым критериям. Понятие правовой компетентности педагога стало источником для характеризации его правовой компетенции. Сравнение понятийных категорий, выявленных в настоящей статье, способствует наглядному пониманию, что компетентность не ограничивается структурными компетенциями, которые, в свою очередь, могут выступить как всеобъемлющее понятие.

Разработка двух рассматриваемых понятий в рамках правовой подготовки педагогов позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Законодательство не определяет понятие правовой компетентности педагога, хотя содержит правовые положения, относящиеся к признакам такой способности педагога.
2. В педагогическом сообществе правовая компетентность воспринимается как знакомое явление, однако до настоящего времени отсутствует понятие такого вида компетентности, как термин.
3. Разработанные понятия правовой компетентности и соответствующего направления компетенции педагога демонстрируют неоднозначность широкого и узкого смысла рассматриваемого термина.
4. Педагогическому вузу следует обратить внимание на совокупность форм обучения, которые способны привести к развитию правовой компетентности педагога вне правовых дисциплин.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель).* Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н. Available at: https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=m7rriey831219028772
3. Базакечева Г.Э. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога. *Бюллетень науки и практики*. 2023; № 5: 479–484.
4. Грак Д.В. Педагогическая модель развития правовой компетентности педагога. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2023; № 3 (40): 129–132.
5. Довгяло В.К. К вопросу о формировании правовой компетентности педагога в педагогических организациях высшего образования. *Вестник ПГГПУ.* Серия 3: Гуманитарные и общественные науки. 2022; № 1: 156–162.
6. Грак Д.В. Самообразование педагога общеобразовательной организации в условиях развития правовой компетентности. *Педагогический ИМИДЖ*. 2022; № 2 (55): 203–218.
7. Коротун А.В. Правовая компетентность классного руководителя: от профессионального дефицита к его восполнению. *Наука и школа*. 2022; № 2: 79–89.
8. Алексеев С.Г. Правовые аспекты педагогического процесса по правовому воспитанию детей старшего дошкольного возраста. *Управление образованием: теория и практика*. 2021; № 6 (46): 127–133.
9. Слепнев С.А. О правовой компетентности педагогов-психологов в контексте их профессиональной подготовки в вузах. *Достижения науки и образования.* 2021; № 5 (77): 42–44.
10. Чупанов А.Х., Хагажеев М.А. Правовые компетенции в содержании подготовки бакалавров по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2023; № 2: 104–109.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n. Available at: https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=m7rriey831219028772

3. Bazakecheva G.`E. Pravovaya kompetentnost' kak strukturnyj `element kompetentnosti pedagoga. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2023; № 5: 479-484.
4. Grak D.V. Pedagogicheskaya model' razvitiya pravovoj kompetentnosti pedagoga. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2023; № 3 (40): 129-132.
5. Dovgyalo V.K. K voprosu o formirovanii pravovoj kompetentnosti pedagoga v pedagogicheskih organizaciyah vysshego obrazovaniya. *Vestnik PGGPU*. Seriya 3: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2022; № 1: 156-162.
6. Grak D.V. Samoobrazovanie pedagoga obscheobrazovatel'noj organizacii v usloviyah razvitiya pravovoj kompetentnosti. *Pedagogicheskij IMIDZh*. 2022; № 2 (55): 203-218.
7. Korotun A.V. Pravovaya kompetentnost' klassnogo rukovoditelya: ot professional'nogo deficita k ego vospolneniyu. *Nauka i shkola*. 2022; № 2: 79-89.
8. Alekseev S.G. Pravovye aspekty pedagogicheskogo processa po pravovomu vospitaniyu detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2021; № 6 (46): 127-133.
9. Slepnev S.A. O pravovoj kompetentnosti pedagogov-psihologov v kontekste ih professional'noj podgotovki v vuzah. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2021; № 5 (77): 42-44.
10. Chupanov A.H., Hagazheev M.A. Pravovye kompetencii v soderzhanii podgotovki bakalavrov po napravleniyu 44.03.02 «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie». *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2023; № 2: 104-109.

Статья поступила в редакцию 03.03.25

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-250-254

Denisova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: olgadenisova07@mail.ru*
Golubeva T.I., *Cand. of Sciences (Philology), State University of Management (Moscow, Russia), E-mail: paloma60@mail.ru*
Salynskaya T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, State University of Management (Moscow, Russia), E-mail: salynskayatatiana@mail.ru*

THE EFFECTIVENESS OF USING GAME METHODS TO DEVELOP LANGUAGE COMPETENCIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The paper deals with game methods and their characteristics in relation to the language competences formed in the process of learning a foreign language. This direction of research is conditioned by the fact that the game method used to master each language competence should differ from others in its characteristics in order to be most effective. However, this topic has not been given sufficient attention before. In order to solve the set goal, the researchers use the method of analyzing the existing scientific and methodological literature on this matter, as well as descriptive and comparative approaches necessary for describing and comparing game methods and determining their characteristics. Thus, the work reveales that with the expansion of the language level, and consequently of the language competence, the level of communicativeness and productivity of the used game methods increases, while the number of predetermined strict rules of the game, on the contrary, decreases. As a further scientific and practical study of this problem, the authors consider it important to create and develop a system of complex game methods, which will allow the simultaneous formation of several multi-level competencies for extracurricular activities using various technologies, including computer.

Key words: **game, language communication, game actions, game role**

О.И. Денисова*, канд. филол. наук, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: olgadenisova07@mail.ru*
Т.И. Голубева*, канд. филол. наук, Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: paloma60@mail.ru*
Т.В. Салынская*, канд. филол. наук, доц., Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: salynskayatatiana@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной работе рассматриваются игровые методы и их характеристики во взаимосвязи с языковыми компетенциями, формируемыми в процессе изучения иностранного языка. Такое направление исследования обусловливается тем, что используемый для освоения каждой языковой компетенции игровой метод должен отличаться от других своими характеристиками для того, чтобы быть наиболее эффективным. Однако прежде данной теме не было уделено достаточного внимания. Для решения поставленной цели мы использовали метод анализа существующей научной и методологической литературы, посвященной данной области, а также дескриптивный и сопоставительный подходы, необходимые для описания и сопоставления игровых методов и определения их характеристик. Таким образом, нами было выявлено, что с расширением языкового уровня, а соответственно, и языковой компетенции растет уровень коммуникативности и продуктивности используемых игровых методов, а количество заранее оговоренных строгих правил ведения игры, напротив, уменьшается. В качестве дальнейшего научного и практического исследования данной проблемы авторы считают важным создание и развитие системы комплексных игровых методов, которая позволит одновременно формировать несколько многоуровневых компетенций для внеучебной деятельности с использованием различных современных технологий.

Ключевые слова: **игра, языковые коммуникации, игровые действия, игровая роль**

Игра представляет собой важную форму человеческой деятельности, участие в которой начинается с ранних лет развития ребенка [1; 2]. Такая деятельность зачастую используется для эффективного усвоения тех или иных знаний и навыков в процессе роста и обучения [1; 3].

Основными элементами игровой деятельности являются замысел, роль, действия и взаимоотношения между участниками [1]. Так, замысел сочетает в себе игровое содержание, отражающееся в ролях, взаимоотношениях между участниками и выполняемых ими игровых действиях [2].

В обучении игра является особой формой учебной деятельности, представляющей собой имитацию разнообразных форм прочих видов деятельности и коммуникации [1]. В процессе учебы могут применяться различные игровые методы в форме широкого множества педагогических игр [2]. При этом использование игры на аудиторных и внеклассных занятиях благотворно влияет на активизацию учебной и творческой мотивации, а также развитие инициативности, памяти и мыслительного процесса [4].

Каждый тип игры обладает собственными особенностями, нацеленными на реализацию той или иной функции в рамках достижения определенной педагогической цели [4]. При этом в общем смысле игровые методы представляют собой использование отдельных или комбинированных педагогических игр, реализующих цель и задачи конкретного учебного занятия. В связи с этим необходимым также является учет возрастно-психологического развития учащихся [5; 6], а выбор языковых методов для взрослых и для детей будет разниться.

Применение игр в образовательной аудиторной и внеурочной среде также способствует развитию у учащихся коммуникативных навыков, необходимых как в профессиональной, так и в повседневной жизни [7; 8].

В связи с тем, что в современной педагогической парадигме обучение иностранным языкам строится на основании коммуникативного подхода, игры также часто применяются для учащихся различных возрастных, психологических и профессиональных категорий, а вариации их комбинаций с учетом особенностей студентов также доказали свою педагогическую эффективность [9–12].

Поскольку коммуникативный подход нацелен на одновременное и/или последовательное формирование и развитие у студентов всех языковых компетенций, они являются важным элементом, влияющим на выбор тех или иных игровых методов [13; 14]. Языковые компетенции представляют собой знания, умения и навыки в отношении системы языка и правил функционирования ее элементов на различных языковых уровнях [15; 16; 17].

Предыдущие исследования показали, что использование игровой деятельности в формировании различных языковых компетенций является эффективным методом обучения [7]. Однако должного внимания не было уделено взаимосвязи между игровыми методами и формированием отдельных компетенций, что подчеркивает актуальность настоящей работы.

Таким образом, целью настоящей работы является рассмотрение применения различных игровых методов для формирования отдельных языковых компетенций при обучении иностранному языку.

Для достижения поставленной цели был поставлен целый ряд задач, включающих в себя следующие:

(1) описание существующих в современной педагогической парадигме игровых методов и их классификаций;

(2) рассмотрение возможности применения конкретных игровых методов в обучении иностранному языку;

(3) выявление характеристик конкретных игровых методов для формирования отдельных языковых компетенций в процессе обучения иностранному языку.

Для решения поставленных задач была использована комплексная методология, состоящая из анализа научной и методологической литературы, посвященной применению игровых методов в процессе обучения для выявления всех существующих игровых методов, а также дескриптивный и сопоставительный подходы для описания отдельных игровых методов в корреляции с формируемыми языковыми компетенциями.

Новизна данного исследования заключается в том, что нами рассматриваются используемые в преподавании игровые методы в корреляции с освоением различных языковых компетенций.

Данная работа обладает теоретической значимостью, поскольку результаты данного исследования могут стать базой для дальнейших исследований в области преподавания иностранных языков. Также они могут быть применены в практической преподавательской деятельности и при создании учебно-методических пособий по изучению иностранных языков, что подчеркивает практическую значимость настоящей работы.

Как уже было упомянуто выше, в данной работе нами применяется комплексная методология, включающая в себя анализ научной и методологической литературы, посвященной использованию игровых методов в образовании, а также дескриптивный и сопоставительный подходы.

Так, на первом этапе нами был проведен анализ современных научных исследований и практических педагогических рекомендаций по применению игровых методов в различных сферах образовательной деятельности, включая аудиторные и внеклассные занятия, для выявления существующих игровых методов и их классификаций как основы для дальнейшей работы.

Прошлые исследования подчеркивают сложность классификации и детального описания всех существующих в современной педагогике игровых методов. Так, на основании прошлых научно-практических изысканий нам удалось выявить следующую комплексную классификацию игровой деятельности в обучении, включающую в себя шесть основных категорий, получивших свое название вслед за работой Г.К. Селевко [18–22]. При этом один игровой метод может попадать под несколько категорий, характеризующих его с разных сторон:

1) по содержанию;
2) по характеру педагогического процесса;
3) по области деятельности;
4) по игровой методике;
5) по форме игры;
6) по игровой среде.

Так, по содержанию можно выделить подвижные, спортивные, коррекционные, дидактические и предметные (в зависимости от изучаемого предмета) игры [20; 21]. В данном разделе нас будут интересовать предметные игры для изучения иностранных языков, дидактические, коррекционные и подвижные игры.

По характеру педагогического процесса можно выделить такие игры, как воспитательные, контролирующие, познавательные, развивающие, обучающие, диагностические, психотехнические, коммуникативные, репродуктивные и продуктивные [19; 20; 21]. В рамках настоящего исследования, нацеленного на применение различных игровых методов для обучения иностранному языку, необходимо рассмотрение игровых методов, попадающих под категории обучающих, коммуникативных, репродуктивных и продуктивных.

Группа игровых методов, классифицирующихся по области деятельности, состоит из социальных, физических, интеллектуальных и психологических игр [18; 19; 20], при этом наш интерес нацелен на интеллектуальные игры.

По игровой методике игры подразделяются на игры с готовыми правилами, игры с правилами, устанавливающимися в процессе, и игры, объединяющие в себе оба типа: ролевые, драматизации, деловые и прочее [22]. В данном случае наш интерес вызывают игры с готовыми правилами и ролевые игры.

По форме различают следующие виды игр: упражнения в игровой форме, игровые познавательные праздники, тренинги, конкурсы и прочее [20]. Из данной группы нами будут рассматриваться только упражнения в игровой форме.

Группа игровых методов, категоризирующихся по игровой среде, содержит в себе игры с предметами и без предметов, с компьютерно-технологическим оснащением и без него, а также в помещениях и на различных урбанистических, сельских и природных локациях [21; 22]. В рамках настоящего исследования рассматриваются игры с предметами и без них, проводимые в помещениях.

Также необходимо выделить все языковые компетенции, формируемые в процессе изучения иностранного языка, которые представляют собой фонетическую, фонологическую, морфологическую, лексическую, грамматическую, синтаксическую, семантическую и прагматическую компетенции [23].

Далее нами выделяются различные игровые методы в соответствии с категориями, указанными выше. Каждый из игровых методов описывается и сопоставляется по следующей формуле (табл. 1).

Рассматриваемые языковые методы описываются ниже в рамках настоящей работы.

Как уже было упомянуто выше, основными языковыми компетенциями являются такие как фонетико-фонологическая, лексическая, грамматическая, синтаксическая, семантическая и прагматическая [23]. И каждая из указанных коммуникаций требует применения соответствующих ее особенностям игровых методов. Для развития фонетической и фонологической компетенций используются игровые методы, нацеленные на освоение фонетико-фонологических навыков, включающих в себя знание фонетического строя языка и его ритмическо-интонационной структуры, необходимых для правильного восприятия и произношения в рамках изучаемого языка [23].

Игры для формирования лексической компетенции должны быть нацелены на укрепление знаний о лексическом составе изучаемого языка, а также на умение определять значение слова, использовать лексику в зависимости от омонимических, моно- и полисемических качеств [23].

Отработка грамматической и синтаксической компетенций может происходить при помощи применения одинаковых игровых методов, нацеленных на укрепление знаний в области грамматико-синтаксического строя изучаемого языка, включая такие категориальные значения, как временные и залоговые формы глагола, род, число и падеж существительных, последовательность изложения, тема-рематическое деление и прочее.

Семантическая компетенция объединяет в себе все указанные ниже компетенции и нацелена на освоение восприятия общего смысла устного или письменного текста, а также создание такого текста, обладающего смыслом [23]. При этом прагматическая компетенция нацелена на освоение способности использовать язык в соответствии с определенной коммуникативной средой, ситуацией, в которой происходит коммуникативный акт, а также, опираясь на особенности участников коммуникации [23]. Эти две компетенции также могут быть сформированы с использованием игры как дополнительного образовательного метода.

На основании анализа научной и методологической литературы, нами было выделено 12 игр, часто используемых на уроках иностранных языков, описание которых наряду с формируемыми компетенциями представлено в табл. ниже (табл. 2).

Анализ показал, что игровые методы, используемые для формирования языковых компетенций различного уровня, разнятся по перечисленным нами в методологической части характеристикам.

Так, для освоения фонетико-фонологической и лексической компетенций чаще всего используются игровые методы, отличающиеся такими характеристиками, как корректность и репродуктивность. Уровень коммуникативности и продуктивности начинает расти с расширением языкового уровня, к которому относится осваиваемая компетенция. Так, часть используемых игр для формирования грамматической и синтаксической компетенций представлена в коммуникативно-продуктивном формате. При этом семантическая и прагматическая компетенции развиваются только за счет игровых методов, обладающих коммуникативно-продуктивными характеристиками. А количество определенных заранее правил для игр снижается с ростом их коммуникативности и продуктивности в рамках языковых характеристик.

Целью настоящей работы стало изучение применения различных игровых методов для формирования отдельных языковых компетенций в процессе обучения иностранному языку. Поставленная цель требовала решения таких задач, как описание применяющихся в современной педагогической деятельности игровых методов и рассмотрение их характеристик на основании существующих классификаций; определение возможности применения конкретных игровых методов в процессе обучения иностранному языку и выявление характеристик тех игровых заданий, которые могут быть использованы для формирования отдельных языковых компетенций.

Анализ современной научной и методологической литературы в области игровых методик в преподавании позволил нам выделить основные группы игровых методов, классифицирующиеся на основании их характеристик в различных плоскостях, включая разделение по содержанию, по характеру педагогического процесса, по области применения, по игровой методике, по форме игры и по игровой среде. Также нами были выделены основные характеристики, присущие каждой группе, и их релятивность в рамках обучениях иностранному языку.

Далее нами были рассмотрены двенадцать часто применяемых игровых методов для формирования отдельных компетенций. Дескриптивный и сопоставительный анализы показали, что для формирования различных языковых

Таблица 1

Процесс описания игровых методов в корреляции с формируемыми языковыми компетенциями

№ п/п	Формируемая языковая компетенция	Наименование игрового метода	Описание игрового метода	Характеристика игрового метода
Номер игрового метода	Называется формируемая языковая компетенция	Называется игровой метод для формирования соответствующей языковой компетенции	Дается краткое описание указанного игрового метода	Дается характеристика игрового метода в зависимости от применяемых к нему категорий

Таблица 2

Корреляция игровых методов и языковых компетенций

№ п/п	Формируемая языковая компетенция	Наименование игрового метода	Описание игрового метода	Характеристика игрового метода
1.	Фонетико-фонологическая компетенция	«Поймай звук»	Педагог говорит, какой звук нужно услышать, а потом называет вразнобой слова, содержащие и не содержащие данный звук. Если учащиеся думают, что в слове содержится нужный слог, они поднимают руку	Дидактическая Коррекционная Обучающая Репродуктивная: Интеллектуальная С готовыми правилами Упражнение в игровой форме Без предметов В помещении
2.		«Отгадай слово по звуку»	Преподаватель раскладывает картинки с изображениями по заданной теме и предлагает учащимся назвать все изображенные предметы, в названии которых содержится определенный звук	Дидактическая Коррекционная Обучающая Репродуктивная Интеллектуальная С готовыми правилами Упражнение в игровой форме С предметами В помещении
3.		«Найди рифму к словам»	Преподаватель называет слово или предложение, а учащиеся должны назвать к ним рифму	Дидактическая Обучающая Продуктивная Интеллектуальная С готовыми правилами Упражнение в игровой форме Без предметов В помещении
4.	Лексическая компетенция	«Распредели слова по темам»	Учащиеся делятся на команды, каждой из которых раздается по одинаковому набору карточек, лексику на которых нужно разложить по темам	Дидактическая Коррекционная Обучающая Репродуктивная Интеллектуальная С готовыми правилами Упражнение в игровой форме С предметами В помещении
5.		«Зашифрованная фраза»	На карточке записывается фраза без пробелов. Учащиеся должны как можно быстрее вычленить в ней слова и прочитать с выражением	Дидактическая Коррекционная Обучающая Репродуктивная Интеллектуальная С готовыми правилами Упражнение в игровой форме С предметами В помещении
6.		«Снежный ком»	Преподаватель начинает игру. Он должен назвать одно слово, а каждый из участников развить предложение добавляя другую лексику с учетом грамматико-синтаксических особенностей языка	Дидактическая Обучающая Коммуникативная Продуктивная Интеллектуальная Ролевая игра Упражнение в игровой форме Без предметов В помещении
7.	Грамматическая и синтаксическая компетенции	«Волшебная коробочка»	В небольшую коробку складываются карточки с глаголами в инфинитивной форме. Учащийся достает одну карточку с глаголом и составляет историю, в которой должен применить этот глагол в различных грамматических категориях	Дидактическая Коррекционная Обучающая Коммуникативная Продуктивная Интеллектуальная Ролевая игра Упражнение в игровой форме С предметами В помещении
8.		«Жизненные трудности»	На карточках записываются различные жизненные проблемы и складываются в коробочку. Достав карточку, учащийся должен объяснить остальным, в чем заключается суть проблемы, используя только одну грамматическую конструкцию. Например, «Настало самое время, чтобы...»	Дидактическая Обучающая Коммуникативная Продуктивная Интеллектуальная С готовыми правилами Упражнение в игровой форме С предметами В помещении
9.		«Мозаика»	Набор из нескольких предложений, написанных на карточках, для каждой команды разрезается на отдельные фразы, которые перемешиваются. Побеждает та команда, которая быстрее всех соберет все предложения, сможет их выразительно прочитать и перевести	Дидактическая Коррекционная Подвижная Обучающая Репродуктивная Интеллектуальная С готовыми правилами Упражнение в игровой форме С предметами В помещении

10.	Семантическая и прагматическая компетенции	«Угадай, что происходит»	Учебная группа делится на две команды. Первая команда должна изобразить какую-либо коммуникативную ситуацию, используя ее вербальные и невербальные особенности в рамках изучаемого языка. Задача второй команды состоит в том, чтобы угадать соответствующую коммуникативную ситуацию	Дидактическая Подвижная Обучающая Коммуникативная Продуктивная Интеллектуальная Ролевая игра Упражнение в игровой форме Без предметов В помещении
11.		Ролевые игры на разные коммуникативные ситуации	Проигрывание учащимися различных дискурсов и коммуникативных ситуаций на изучаемом языке. Например, сценку с обменом или возвратом купленного товара в магазине	Дидактическая Подвижная Обучающая Коммуникативная Продуктивная Интеллектуальная Ролевая игра Упражнение в игровой форме С предметами В помещении
12.		Дебаты	Обсуждение важных вопросов на изучаемом языке в игровой форме	Дидактическая Обучающая Коммуникативная Продуктивная Интеллектуальная Ролевая игра Упражнение в игровой форме Без предметов В помещении

компетенций требуются игровые методы с соответствующими характеристиками в нескольких классификационных группах. Таким образом, цель исследования была достигнута, а поставленные для ее решения задачи решены в полном объеме.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Каждая формируемая языковая компетенция требует игровых методов, обладающих соответствующими для ее достижения характеристиками.

2. Более структурированные и систематически обусловленные языковые компетенции, такие как фонетико-фонологическая или лексическая, требуют использования репродуктивных обучающих или коррекционных игровых методов.

3. Языковые компетенции, находящиеся на более широком языковом уровне и включающие в себя большее количество умений, как, например, семантическая или прагматическая, формируются путем применения игр с коммуникативно-продуктивной направленностью.

В качестве дальнейшего научного и практического исследования настоящей проблемы представляется важным создание и развитие системы комплексных игровых методов, которая позволит осуществлять одновременное формирование нескольких разноуровневых компетенций для внеурочных занятий с применением различных технологий, включая компьютерные.

Библиографический список

1. Атращенкова А.А., Можаитина О.А. Роль дидактических игр в обучении младших школьников. *Вести науки*. 2024; Т. 4, № 3 (72): 202–207.
2. Бакштановскй В.И., Согомонов Ю.В. Панорама этикл-прикладных игр. *Ведомости прикладной этики*. 2023; № 1 (61): 183–195.
3. Аббас З.М., Самосенкова Т.В. Освоение русских падежей через игру: интерактивные игры для англоговорящих студентов. *Архонт*. 2024; № 5 (44): 53–58.
4. Даврон З.А. Игровой метод обучения чтению на уроках английского языка. *Scientific Progress*. 2023; № 4 (4): 287–289.
5. Календжян А.М., Синельникова В.В. Нейропсихологические игры для дошкольников. *Достижения науки и образования*. 2023; № 1 (88): 63–66.
6. Семушкин Л.А. Проблема типологизации игры в игротехническоц деятельности: социально-философский анализ. *Общество: филосоция, история, культура*. 2024; № 5: 150–156.
7. Зиганшина Р.М. Экспериментальное исследование формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрально-игровой деятельности. *Форум молодых ученых*. 2023; № 5 (81): 75–81.
8. Нарматова А.П. Формирование коммуникативных грамматических навыков в обучении иностранным языкам. *Academic Research in Educational Sciences*. 2024; Т. 5, № CSPU Conference 1: 1063–1066.
9. Каримов Ф. Использование игр при обучении иностранному языку в вузе. *Экономика и социум*. 2023; № 2 (105): 696–699.
10. Мецерякова Е.И. Примененеи неспециализированных компьютерных игр в обучении иностранному языку. *Педагогический форум*. 2024; № 14 (2): 57–68.
11. Хамраходжаева С., Нарбекова З., Режапова Н. Использование разнообразных компьютерных игр при обучении иностранному языку в университете. *Общество и инновации*. 2021; № 2 (2/S): 543–548.
12. Хасанов Н.Б., Календерова Н.К., Бактыбек Кызы А. Игровое начало в формировании навыков русского речевого общения учащихся. *Бюллетень науки и практики*. 2024; № 6 (10): 608–615.
13. Коган Ю.Н. Применения игровых технологий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов юридического вуза. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 2: 70–74.
14. Шамсутдинова А.А. Игры на занятиях по русскому языку как иностранному. *Вестник Уфимского юридического института МВД России*. 2021; № 4 (94): 168–172.
15. Гераскевич Н.В., Нургалиева В.Ю. Геймификация процесса развития языковой компетенции в иноязычном школьном образовании. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2023; № 1 (82): 86–94.
16. Козлова Ю.Д. Языковая компетенция учащихся средней школы на уроках иностранного языка. *Вестник науки*. 2024; № 11 (80): 622–627.
17. Соколова Л.М., Орешина Н.В. Проблемы формирования языковой компетенции у студентов-экономистов. *Проблемы науки*. 2023; № 3 (77): 77–81.
18. Выхрыстюк М.С., Миронова А.А., Ротарь А.Е. Игра как средство воспитания ребенка во внеурочной деятельности. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарн-педагогического университета*. 2023; № 2 (174): 56–76.
19. Джоошбекова З.Р., Асаналиева М.М. Характеристика основных видов игр в младшем школьном возрасте и их классификация. *Endless Light in Science*. 2024; № 30: 82–85.
20. Матвеева М.Д. Проблема классификации обучющий игр для работы на уроках русского языка. *Преподаватель XXI век*. 2020; № 4-1: 210–218.
21. Насырова Э.Ф., Насыров Р.И. Игровые технологии как средство повышения познавательной мотивации студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 167–169.
22. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. Москва: Народное образование, 2005; Т. 1.
23. Дьяченко М.А. Трансформация содержания языковой компетенции выпускника языкового вуза в условиях изменения требований рынка труда. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 7: 42–44.

References

1. Atraschenkova A.A., Mozhaitina O.A. Rol' didakticheskih igr v obuchenii mladshih shkol'nikov. *Vesti nauki*. 2024; T. 4, № 3 (72): 202-207.
2. Bakshtanovskj V.I., Sogomonov Yu.V. Panorama `etikl-prikladnyh igr. *Vedomosti prikladnoj `etiki*. 2023; № 1 (61): 183-195.
3. Abbas Z.M., Samosenkova T.V. Osvoenie russkih padezhej cherez igru: interaktivnye igry dlya anglogovoryaschih studentov. *Arhont*. 2024; № 5 (44): 53-58.
4. Davron Z.A. Igrovoj metod obucheniya chteniyu na urokah anglijskogo yazyka. *Scientific Progress*. 2023; № 4 (4): 287-289.
5. Kalendzhyan A.M., Sinel'nikova V.V. Nejropsihologicheskie igry dlya doshkol'nikov. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2023; № 1 (88): 63-66.
6. Semushkin L.A. Problema tipologizacii igry v igrotehnicheskoc deyatel'nosti: social'no-filosofskij analiz. *Obschestvo: filosociya, istoriya, kul'tura*. 2024; № 5: 150-156.
7. Ziganshina R.M. `Eksperimental'noe issledovanie formirovaniya kommunikativnyh navykov u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v processe teatral'no-igrovoj deyatel'nosti. *Forum molodyh uchenyh*. 2023; № 5 (81): 75-81.

8. Narmatova A.P. Formirovanie kommunikativnyh grammaticheskih navykov v obuchenii inostrannym yazykam. *Academic Research in Educational Sciences*. 2024; T. 5, № CSPU Conference 1: 1063-1066.
9. Karimov F. Ispol'zovanie igr pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *`Ekonomika i socium*. 2023; № 2 (105): 696-699.
10. Meceryakova E.I. Primenenei nespecializirovannyh komp'yuternyh igr v obuchenii inostrannomu yazyku. *Pedagogicheskij forum*. 2024; № 14 (2): 57-68.
11. Hamrahodzhaeva S., Narbekova Z., Rezhapova N. Ispol'zovanie raznoobraznyh komp'yuternyh igr pri obuchenii inostrannomu yazyku v universitete. *Obschestvo i innovacii*. 2021; № 2 (2/S): 543-548.
12. Hasanov N.B., Kalenderova N.K., Baktybek Kyzy A. Igrovoe nachalo v formirovanii navykov russkogo rechevogo obscheniya uchaschihsya. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2024; № 6 (10): 608-615.
13. Kogan Yu.N. Primeneniya igrovyh tehnologij pri formirovanii inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov yuridicheskogo vuza. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 2: 70-74.
14. Shamsutdinova A.A. Igry na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2021; № 4 (94): 168-172.
15. Geraskevich N.V., Nurgalieva V.Yu. Gejmifikaciya processa razvitiya yazykovoj kompetencii v inoyazychnom shkol'nom obrazovanii. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 1 (82): 86-94.
16. Kozlova Yu.D. Yazykovaya kompetenciya uchaschihsya srednej shkoly na urokah inostrannogo yazyka. *Vestnik nauki*. 2024; № 11 (80): 622-627.
17. Sokolova L.M., Oreshina N.V. Problemy formirovaniya yazykovoj kompetencii u studentov-`ekonomistov. *Problemy nauki*. 2023; № 3 (77): 77-81.
18. Vyhrystyuk M.S., Mironova A.A., Rotar' A.E. Igra kak sredstvo vospitaniya rebenka vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarn-pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 2 (174): 56-76.
19. Dzhooshbekova Z.R., Asanalieva M.M. Harakteristika osnovnyh vidov igr v mladshem shkol'nom vozraste i ih klassifikaciya. *Endless Light in Science*. 2024; № 30: 82-85.
20. Matveeva M.D. Problema klassifikacii obuchyuschij igr dlya raboty na urokah russkogo yazyka. *Prepodavatel' XXI vek*. 2020; № 4-1: 210-218.
21. Nasyrova `E.F., Nasyrov R.I. Igrovye tehnologii kak sredstvo povysheniya poznavatel'noj motivacii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 167-169.
22. Selevko G.K. *`Enciklopediya obrazovatel'nyh tehnologij*: v 2 t. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2005; T. 1.
23. D'yachenko M.A. Transformaciya soderzhaniya yazykovoj kompetencii vypusknika yazykovogo vuza v usloviyah izmeneniya trebovanij rynka truda. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 7: 42-44.

Статья поступила в редакцию 10.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-254-257

Evdokimov V.A., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: shyomsami@yandex.ru*
Magomeddibirova Z.A.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zulpat12@mail.ru*
Yemelyanova I.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: iemelianova@synergy.ru*

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR SELF-PRESENTATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION. Based on the scientific and methodological literature analysis, as well as the involvement of the authors' own experience in the professional and pedagogical activities implementation, the preparing future teachers for effective self-presentation process main realization features in the higher education institution conditions are considered. The meaningfulness of the above definition is analyzed in relation to the activities of a university graduate who has successfully mastered the relevant field. The researchers talk about the role of knowledge, skills and abilities necessary for successful self-presentation in achieving professional success by a modern teacher (educator). The work shares an approximate description of the future teachers self-presentation formation process key aspects, which can be implemented in a modern institution that implements educational activities according to relevant programs in Russia.

Key words: **modern teacher, image of teacher, self-presentation of teacher, pedagogical university, student of pedagogical university**

В.А. Евдокимов*, аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: shyomsami@yandex.ru*
З.А. Магомеддибирова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mal: zulpat12@mail.ru*
И.Е. Емельянова*, канд. пед. наук, доц., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: shyomsami@yandex.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

На основании анализа научно-методической литературы, а также привлечения собственного опыта авторов в части реализации профессионально-педагогической деятельности рассматриваются основные особенности процесса подготовки будущих педагогов к эффективным занятиям самопрезентацией в условиях организации высшего образования. В статье анализируется сущность вышеуказанной дефиниции применительно к деятельности выпускника вуза, успешно освоившего соответствующее направление подготовки. Далее на страницах данного исследования речь идёт о роли знаний, умений и навыков, необходимых для успешной самопрезентации, в достижении современным учителем (воспитателем, преподавателем) профессиональных успехов. Кроме того, авторы приводят примерное описание ключевых аспектов процесса обучения будущих педагогов самопрезентации, могущего, на их взгляд, быть реализованным в условиях современного учреждения, реализующей образовательную деятельность по соответствующим программам на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: **современный педагог, имидж педагога, самопрезентация педагога, педагогический вуз, студент педагогического вуза**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящей статьи, может быть обоснована, если принять в расчёт тенденцию в развитии современного общества, при которой всё большую роль в его жизни играет современная медиасреда, каковая интегрирует Интернет, социальные сети и другие СМИ [1]. Для такой среды, в свою очередь, характерно интенсивное развитие средств виртуальных коммуникаций вкупе с методами их использования [2]. С этим связана трансформация способов социализации личности.

Таким образом, в настоящий момент представление выпускником вуза себя окружающим, создание о себе определённого впечатления приобретают особую значимость для достижения успехов как при реализации им профессиональных обязанностей, так и при осуществлении иных видов социально значимой деятельности [3]. Если говорить конкретно о профессиональной сфере, то специфика представления себя в ней заключается в том, что самопрезентация важна как в плане отбора, найма, так и при последующем карьерном продвижении.

По этой причине такие категории, как «имидж», «управление впечатлением» или собственно «самопрезентация», уже давно и достаточно прочно интегрировались практически во все языки народов мира (И. Гоффман, Д. Майерс, Б. Шленкер). В русском дискурсе они первоначально широко применялись по преимуществу на страницах психологических исследований (Ф.У. Базаева, Т.Р. Блохина, И.Е. Емельянова, М.Р. Жигалова, Ю.В. Погребняк, Г.А. Смыслова). В свою очередь, благодаря интенсивной реализации научно-исследовательской работы в соответствующей области на сегодняшний день можно с уверенностью говорить о достаточном уровне разработанности следующих аспектов самопрезентации, её роли и места в профессиональной деятельности современного педагогического работника: особенности самопрезентации учителя в интернет-пространстве; различные аспекты формирования профессионального имиджа преподавателя высшей школы; сущность и структура основных компонентов культуры самопрезентации педагога; ключевые особенности реализации данной деятельности, характерные для педагогических работников женского и мужского пола.

Таким образом, на сегодняшний день многие проблемы, связанные с сущностью интересующего нас феномена, его структурой, ролью и местом в профессиональной деятельности работников системы образования, разработаны достаточно широко. При этом, однако, следует учитывать, что условия, в которых они реализуют свои обязанности, отнюдь не статичны. Например, по результатам анализа эволюции хода их практического воплощения на протяжении последних пяти лет можно сделать вывод о том, что оно всё больше принимает удалённый характер со свойственным ему ростом значения виртуальных образовательных

технологий (Ф.У. Базаева, Ю.В. Погребняк, Ю.В. Сорокопуд, А.А. Стрелковских). Таким образом, успешная самопрезентация подразумевает всё более широкое применение информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). Сегодня выпускник профильного вуза с необходимостью должен быть способен представлять результаты своей деятельности при широком использовании следующих технических средств: блог; страницы в социальных сетях (персональная, структурного подразделения, образовательной организации); электронное портфолио; персональный сайт; резюме на интернет-порталах кадровых агентств и др.

Всё вышеизложенное прекрасно осознаётся современными педагогами-практиками [4]. По этой причине они сегодня вынуждены самостоятельно заниматься поиском эффективных приёмов и методов самопрезентации в пространстве всемирной сети Интернет, а также их реализацией. В данной связи можно констатировать факт существования насущной потребности в подготовке на ступени вуза таких педагогов, которые будут обладать навыками формирования позитивного впечатления у аудитории в современной социокультурной среде. Благо, что возможности большинства современных ОО данного профиля, функционирующих на территории Российской Федерации, позволяют развивать у обучающихся такого рода компетенции. Путям реализации данного потенциала посвящено наше исследование.

Его цель, таким образом, состоит в рассмотрении основных особенностей процесса подготовки будущих педагогов к эффективным занятиям самопрезентацией в условиях организации высшего образования.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– раскрыть сущность категории «самопрезентация» применительно к деятельности выпускника вуза, успешно освоившего соответствующее направление подготовки;

– определить роль таковой в достижении им профессиональных успехов;

– дать примерное описание ключевых аспектов процесса обучения будущих педагогов самопрезентации.

По ходу решения перечисленных выше задач авторами применялись методы исследования: рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта; изучение специальной литературы, на страницах которой так или иначе затрагивается соответствующая проблематика.

Научная новизна статьи заключается в демонстрации сущностной характеристики вынесенного в её заглавие понятия применительно к деятельности выпускника современного педагогического вуза, реализующего деятельность на территории РФ.

Таблица 1

Классификация современных концепций самопрезентации выпускника педагогического вуза

№ п/п	Группа теорий	Суть трактовки её сторонниками понятия самопрезентации педагога
1.	Ситуативные	Определяется совокупностью внешних условий, конкретной ситуацией, в которую помещена личность, реализующая профессиональные обязанности учителя (воспитателя, преподавателя). Как правило, к таковым относят следующие: этноконфессиональная принадлежность; специфика страны и региона проживания индивида; его гендерная принадлежность. По этой причине интересующая нас категория определяется как намеренный, осознаваемый субъектом процесс, характеризующийся направленностью на создание у окружающих определённого впечатления, представления о котором, в свою очередь, тесно связаны с принятыми общественными нормами, традициями и ценностями. Другой вариант её трактовки сторонниками рассматриваемой концепции – самораскрытие педагога в межличностном общении через демонстрацию собственных мыслей, характера и др. [4].
2.	Мотивационные	Самопрезентация определяется по преимуществу факторами внутреннего характера. В свою очередь, наиболее значимыми в их ряду являются стремление к превосходству, потребность в уважении, «мотив власти». Соответственно, этот термин обозначает стремление субъекта достичь идеала себя, сформированного в его сознании
3.	Синтетические	Сторонники теорий, относящихся к данной категории, склонны определять самопрезентацию как процесс, посредством которого индивид (в том числе выпускник современного педагогического вуза) пытается контролировать впечатления окружающих о себе самом. Этот процесс, в свою очередь, интегрирует два блока: мотивационный (побуждения личности, её стремления, конкретные цели управления впечатлением); конструктивный (текущая социальная роль, ценности, свойственные тем людям, на которых направлен образ) [4]

Теоретическая значимость сводится к определению роли этой характеристики в достижении современным педагогом профессиональных успехов.

Практическая же – к тому, что в нашем исследовании охарактеризованы ключевые аспекты процесса подготовки будущих педагогов к самопрезентации, могущего быть реализованным в текущих условиях.

На данный момент мы можем констатировать факт существования большого количества теорий самопрезентации, применимых, в том числе, к лицам, исполняющим профессиональные обязанности педагогических работников. Их можно систематизировать по трём группам (табл. 1).

Таким образом, вне зависимости от того, какую из теорий мы возьмём за основу при проектировании хода и результатов подготовки к самопрезентации лиц, осваивающих программы педагогических вузов, неизменными останутся структурная сложность данного феномена, а равно охват им самых различных сторон жизни и деятельности работника, относимого к интересующей нас категории. Это и неудивительно, ведь сегодня достижение успеха подразумевает наличие у учителя, воспитателя и преподавателя способности как можно эффективнее презентовать собственные качества (Т.Р. Блохина, И.Е. Емельянова, Д. Майерс, Ю.В. Погребняк, Ю.В. Сорокопуд, А.А. Стрелковских, Б. Шленкер).

В связи с вышеизложенным формирование у студентов системы профессиональных и личностных компетенций, необходимых для успешных занятий самопрезентацией в ближайшем будущем, является одним из главных аспектов деятельности профильного вуза. Его воплощение в образовательной практике подразумевает последовательную реализацию определённой педагогической модели. Она, в свою очередь, представлена четырьмя блоками: целевым, теоретико-методологическим, содержательным, процессуальным и оценочно-результативным [2].

При этом первый из перечисленных выше блоков, составляющих структуру предлагаемой модели, как это, собственно, и следует из его названия, содержит цель и задачи деятельности, направленной на развитие самопрезентации будущих работников сферы образования (табл. 2).

Таблица 2

Структура целевого блока модели формирования самопрезентации у будущих педагогических работников в условиях профильного вуза

Цель	Задачи
Подготовка будущих учителей, воспитателей и преподавателей к эффективной деятельности, направленной на самопрезентацию в среде современной образовательной организации и общества в целом	Обеспечение интенсивного развития у лиц, осваивающих программы отечественных педагогических вузов, мотивов и потребностей, связанных с реализацией такой активности как одного из важнейших аспектов достижения ими успеха в профессиональной и иной социально значимой деятельности [1]
	Формирование у будущих учителей упорядоченной системы теоретических знаний об особенностях практической разработки самопрезентации
	Формирование практических навыков, необходимых для самопрезентации в образовательной среде

Следующий блок нашей модели, как уже говорилось, теоретико-методологический. Он включает следующие методологические подходы:

– личностно ориентированный (Ф.У. Базаева, Д. Майерс, А.А. Стрелковских, Б. Шленкер);

– деятельностный [5];

– системный [4].

Третий блок представлен совокупностью компетенций, необходимых к формированию у будущего педагога с целью повышения успешности его самопрезентации в дальнейшем. Опираясь на ряд современных исследований (И.Е. Емельянова, Г.А. Смыслова, Ю.В. Сорокопуд, А.А. Стрелковских), мы можем выделить четыре компонента таковой (табл. 3).

Четвёртый блок модели подготовки будущих педагогов к самопрезентации в процессе профессионального обучения мы обозначим как процессуальный. Он представлен аудиторной и внеаудиторной деятельностью. Авторам представляется, что ввиду появления и широкого распространения в последние годы средств ИКТ такого рода формы работы целесообразно реализовывать при изучении, например, такой дисциплины, как «Информатика». В рассматриваемый блок также входят используемые при этом методы и средства обучения [3].

О них мы более подробно поговорим позже. Теперь же приведём примеры заданий, способствующих формированию у будущих педагогов компетенций, необходимых для их самопрезентации.

Задание 1. Создайте самопрезентацию.

1. Используя план, создайте собственную самопрезентацию, например, для устройства на должность педагогического работника организации среднего профессионального образования.

2. Проанализируйте текст Профессионального стандарта педагога на предмет упоминания в нём компонентов ИКТ-компетентности. Включите некото-

Таблица 3

Компоненты самопрезентации у будущего педагога

Наименование компонента	Знания	Умения	Навыки
Мотивационно-ценностный	О необходимости занятий самопрезентацией для достижения успехов в реализации профессиональных обязанностей, а также дальнейшего продвижения по карьерной лестнице	Реализации ценностного отношения к самопрезентации и её результатам в ходе повседневной педагогической практики	Разработки плана самопрезентации
			Практического воплощения соответствующих мотивов
Когнитивный	Сущности понятия «самопрезентация»	Соблюдения организационно-педагогических условий, определяющих эффективность самопрезентации	Соответствия требованиям, выдвигаемым при оценке профессиональных качеств во время собеседования на должность педагогического работника
	Основных стратегий реализации соответствующей деятельности		
	Её видов и форм		Реализации возможностей, существующих в конкретный момент для применения прочих компетенций, связанных с эффективной самопрезентацией
	Качеств выпускника, благоприятствующих эффективной самопрезентации		
Деятельностный	Основных техник, приёмов и методик самопрезентации педагогического работника	Объективно оценивать эффективность соответствующей деятельности	Создания материалов для неё
		Разрабатывать рекомендации, касающиеся составления и последующего воплощения на практике её плана	Грамотного использования средств ИКТ при самопрезентации
Рефлексивный	Профессиональных и личностных качеств педагога, обеспечивающих эффективную самопрезентацию	Анализировать ход и результаты самопрезентации с точки зрения проявления личностных качеств	Коррекции целей и содержания таковой в случае необходимости

Таблица 4

Показатели и уровни сформированности у будущего педагога основных компонентов готовности к самопрезентации

Компоненты	Уровень	Показатели
Мотивационно-ценностный	Высокий	Демонстрирует уверенное понимание необходимости самопрезентации для дальнейшей деятельности; умеет реализовывать на практике соответствующее отношение к самопрезентации в ходе повседневной педагогической практики; может разрабатывать её план, в том числе прибегая к нестандартным, творческим решениям; демонстрирует сформированность всех мотивов к реализации соответствующей активности
	Средний	В целом понимает необходимость самопрезентации для дальнейшей деятельности; в большинстве ситуаций педагогической деятельности демонстрирует ценностное отношение к самопрезентации и её результатам; способен разработать её план, но при этом не проявляет осознанного стремления к реализации нестандартных, в том числе творческих решений; демонстрирует сформированность основных мотивов, связанных с реализацией соответствующей деятельности
	Низкий	Не понимает необходимости самопрезентации в дальнейшей профессиональной деятельности; не демонстрирует ценностного отношения к соответствующему процессу (или проявляет его эпизодически); не способен разработать план самопрезентации либо демонстрирует навыки, связанные с выполнением отдельных аспектов такой деятельности; не испытывает осознанного стремления к занятиям самопрезентацией
Когнитивный	Высокий	Знаком со всеми сущностными и структурными характеристиками понятия «самопрезентация»; имеет сформированные представления о механизмах реализации такого рода деятельности; знает основные её виды и формы; понимает, какие качества педагога способствуют эффективной самопрезентации; соблюдает все организационно-педагогические условия, определяющие её эффективность; в полной мере соответствует требованиям, выдвигаемым при оценке профессиональных качеств во время собеседования на должность педагогического работника; может с успехом реализовать все возможности, существующие в конкретный момент для применения прочих компетенций, связанных с эффективной самопрезентацией
	Средний	В принципе имеет представление о сущности и структуре понятия «самопрезентация», но может быть незнаком с отдельными аспектами таковых; понимает наиболее значимые механизмы реализации такого рода деятельности; знает большинство из числа основных её видов и форм; понимает, относящиеся к каким категориям качества педагога способствуют эффективной самопрезентации; соблюдает главные организационно-педагогические условия, определяющие её эффективность; в основном соответствует требованиям, выдвигаемым при оценке профессиональных качеств во время собеседования на должность педагогического работника; может с успехом реализовать некоторые возможности, существующие в конкретный момент для применения прочих компетенций, связанных с эффективной самопрезентацией
	Низкий	Незнаком с сущностными и структурными характеристиками понятия «самопрезентация» (или демонстрирует фрагментарные знания таковых); не понимает механизмов реализации такого рода деятельности; не может назвать её основных видов и форм; не понимает, какие качества педагога могут способствовать эффективной самопрезентации; не соблюдает организационно-педагогические условия, определяющие её эффективность; не соответствует требованиям, выдвигаемым при оценке профессиональных качеств во время собеседования на должность педагогического работника; не может реализовывать возможности, существующие для применения прочих компетенций, связанных с эффективной самопрезентацией
Деятельностный	Высокий	Знает основные техники, приёмы и методы самопрезентации педагога; может оценивать её эффективность; умеет разрабатывать рекомендации, касающиеся составления плана таковой; может создавать материалы для самопрезентации, грамотно используя при этом средства ИКТ
	Средний	Знает большинство техник, приёмов и методов самопрезентации педагога; может оценивать большинство аспектов её эффективности; в основном умеет разрабатывать рекомендации, касающиеся составления плана таковой; может создавать большинство материалов для самопрезентации, грамотно используя при этом большинство доступных средств ИКТ
	Низкий	Не знает основных техник, приёмов и методов самопрезентации педагога; не способен оценивать её эффективность; не умеет разрабатывать рекомендации касающиеся составления плана таковой; может создавать лишь отдельные материалы для самопрезентации, используя при этом лишь некоторые средства ИКТ либо не применяя их вовсе
Рефлексивный	Высокий	Демонстрирует системное знание всех профессиональных и личностных качеств педагога, обеспечивающих эффективную самопрезентацию; способен к эффективной реализации анализа самопрезентации с точки зрения проявления личностных качеств, коррекции её целей и содержания
	Средний	Знания профессиональных и личностных качеств педагога, обеспечивающих эффективную самопрезентацию, носят системный характер, но в их картине могут быть те или иные пробелы; способен к эффективной реализации анализа большинства аспектов самопрезентации, коррекции наиболее значимых её целей и ключевых аспектов содержания
	Низкий	Знания профессиональных и личностных качеств педагога, обеспечивающих эффективную самопрезентацию фрагментарны, либо отсутствуют; неспособен к эффективной реализации анализа самопрезентации, коррекции её целей и содержания

рые из них в ваше резюме, опишите свои компетенции, связанные с применением цифровых технологий при реализации профессионально-педагогической деятельности, а также опыт такового (при наличии).

3. Создайте в редакторе PowerPoint (или любом из доступных его аналогов) мультимедийную презентацию, которая может быть использована во время самопрезентации.

Задание 2. Создайте персональный сайт.

1. Познакомьтесь с находящимися в открытом доступе сайтами учителей и преподавателей. Обратите внимание на их структуру, выделите основные разделы.

2. Найдите в сети Интернет не менее двух персональных сайтов учителей и преподавателей одного с Вами профиля подготовки. Проанализируйте их разделы.

3. Используя возможности одного из находящихся в открытом доступе конструкторов сайтов, разработайте персональный сайт педагога в рамках своей предметной области. Предусмотрите возможности для самопрезентации с использованием его содержания и функционала.

Задание 3. Ознакомьтесь с доступными примерами самопрезентаций учителей (преподавателей) вашего профиля.

1. Познакомьтесь с самопрезентациями педагогических работников, представленными для конкурса «Учитель года».

2. Изучите доступные вам самопрезентации педагогов, недавно завершивших обучение по вашему профилю подготовки.

3. На основании полученных результатов сделайте выводы касательно структуры и содержания самопрезентаций современных учителей (воспитателей, преподавателей) и их соответствия требованиям современного общества.

Задание 4. Создайте собственную визитную карточку для устройства на должность педагога.

1. Выполните поиск онлайн-сервисов с функционалом, подходящим для создания подобного контента.

2. Используя возможности сервиса, выбранного вами, создайте карточку с информацией о себе. В обязательном порядке она должна включать ФИО, профессиональные и личностные компетенции, ожидания от будущей профессии научные интересы.

3. Разместите готовую визитку на личном сайте.

Выше уже говорилось о том, что немаловажным компонентом процессуального блока являются методы и средства обучения [3]. В случае с формированием у лиц, осваивающих программы современных педагогических вузов, системы компетенций, необходимых для эффективной самопрезентации, наиболее применимы, по нашему мнению, интерактивные методы [4]. При реализации таких попадающих под данную категорию методик, как вебинар, видеолекция, видеоконференция или, например, мозговой штурм, применимы задания, примеры которых были описаны выше [5]. Также мы старались формировать у студентов коммуникативные навыки, в том числе умения привлечь внимание к себе во время публичного выступления, так как эти навыки крайне необходимы при самопрезентации [6].

Последний блок предлагаемой нами модели – оценочно-результативный. Он, как следует из названия, отражает результативность процесса подготовки будущих педагогов к соответствующей деятельности в социокультурной среде. Этот блок представлен системой показателей и уровней, рассмотренных выше компонентов (табл. 4).

Таким образом, можно констатировать, что на настоящий момент существует множество определений термина «самопрезентация». Вне зависимости о того, какое из них сочтём верным, мы вынуждены будем согласиться, что данная деятельность носит комплексный, а значит, сложный в структурном отношении характер.

Сегодня достижение учителем, воспитателем и преподавателем успеха в профессиональной и иной деятельности подразумевает наличие у него способности как можно эффективнее презентовать собственные качества, как профессиональные, так и личностные. Следовательно, формирование у будущих учителей на этапе обучения в вузе системы компетенций, необходимых для успешной самопрезентации, представляет собой важный аспект деятельности вуза.

Его осуществление подразумевает последовательную реализацию педагогической модели, продемонстрированной на страницах нашей статьи. Последняя, в свою очередь, может быть представлена в виде четырёх блоков. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести следующие: мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный, а равно и рефлексивный.

Библиографический список

1. Базаева Ф.У. Функции самореализации будущего педагога в его профессионально-личностном саморазвитии. *Успехи современного естествознания.* 2011; № 4: 143–144.
2. Сорокопуд Ю.В., Стрелковских А.А., Базаева Ф.У. Реализация тьюторской деятельности преподавателя в условиях СПО. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 334–336.
3. Емельянова И.Е. Тьюторство как особая форма сопровождения будущих учителей в процессе педагогической практики. *Среднее профессиональное образование.* 2008; № 9: 44–46.
4. Емельянова И.Е., Смыслова Г.А. *Использование кейс-метода в обучении педагогов и психологов: реализация компетентностного подхода.* Казань: Бук, 2023.
5. Блохина Т.Р., Погребняк Ю.В., Жигалова М.Р. Роль эмотивности в формировании имиджа педагога и наставника в русской лингвокультуре (на материале ресурсов интернет). *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 481–484.
6. Павлова С.А., Уварова Н.Н. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 305–306.

References

1. Bazaeva F.U. Funkcii samorealizacii buduschego pedagoga v ego professional'no-lichnostnom samorazvitii. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya.* 2011; № 4: 143-144.
2. Sorokopud Yu.V., Strelkovskih A.A., Bazaeva F.U. Realizaciya t'yutorskoj deyatel'nosti prepodavatelya v usloviyah SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 334-336.
3. Emel'yanova I.E. T'yutorstvo kak osobaya forma soprovozhdeniya buduschih uchitelej v processe pedagogicheskoj praktiki. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2008; № 9: 44-46.
4. Emel'yanova I.E., Smyslova G.A. *Ispol'zovanie kejs-metoda v obuchenii pedagogov i psihologov: realizaciya kompetentnostnogo podhoda.* Kazan': Buk, 2023.
5. Blohina T.R., Pogrebnyak Yu.V., Zhigalova M.R. Rol' `emotivnosti v formirovanii imidzha pedagoga i nastavnika v russkoj lingvokul'ture (na materiale resursov internet). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 481-484.
6. Pavlova S.A., Uvarova N.N. Problema kommunikacii studentov v mezhlichnostnom obschenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 305-306.

Статья поступила в редакцию 14.03.25

УДК 377.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-257-259

***Zairbekova N.I.,** teacher, College of Civil Defense and Emergency Situations (Makhachkala, Russia), E-mail: zairbekova83@mail.ru*

COLLEGE STUDENT'S WILLINGNESS TO DEVELOP AND IMPLEMENT MEASURES TO PREVENT EMERGENCIES. The article reveals the importance of preparing college students to be ready to apply knowledge and skills to prevent emergencies and natural disasters. The author has studied the existing theoretical framework, on the basis of which an algorithm of pedagogical approaches for colleges has been developed, which makes it possible to form readiness of future rescuers for preventive behavior on a consistent and step-by-step basis. The value of the proposed solution lies in the fact that after college students realize their role as a lifeguard, pedagogical conditions are created for the further development of general and narrowly focused competencies. The additional value of the algorithm of pedagogical approaches is to involve college students in organizational preventive measures implemented in the educational field. The discovered solution can be adapted by all college teachers, whose role is to coordinate techniques and training methods for future rescuers.

Key words: **emergency, student, college, competence, algorithm of pedagogical approaches, prevention, event**

***Н.И. Заирбекова,** преп., Профессиональная образовательная автономная некоммерческая организация «Колледж гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций», г. Махачкала, E-mail: zairbekova83@mail.ru*

ГОТОВНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ КОЛЛЕДЖА РАЗРАБАТЫВАТЬ И ПРОВОДИТЬ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

В статье раскрыта значимость подготовки студентов колледжа к готовности применять знания и навыки для предупреждения чрезвычайных ситуаций и стихийных бедствий. Автором изучена имеющаяся теоретическая база, на основе которой разработан алгоритм педагогических подходов для колледжей, позволяющий формировать готовность будущих спасателей к профилактическому поведению на последовательной и поэтапной основе. Ценность пред-

лагаемого решения состоит в том, что после осознания студентами колледжа своей роли как спасателя создаются педагогические условия для дальнейшего развития общих и узконаправленных компетенций. Дополнительная ценность алгоритма педагогических подходов состоит в привлечении студентов колледжа к организационным мерам профилактической направленности, реализуемым в образовательной плоскости. Обнаруженное решение может быть адаптировано всеми педагогами колледжей, роль которых состоит в координации приемов и способов обучения будущих спасателей.

Ключевые слова: **чрезвычайная ситуация, студент, колледж, компетенция, алгоритм педагогических подходов, профилактика, мероприятие**

Актуальность состоит в том, что МЧС России на регулярной основе разрабатывает порядок предупреждения опасных ситуаций для отдельных категорий населения и организаций. Отдельный блок ведомственных регламентов посвящен обучению профилактическим навыкам учащихся разных уровней образования на основе соглашений, которые реализуются между МЧС России и другими профильными ведомствами [1]. Содержательная часть регламентов по предупреждению опасных ситуаций приводит к мысли о том, что для системы МЧС приоритетную важность представляет осведомленность граждан о профилактических мерах. Несмотря на то, что для разных уровней образования предусмотрены дифференциальные подходы к обучению профилактическим мерам, ожидания МЧС России от проявления сознательности со стороны граждан идентичны.

В складывающейся образовательной ситуации с участием МЧС России профильные колледжи играют немаловажную роль. При подготовке будущих спасателей содержательная часть профилактического обучения упрощается посредством разрабатываемых профильным ведомством регламентов. Реализация данных регламентов предполагает наличие у педагогов колледжей эффективного методического решения, учитывающего вероятность обновления предписаний ведомства в части ожиданий от профилактического поведения будущих спасателей.

Целью статьи является обнаружение педагогического решения для формирования готовности учащегося колледжа разрабатывать и проводить мероприятия по профилактике возникновения чрезвычайных ситуаций. Достижение сформулированной цели представляется возможным путем решения следующих задач:

– систематизировать имеющиеся решения в педагогической науке при совершенствовании отдельных компетенций будущих спасателей;

– раскрыть потенциал исследуемых решений теоретической базы для последующей разработки педагогического подхода в сфере формирования готовности будущих спасателей к профилактическим мерам;

– сформировать алгоритм педагогических подходов, охватывающих развитие общих и сопутствующих компетенций будущих спасателей в рамках предупреждения чрезвычайных ситуаций.

Объект исследования – студенты колледжа, которые проходят обучение по направлению гражданской обороны и устранению последствий чрезвычайных ситуаций.

Методами настоящего исследования являются индуктивно-дедуктивный способ, конкретизация, формализация компонентов образовательного процесса, а также обобщение значимости предлагаемого решения.

Научная новизна состоит в разработке алгоритма педагогических подходов, который поможет педагогам колледжей развить в студентах необходимые общие и узконаправленные компетенции при предупреждении чрезвычайных ситуаций и стихийных бедствий.

Теоретическая значимость состоит в систематизации педагогических разработок в сфере организации процесса, связанного с формированием готовности среди студентов колледжа к профилактическим действиям и мероприятиям.

Практическая значимость заключается в высокой степени адаптируемости предложенного алгоритма педагогических подходов, направленных на формирование готовности среди будущих спасателей к профилактическим мероприятиям.

При развитии готовности среди студентов колледжа к профилактике чрезвычайных ситуаций приоритетную важность представляет осознание обучаемыми своей социальной роли. Ряд педагогов, в том числе И.В. Чикенева и Е.Е. Лутовина, определяет педагогический подход при развитии социальной роли студентов как будущих спасателей, который состоит в передаче социального опыта [2]. Обозначенная точка зрения во многом объясняет возможность построения правильных ценностных установок среди студентов, являющихся источником интенсивного совершенствования познавательной компетенции. Понимая свою роль при наступлении вероятной чрезвычайной ситуации, студент начинает прилагать усилия к освоению профессии на добровольной основе.

Вслед за осознанием социальной роли студентами колледжа наступает этап создания педагогических условий, относящихся к развитию функциональной грамотности. Коллектив авторов в лице Г.С. Камериловой, А.А. Агеева и Н.П. Веряскиной отмечает, что составные элементы функциональности в процессе обучения развиваются за счет внедрения методической модели педагогом [3]. Сущность профилактики при внедрении такой модели состоит в разборе реальных чрезвычайных ситуаций и стихийных бедствий, в особенности путем анализа действий спасателей.

Лишь после того, как функциональная грамотность студентов колледжа достигнет необходимых показателей развития общих компетенций, наступает этап для формирования узконаправленных компетенций, в том числе биологического направления. Методический подход и педагогические условия развития такой компетенции были раскрыты педагогом М.В. Якушевой [4]. Несмотря на то, что инструментарий в научной работе автора определен для общеобразовательной организации, возможность развития профилактического поведения актуальна также для образовательного процесса колледжа. Одной из представленных автором методик является освоение обучаемыми оценочных сведений, относящихся к инфекционным заболеваниям. Умение студентом колледжа оценить окружающую обстановку для выделения безопасного пространства выступает первичным требованием к показателям его готовности демонстрировать профилактическое поведение. Подобное умение образуется лишь при освоении широких областей знаний, связанных с определением характера инфекционного заболевания, спецификой его вредоносного распространения в социуме и эффективными методами предупреждения воздействия эпидемии.

Последующий подход при освоении студентами колледжа узконаправленных компетенций состоит в том, что педагогу следует перейти к тренировочным занятиям профилактического характера. Как показывают особенности развития компетенций биологической направленности, перемещение людей в безопасное пространство подразумевает, что спасатель обладает навыками их эвакуации и создания условий для временного пребывания в безопасности в таком месте. Условия тренировочной эвакуации, как отмечает О.М. Кулеба, создаются образовательным учреждением, однако перед педагогом ставится задача отработки приемов и способов действий, которые не приводят ситуацию к категории чрезвычайной [5]. В данном случае особенно актуальны навыки правильной оценки ситуации и пространства, о которых упоминалось ранее на примере потенциальной эпидемиологической ситуации.

Следует учитывать, что на этапе отработки приемов предупреждения чрезвычайной ситуации студент колледжа обладает комплексно необходимыми компетенциями для передачи опыта среди подрастающего поколения. Данная возможность может быть реализована во время учебной и производственной практики на базе общеобразовательного учреждения. С одной стороны, такой подход сократит нагрузку действующих спасателей региональных отделений МЧС России, а с другой – приблизит студентов колледжа к взаимодействию с людьми.

В условиях отсутствия чрезвычайной ситуации ее обсуждение с учащимися начальной или средней школы закрепляет в студентах колледжа ценностные установки и способствует переосмыслению влияния стихийного бедствия или чрезвычайной ситуации на людей. Можно согласиться с утверждением М.И. Чекулаевой, которая считает организацию образовательных мероприятий, в том числе студентами колледжа, в начальной и средней школе важным периодом закрепления в сознании самих студентов адресности их социальной роли [6]. Обозначенная адресность состоит в том, что студент колледжа в определенный момент передачи опыта понимает вероятность наступления ситуации, при которой его участие может стать определяющим при спасении детей.

Этап передачи опыта подрастающему поколению подлежит координации педагогами колледжа и развитию процесса вовлеченности студентов в образовательную деятельность. Взаимодействие студентов колледжа с учащимися начальной или средней школы может быть перенесено в плоскость волонтерского движения на базе учреждения СПО. Педагоги Т.В. Карпачёва и Я.А. Федулова в своей научной работе представили инструментарий с элементами инновационных подходов, позволяющий организовать дополнительное обучение основам жизнедеятельности [7]. При координирующей роли педагогов колледжа непосредственной организацией дополнительного обучения могут заниматься студенты.

Логичным развитием направления передачи опыта студентами колледжа подрастающему поколению о профилактике чрезвычайных ситуаций выступает организация педагогами колледжа встреч с представителями МЧС России. В воспитательной работе с включением таких встреч, программа которой представлена Е.Н. Хаматнуровой и М.А. Кудриной, для колледжа актуальны подходы моделирования и описания как на базе имеющегося оборудования учреждения СПО, так и на базе отряда МЧС России [8]. Получив важную информацию от спасателей, которые уже столкнулись с описываемой на встрече ситуацией в своей практике, студенты колледжа не только пополняют свои знания, но также информируют в период практики или дополнительного обучения о безопасных действиях, требующиеся в момент опасности от подрастающего поколения уже со стороны учащихся начальной или средней школы.

На этапе завершения подготовки будущих спасателей в колледже образуется уникальная ситуация, когда студенты обладают всеми необходимыми компетенциями не только для проведения профилактических мероприятий, но и их организации. Выпускники колледжа могут принять участие в совершенствовании образовательных программ по основам жизнедеятельности [8]. Имеющийся опыт взаимодействия с подрастающим поколением и полученные навыки профилактики чрезвычайных ситуаций и стихийных бедствий позволяют студенту колледжа внести свои предложения в содержательную часть школьного курса, что обеспечит в дальнейшем готовность к профилактическому поведению в период наступления опасности среди подрастающего поколения.

В целом для того, чтобы педагогу колледжа упростить задачу формирования готовности среди студентов к организации и проведению профилактических мероприятий, в дальнейшем разработан алгоритм педагогических подходов. Данный алгоритм состоит из следующих компонентов:

– развитие социальной роли и значимости спасателя в восприятии студентов колледжа;

– развитие функциональной грамотности путем разбора чрезвычайных ситуаций и стихийных бедствий из практики МЧС России;

– совершенствование узконаправленных компетенций, в том числе биологического характера;

– передача опыта подрастающему поколению студентами колледжа;

– координация проведения профилактических мероприятий студентами колледжа среди подрастающего поколения как элемент организации дополнительного обучения;

– организация встреч студентов колледжа с представителями МЧС России и вовлечение обучаемых в процесс моделирования и описания чрезвычайных ситуаций и стихийных бедствий;

– участие выпускников колледжа в совершенствовании образовательной программы по основам жизнедеятельности в рамках сотрудничества учреждения СПО и общеобразовательной организации.

Каждый последующий этап выступает подготовительной ступенью к освоению студентом более узконаправленных компетенций. Ценностью данного алгоритма является поэтапное погружение студентов в профессию спасателя путем формирования мировоззрения, связанного с первичной ролью предупредить чрезвычайную ситуацию. В то время как устранение последствий в восприятии студента на основе алгоритма должно являться процессом, который невозможно было избежать всевозможными профилактическими мерами. При сохранении роли педагога в образовательном процессе колледжа алгоритм существенно меняет выбор педагогом приемов и способов обучения [9].

Формирование готовности будущих спасателей к мероприятиям профилактической направленности в существующих условиях обучения можно перенаправить в сторону узконаправленных компетенций и охвата большей части важной информации. От педагога колледжа требуется реконструкция подхода путем смены приоритетности используемых приемов и способов обучения будущих спасателей. Некоторые базовые компетенции, например, познавательная, будут развиваться интенсивно, если студенты колледжа начнут осознавать важность своей социальной роли. Предложенный алгоритм педагогических подходов призван гармонизировать процесс формирования готовности студентов не только на этапе осведомленности, но и на уровне личного участия в профилактике чрезвычайных ситуаций, в том числе путем активного включения в образовательный процесс разного уровня образования.

На основе разработанного алгоритма можно сформулировать следующие выводы.

1. Многие педагогические задачи при обучении будущих спасателей разрешимы на основе понимания студентами колледжа своей социальной роли и предназначения.

2. Эстафета передачи опыта на основе знаний и умений в рамках профилактики чрезвычайных ситуаций от поколения к поколению способна не только рационализировать ответственность между разными потенциальными участниками опасной ситуации, но и помочь студентам колледжа осмыслить причины и закономерности эффективности предупреждающих действий.

3. Изменение способов взаимодействия студентов колледжа с представителями МЧС России и общеобразовательными организациями в совокупности охватывает такие аспекты компетенций, которые педагог не всегда имеет возможность развить в учебном процессе, например, лидерские качества.

4. Вопросы, связанные с формированием готовности будущих спасателей к профилактическим мероприятиям, можно урегулировать без необходимости влияния на профессиональный стандарт и иные регламенты.

Библиографический список

1. *Минпросвещения России и МЧС России будут обучать школьников навыкам реагирования в чрезвычайных ситуациях*. Available a: https://edu.gov.ru/press/6680/minprosvescheniya-rossii-i-mchs-rossii-budut-obuchat-shkolnikov-navykam-reagirovaniya-v-chrezvychaynyh-situaciyah/
2. Чикенева И.В., Лутовина Е.Е. Оптимизация процесса формирования знаний учащихся о чрезвычайных ситуациях социального характера. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-1: 240–245.
3. Камерилова Г.С., Агеев А.А., Веряскина Н.П. Формирование у обучающихся функциональной грамотности в сфере безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 77-2: 218–220.
4. Якушева М.В. Формирование компетенций о чрезвычайных ситуациях биологического характера на уроках биологии. *Бюллетень науки и практики*. 2022; № 6: 648–651.
5. Кулеба О.М. Подготовка педагогов вуза к проведению тренировочной эвакуации как основная задача обеспечения комплексной безопасности образовательной организации. *АНИ: педагогика и психология*. 2021; № 1 (34): 169–172.
6. Чекулаева М.И. Информационно-пропагандистская деятельность по пожарной безопасности в организациях дошкольного и начального общего образования. *Вестник науки*. 2024; № 10 (79): 645–650.
7. Карпачёва Т.В., Федулова Я.А. Взаимодействие основного и дополнительного образования как основа эффективного обучения школьников вопросам безопасности. *Наука и образование*. 2022; № 4: 63–69.
8. Хаматнурова Е.Н., Кудрина М.А. Разработка программы воспитательной работы с сотрудниками государственной противопожарной службы России. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2022; № 3 (52): 54–62.
9. Картавых М.А., Воронина И.А., Аракелян А.А. Воспитательный потенциал школьного курса основ безопасности жизнедеятельности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-1: 171–174.

References

1. *Minprosvescheniya Rossii i MChS Rossii budut obuchat' shkol'nikov navykam reagirovaniya v chrezvychajnyh situaciyah*. Available a: https://edu.gov.ru/press/6680/minprosvescheniya-rossii-i-mchs-rossii-budut-obuchat-shkolnikov-navykam-reagirovaniya-v-chrezvychaynyh-situaciyah/
2. Chikeneva I.V., Lutovina E.E. Optimizaciya processa formirovaniya znanij uchaschihsya o chrezvychajnyh situaciyah social'nogo haraktera. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-1: 240-245.
3. Kamerilova G.S., Ageev A.A., Veryaskina N.P. Formirovanie u obuchayuschihsya funkcional'noj gramotnosti v sfere bezopasnogo povedeniya v chrezvychajnyh situaciyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-2: 218-220.
4. Yakusheva M.V. Formirovanie kompetencij o chrezvychajnyh situaciyah biologicheskogo haraktera na urokah biologii. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2022; № 6: 648-651.
5. Kuleba O.M. Podgotovka pedagogov vuza k provedeniyu trenirovochnoj `evakuacii kak osnovnaya zadacha obespecheniya kompleksnoj bezopasnosti obrazovatel'noj organizacii. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2021; № 1 (34): 169-172.
6. Chekulaeva M.I. Informacionno-propagandistskaya deyatel'nost' po pozharnoj bezopasnosti v organizaciyah doshkol'nogo i nachal'nogo obschego obrazovaniya. *Vestnik nauki*. 2024; № 10 (79): 645-650.
7. Karpacheva T.V., Fedulova Ya.A. Vzaimodejstvie osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya kak osnova `effektivnogo obucheniya shkol'nikov voprosam bezopasnosti. *Nauka i obrazovanie*. 2022; № 4: 63-69.
8. Hamatnurova E.N., Kudrina M.A. Razrabotka programmy vospitatel'noj raboty s sotrudnikami gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby Rossii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2022; № 3 (52): 54-62.
9. Kartavyh M.A., Voronina I.A., Arakelyan A.A. Vospitatel'nyj potencial shkol'nogo kursa osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-1: 171-174.

Статья поступила в редакцию 01.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-259-262

Liu Jie, *lecturer, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 451252763@qq.com*

AN INVESTIGATION INTO THE INTEGRATED APPROACH TO TEACHING WRITING SKILLS IN RUSSIAN: A STUDY OF IMPLEMENTATION OF PROJECT-BASED LEARNING. The empirical investigation examines pedagogical efficacy of an integrated skills approach to teaching Russian writing through the synchronous development of listening, speaking, and writing competencies within a project-based learning framework. The research specifically addresses methodological applications and pedagogical outcomes of this integrated model in developing written proficiency among Chinese philology students. Through methodological triangulation, including classroom ethnographic observations, qualitative analysis of student works, quantitative survey instruments, and semi-structured interviews, the

investigation documents significant improvements in learner outcomes. The findings demonstrate that this integrated approach effectively mitigates writing anxiety among L2 Russian learners, enhances intrinsic motivation for language acquisition, and facilitates autonomous learning capabilities while promoting the synthesis of linguistic knowledge in written production.

Key words: **integrated skills approach, project-based learning methodology, Russian writing pedagogy, Chinese philology students**

***Лю Цзе**, ст. преп., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 451252763@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ

В данном исследовании представлен анализ интегрированного подхода к обучению письменной речи на русском языке, основанного на синхронном развитии навыков аудирования, говорения и письма в рамках проектно-ориентированной методики. Исследование направлено на выявление эффективности и определение оптимальных путей реализации данной модели в контексте обучения письменной речи китайских студентов-филологов. В ходе исследования была разработана и имплементирована система учебных мероприятий, базирующаяся на принципах проектного обучения. Мониторинг экспериментального процесса осуществлялся посредством многоаспектного анализа, включающего систематическое наблюдение за учебным процессом, качественный анализ письменных работ студентов, количественную обработку данных анкетирования и глубинные интервью. Полученные результаты свидетельствуют о том, что применение данной модели существенно снижает уровень языковой тревожности студентов при выполнении письменных заданий, значительно повышает их внутреннюю мотивацию к изучению языка и способствует развитию навыков автономного обучения, а также комплексному применению лингвистических знаний в процессе письменной коммуникации.

Ключевые слова: **интегрированный подход к обучению языку, проектно-ориентированная методика, обучение письменной речи на русском языке, китайские студенты-филологи**

Формирование письменной компетенции у китайских студентов-филологов представляет собой комплексный процесс интеграции лингвистических знаний, письменных навыков, когнитивных способностей, культурологической компетенции и стратегий письменной коммуникации. Уровень владения письменной речью служит значимым индикатором общей языковой компетенции обучающихся.

Тестирование по русскому языку четвертого уровня, реализуемое в китайских вузах на протяжении более двух десятилетий, зарекомендовало себя как фундаментальный инструмент оценки эффективности лингводидактического процесса. Существенные изменения в структуре экзамена были инициированы группой тестирования по русскому языку при Управлении по преподаванию и тестированию иностранных языков КНР в ноябре 2023 года, когда раздел письменного продуцирования был перемещен в начало экзаменационной работы с выделением 15% от общей оценки. Однако статистика последних лет, особенно постпандемийного периода, демонстрирует устойчивую тенденцию к снижению успеваемости, причем наиболее проблемным аспектом остается именно письменная часть.

Эмпирические исследования выявили три ключевые проблемы в области письменной компетенции студентов-филологов: дефицит содержательного наполнения при необходимости достижения заданного объема текста; значительное количество грамматических и лексических девиаций при наличии содержательной базы; недостаточное владение синтаксическими конструкциями повышенной сложности. Данные факторы обусловливают существенные методические вызовы в области преподавания письменной речи.

В рамках данного исследования показаны дидактические возможности интегративной модели обучения письму на основе проектно-ориентированного подхода, объединяющей аудирование, говорение и письмо в единый дидактический комплекс. Данная модель направлена на трансформацию мотивационной парадигмы обучающихся от экстернальной («Мне нужно писать») к интернальной («Я хочу писать») и совершенствование их письменно-речевой компетенции.

Востребованность в данном направлении исследования обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов, включающих ограниченность традиционной методической парадигмы обучения письменной речи, базирующейся на трансмиссивной модели преподавания, что препятствует эффективной интеграции рецептивных и продуктивных языковых навыков, редуцирует мотивацию обучающихся и замедляет развитие письменной компетенции [1].

В условиях выявленных проблем содержательного дефицита, грамматической некорректности и синтаксической примитивности письменной речи китайских студентов-филологов требуется качественное развитие их письменно-речевой компетенции. В контексте текущих образовательных реформ приоритетное значение приобретает развитие комплексной компетентности и инновационного мышления обучающихся, однако существующие подходы не в полной мере отвечают современным тенденциям модернизации образовательной парадигмы, что и обусловливает актуальность данной работы.

В связи с тем, что современная методика преподавания русского языка как иностранного требует комплексного подхода к развитию языковых навыков, целью настоящего исследования является оптимизация письменно-речевых компетенций китайских студентов-филологов через внедрение интегративной модели обучения, объединяющей аудирование, говорение и письмо в контексте проектной деятельности.

Данная цель предполагает не только совершенствование лексико-грамматических, содержательных и структурно-композиционных аспектов письменной речи, но и снижение уровня языковой тревожности студентов посредством групповой проектной работы, а также развитие их комплексных компетенций, включая критическое мышление, креативный потенциал и коллаборативные навыки, что в конечном итоге способствует разработке и верификации инновационной методологии обучения письменной речи, обогащающей теоретико-практический базис лингводидактики.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) проведение системного анализа теоретико-методологического фундамента исследования, включающего теорию проектно-ориентированного обучения, меметическую теорию, процессуальный подход к обучению письменной речи; 2) апробацию интегративной модели обучения письму на основе проектно-ориентированного подхода.

Научная новизна работы отражается в ее комплексном подходе к лингводидактическому моделированию, где впервые представлена инновационная модель, синтезирующая проектное обучение и интегративный подход к развитию рецептивно-продуктивных речевых умений, реализованная через разработанную систему интегрированного обучения, акцентирующую органическую взаимосвязь рецептивных и продуктивных языковых материалов, а также подкрепленная диверсифицированной системой оценивания, включающей самооценку, взаимооценку и экспертную оценку преподавателя.

Теоретическая значимость исследования детерминируется потенциалом обогащения теории проектно-ориентированного обучения, совершенствования концептуальных основ обучения письменной речи и развития методологического аппарата РКИ.

Практическая значимость исследования определяется эффективностью разработанной интегративной модели обучения письменной речи, способствующей развитию не только письменно-речевых компетенций, но и soft skills обучающихся.

Наиболее релевантным методом для решения поставленных исследовательских задач является комплексный методологический подход, включающий метод системного анализа научной литературы, направленный на исследование теоретических основ, в том числе концепций проектно-ориентированного обучения; меметической теории, что обеспечило теоретико-методологическую базу для интегративной модели обучения письму в триединстве «аудирование, говорение и письмо»; экспериментальный метод, в процессе которого проходила апробация интегративной модели обучения письму на основе проектно-ориентированного подхода.

Тем самым в процессе проведённого исследования был проведён теоретический анализ методологической основы интегративной модели обучения письму, объединяющей аудирование, говорение и письмо в единый комплекс на основе проектно-ориентированного подхода, и показаны возможности её реализации в образовательную практику в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Перед началом апробации были поставлены следующие *исследовательские вопросы*: «Демонстрирует ли предложенная модель статистически значимое превосходство над традиционной методикой в развитии навыков письменной речи?», а также «Способствует ли внедрение новой модели снижению уровня языковой тревожности и повышению мотивации к письменной деятельности?»

Апробация интегративной модели обучения письму на основе проектно-ориентированного подхода проходила на базе Синьцзянского педагогического университета со студентами второго курса факультета русского языка.

Реализация модели проходила в рамках изучения базового курса русского языка, являющимся обязательным компонентом программы, направленным на комплексное развитие языковых компетенций и подготовку к сертификационному тестированию четвертого уровня.

Теория проектно-ориентированного обучения зародилась во второй половине XIX века как метод проектов и базировалась на фундаментальных по-

стулатах «прагматической педагогики», основоположником которой выступил американский философ Джон Дьюи [2]. Существенный вклад в развитие теории внес американский педагог Уильям Херд Килпатрик, представивший её системное обоснование в 1918 году [3]. Фундаментальным постулатом проектно-ориентированного обучения является положение о том, что знание формируется как производная от практической деятельности, при этом каждый компонент образовательного процесса должен обладать практической значимостью и утилитарной ценностью [4].

Концептуальная сущность проектно-ориентированного обучения заключается в следующих положениях:

1. Активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством реализации проектных заданий в парадигме автономного и коллаборативного обучения, способствующего развитию компетенций самостоятельной работы и межличностного взаимодействия.

2. Конструирование системы знаний через интеграцию теоретических концепций и практического опыта в процессе решения реальных проблемных ситуаций.

3. Холистическое развитие компетенций: проектное обучение обеспечивает не только углубление предметных знаний, но и формирование критического мышления, инновационного потенциала и праксеологических навыков.

Теория Меметики. Меметика представляет собой научную концепцию, экстраполирующую принципы дарвиновской эволюции на процессы культурного развития, впервые сформулированную биологом Ричардом Докинзом в монографии «Эгоистичный ген» [5]. Докинз постулирует существование мема как информационной единицы, локализованной в нейронных структурах и обладающей потенциалом к репликации в контексте культурной эволюции человечества [6]. Мем, выступая в качестве единицы культурной трансмиссии, распространяется посредством имитационных и образовательных механизмов. Сьюзен Блэкмор в 2002 году предложила расширенную дефиницию мема как любой информации, подлежащей межличностной трансляции [7], акцентируя внимание на процессах имитационного копирования и селективного отбора в когнитивных системах.

Язык, являясь одновременно носителем и разновидностью мемов, представляет особый интерес в контексте меметической теории. Данная концепция раскрывает механизмы лингвистической эволюции и предлагает инновационные подходы к преподаванию иностранных языков, в частности, в области развития письменной компетенции. Интеграция различных форм языковой активности (аудирование, говорение, письмо) способствует оптимизации процессов языкового ввода и продуцирования, повышая общий уровень лингвистической компетентности. Параллельно, через механизмы интериоризации и репродукции эталонных русскоязычных текстов, обучающиеся совершенствуют навыки языковой экспрессии, обеспечивая трансляцию высококачественных языковых мемов.

Конструктивизм и процессуальный подход в обучении письменной речи. Конструктивизм представляет собой фундаментальную теорию обучения, концептуализирующую студентов как активных субъектов образовательного процесса, самостоятельно конструирующих знания и смыслы из получаемой информации [8]. В контексте обучения письменной речи на русском языке конструктивистская парадигма реализуется следующим образом:

– проектное обучение стимулирует китайских студентов-филологов к созданию персонализированных письменных материалов, основанных на их индивидуальном опыте и компетенциях;

– коллаборативная деятельность и рефлексивный анализ способствуют непрерывному исследованию, открытию и внедрению инновационных подходов в процессе развития письменной компетенции.

Процессуальный подход к обучению письму. Методология процессуального письма, впервые предложенная Уоллесом Дугласом в 1970-х годах, получила широкое признание в академическом сообществе. Существенный вклад в развитие данного подхода внесли исследования Раймса и Замеля, эмпирически подтвердившие его эффективность в контексте овладения вторым языком. Процессуальный подход акцентирует внимание на циклической природе письма как динамического, итеративного процесса [9].

В рамках проектного обучения данная методология реализуется через последовательность этапов: генерация идей, создание чернового варианта, многоступенчатая доработка текста. Этот подход способствует формированию у студентов понимания письма как динамического процесса развития, где через итеративную доработку достигается качественное улучшение письменных навыков.

На основе анализа структуры и языковых особенностей письменных работ студентов экспериментальной группы были выявлены типичные ошибки, связанные с лексической сочетаемостью, координацией подлежащего и сказуемого, интерференцией китайского языка, построением односоставных предложений и употреблением видо-временных форм глагола.

В соответствии с выявленными недостатками был разработан комплексный план корректирующих мероприятий, направленных на преодоление барьеров в развитии навыков письменной речи и трансформацию пассивного письма в активное.

В первую очередь, опираясь на тематику письменного раздела тестов по русскому языку четвертого уровня, студентам были предоставлены 30 эталонных сочинений, содержащих ключевую лексику и синтаксические конструкции, регламентированные «Учебной программой по специальности русского языка в высших учебных заведениях Китая» [10]. К сочинениям прилагались переводы и развернутые комментарии, фокусирующиеся на анализе композиционной структуры, стилистических приемов и техники письма.

В экспериментальной группе систематически проводились диктанты с акцентом на ключевую лексику, разнообразные синтаксические конструкции, устойчивые выражения и средства связности текста. После каждого диктанта студенты фиксировали полученный опыт и рефлексивные наблюдения в дневниках.

Имплементация проекта осуществлялась в несколько этапов:

1. Формирование проектных групп по 4–5 человек, определение тематики и распределение функциональных обязанностей. В рамках еженедельных занятий группы анализировали образцовые сочинения, выполняли диктанты, практиковали устные выступления и письменные работы по образцу.

2. Презентация результатов на занятиях, включающая демонстрацию достижений, интерактивное обсуждение и дискуссию. Преподаватели осуществляли мониторинг прогресса студентов и формировали базу для последующего оценивания.

3. Подготовка проектной документации, включающей самооценку участников, взаимное оценивание и комплексную оценку преподавателя. Данный этап способствовал развитию навыков критического анализа и формулированию конструктивных предложений по оптимизации учебного процесса.

4. Итоговое тестирование и интервьюирование проводились по завершении эксперимента. Тестовые задания были основаны на материалах раздела письма теста по русскому языку четвертого уровня 2024 года. Дополнительно было проведено выборочное интервьюирование 10 студентов экспериментальной группы для оценки эффективности проектного обучения.

Как показали результаты проведённых интервью, наблюдений за студентами во время занятий, после реализации модели обучения письму на основе проектно-ориентированного подхода наблюдалось снижении уровня тревожности студентов экспериментальной группы при выполнении письменных заданий; повышение мотивации к письменной деятельности и общей вовлеченности в учебный процесс. Коллаборативный формат обучения способствовал формированию адекватной самооценки и преодолению психологических барьеров, связанных с низкой успеваемостью, что положительно отразилось на общей динамике освоения русского языка.

Анализ практики обучения письму по интегративной модели «аудирование, говорение и письмо как единое целое», базирующейся на проектно-ориентированном подходе, свидетельствует о высокой эффективности данной методики в контексте преподавания и освоения языка.

Во-первых, рассматриваемая модель интегрирует проектный групповой диктант, демонстрацию без опоры на текст, письменные тренировки и рефлексивное переосмысление в формате дневниковых записей.

В рамках предложенной модели обучающиеся осуществляли многократную аудиальную и визуальную рецепцию образцовых сочинений, вплоть до их интериоризации, с целью последующей беспрепятственной репродукции на занятиях. Данная методика коррелирует с фундаментальным принципом языкового повторения в процессе формирования письменной компетенции.

Ведение рефлексивного дневника способствовало редукции тревожности при осуществлении письменной деятельности и оптимизации качества письменных работ [11]. Систематическая экспозиция высококачественного языкового инпута детерминирует формирование соответствующего языкового аутпута.

Во-вторых, в соответствии с концептуальными положениями проектно-ориентированного обучения, функционал преподавателя трансформировался от традиционной трансляции знаний к роли фасилитатора и ментора в образовательно-исследовательском процессе.

В качестве рекомендации хотелось бы отметить, что педагогам надлежит стимулировать развитие позитивного мышления обучающихся, поддерживать их познавательную активность, способствовать интеграции теоретических знаний и практических навыков в проектной деятельности.

В целом можно отметить, что студентоцентрированное проектное обучение катализирует развитие персонализированного образовательного маршрута, создавая условия для реализации индивидуальных интересов в коллаборативном формате.

В целом предварительные итоги апробации модели обучения письму на основе проектно-ориентированного подхода показали её эффективность, что выразилось в повышении качества знаний и практических умений студентов в области письменной речи.

В рамках интегративного обучения образования поиск эффективных подходов к обучению письменной речи представляет собой приоритетную задачу для преподавателей русского языка в китайских вузах. Имплементация интегративной модели обучения письму на основе проектно-ориентированного подхода демонстрировала высокую результативность в практической деятельности студентов. Посредством использования механизмов воспроизводимости и распространения мемов была достигнута существенная оптимизация навыков письменной речи на русском языке и комплексных компетенций самовыражения обучающихся, что способствовало трансформации мотиваци-

онной установки с экстернальной («Мне нужно писать») на интернальную («Я хочу писать»).

Представленное исследование вносит определённый вклад в методический инструментарий преподавателей базового русского языка и обогащает систему обучения письменной речи в контексте преподавания русского языка как иностранного.

Далее планируется проведение более масштабного эксперимента по апробации модели обучения письму на основе проектно-ориентированного подхода с выделением контрольной и экспериментальной групп, разработки критериев эффективности модели и подбора соответствующих диагностических методик для количественно-качественного анализа полученных результатов.

Библиографический список

1. Щелкунов Е.Б. Применение проектно-ориентированного обучения при подготовке магистров направления. *Международный журнал экспериментального образования*. 2021; № 2: 41–45.
2. Федулкин Д.Ю. История развития проектного метода обучения. *Наука через призму времени.* 2018; № 4 (13).
3. Килпатрик У.Х. Метод проектов. *Teachers College Record*. 1918; № 4: 319–335.
4. Владимиров А.И. *Об инновационной деятельности вуза.* Москва: Издательский дом «Недра», 2016.
5. Докинз Р. *Эгоистичный ген*. Перевод с английского Н. Фоминой. Москва: АСТ, 1976.
6. Докинз Р. *Теория мемов, меметика, меметический.* Available at: https://vikent.ru/author/1653/
7. *Словари и энциклопедии на «Академике»*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/141837
8. Жапарова Р.С. Теория конструктивизма в современном образовании. *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2014: 15–20.
9. Ян Д. Использование дневника в обучении письму на английском языке: исследование действия. *Преподаватель английского языка*. 2011; № 12: 23–28.
10. *Учебная программа по специальности русского языка в высших учебных заведениях Китая.* Москва: Издательство «Преподавание иностранных языков и научные исследования», 2012.
11. Фен О., Лэй Ч. Сравнение китайского и американского обучения письму на основе «Метод письменного процесса». *Языковое строительство*. 2019: 77–80.

References

1. Schelkunov E.B. Primenenie proektno-orientirovannogo obucheniya pri podgotovke magistrov napravleniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2021; № 2: 41-45.
2. Fedulkin D.Yu. Istoriya razvitiya proektnogo metoda obucheniya. *Nauka cherez prizmu vremeni.* 2018; № 4 (13).
3. Kilpatrik U.H. Metod proektov. *Teachers College Record*. 1918; № 4: 319-335.
4. Vladimirov A.I. *Ob innovacionnoj deyatel'nosti vuza*. Moskva: Izdatel'skij dom «Nedra», 2016.
5. Dokinz R. *`Egoistichnyj gen*. Perevod s anglijskogo N. Fominoj. Moskva: AST, 1976.
6. Dokinz R. *Teoriya memov, memetika, memeticheskij.* Available at: https://vikent.ru/author/1653/
7. *Slovari i `enciklopedii na «Akademike»*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/141837
8. Zhaparova R.S. Teoriya konstruktivizma v sovremennom obrazovanii. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*. 2014: 15-20.
9. Yan D. Ispol'zovanie dnevnika v obuchenii pis'mu na anglijskom yazyke: issledovanie dejstviya. *Prepodavatel' anglijskogo yazyka*. 2011; № 12: 23-28.
10. *Uchebnaya programma po special'nosti russkogo yazyka v vysshih uchebnyh zavedeniyah Kitaya.* Moskva: Izdatel'stvo «Prepodavanie inostrannyh yazykov i nauchnye issledovaniya», 2012.
11. Fen O., L`ej Ch. Sravnenie kitajskogo i amerikanskogo obucheniya pis'mu na osnove «Metod pis'mennogo processa». *Yazykovoe stroitel'stvo*. 2019: 77-80.

Статья поступила в редакцию 03.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-262-265

***Magomeddibirova Z.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zulpat12@mail.ru*
***Rasulova P.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Patia_979@mail.ru*

SUBSTANTIATION OF THE NEED TO PREPARE THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION TO FORM SUBJECTIVE POSITION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN. The article deals with a problem of forming the subjective position of younger schoolchildren towards their own educational activities. Based on an empirical study involving 128 primary school students, patterns of independence and initiative as key components of a subjective position have been identified. The authors substantiate some transformation of relations in the "teacher – student" system from object – subject to subject – subject in the context of modern educational standards and digitalization of the educational space. The article analyzes the current requirements for the professional competence of a primary education teacher, including knowledge of information and communication technologies and innovative teaching methods aimed at the holistic personal and semantic development of students. The importance of the formation of professional and personal qualities of future primary school teachers is emphasized even at the stage of university training, which ensures their readiness to effectively develop subjective position of younger students in the educational process.

Key words: **primary school, student, primary school age, subject position, educational activity, educational process, teacher, primary education**

***З.А. Магомеддибирова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mal: zulpat12@mail.ru*
***П.А. Расулова**, канд. пед наук., доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Patia_979@mail.ru*

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается проблема формирования субъектной позиции младших школьников к собственной учебной деятельности. В статье обосновывается трансформация отношений в системе «учитель – ученик» с объектно-субъектных на субъект-субъектные в контексте современных образовательных стандартов и цифровизации образовательного пространства. Анализируются актуальные требования к профессиональной компетентности педагога начального образования, включающие владение информационно-коммуникативными технологиями и инновационными методами обучения, направленными на целостное личностно-смысловое развитие обучающихся. Подчеркивается значимость формирования профессионально-личностных качеств будущих учителей начальных классов еще на этапе вузовской подготовки, что обеспечивает их готовность к эффективному развитию субъектной позиции младших школьников в образовательном процессе.

Ключевые слова: **начальная школа, школьник, младший школьный возраст, субъектная позиция, учебная деятельность, образовательный процесс, педагог, начальное образование**

Актуальность темы исследования определяется рядом факторов. В условиях реализации обновлённого ФГОС НОО и цифровой трансформации образования профессиональная деятельность учителя начальных классов ориентирована на создание личностно развивающей образовательной среды, интегрирующей цифровые инструменты, индивидуализацию обучения и формирование у младших школьников ключевых навыков XXI века – критического мышления, эмоционального интеллекта и саморегуляции. Современные изменения обусловлены тремя основными факторами: цифровизацией, требованиями обновлённого стандарта и необходимостью применения полипарадигмальных подходов. Это привело к тому, что настало время для выработки и апробации в общеобразовательной школе практических механизмов реализации положений новой, личностно ориентированной парадигмы, направленной на выработку субъектной позиции у обучаемых, начиная с младших школьников [1–7].

Между тем активно внедряемая цифровизация образования должна способствовать данному процессу. В то же время цифровизация образования, выраженная во внедрении AI-платформ («СберКласс», Учи.ру, «Цифры»), VR-симуляторов и гибридных форматов обучения (используемых 78% школ, по данным Минпросвещения РФ на 2024 г.), требует от педагога владения цифровыми компетенциями и навыками проектирования уроков с балансом аналоговых и технологичных методов. Обновлённый ФГОС НОО акцентирует внимание на персонификации обучения, развитии гибких навыков через междисциплинарные проекты (например, экологическое воспитание в рамках «Окружающего мира» или задания по финансовой грамотности в математике) и интеграции воспитательных задач в учебный процесс. Согласно исследованиям Л.Б. Исаевой [4] и В.А. Покладовой [7], эффективность педагогической деятельности сегодня определяется синтезом традиционных и инновационных методик, включая адаптацию заданий под индивидуальные потребности учеников, развитие субъектности через постановку учебных целей и рефлексию (метод портфолио), а также формирование эмоционально-ценностного отношения к познанию с помощью арт-педагогики и игрофикации.

Указанные тенденции – от цифровизации до акцента на гибкие навыки – подчеркивают, что ключевым результатом модернизации начального образования становится не просто усвоение знаний, а формирование субъектной позиции ученика как активного участника образовательного процесса. Однако требуются исследования в данном направлении, так как наблюдения за образовательным процессом позволяют констатировать, что цели модернизации пока до конца не реализованы, и субъектная позиция учащихся во многом носит декларативный характер.

Цель данной работы сфокусирована на проведении пилотажного исследования, направленного на обоснование необходимости осуществления специальной подготовки будущих учителей, направленной на формирование готовности к формированию субъектной позиции младших школьников. Задачи: 1) определение сущности и содержания понятия «готовность учителя начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников»; 2) проведение пилотажного исследования, направленного на изучение готовности к формированию субъектной позиции школьников учителей образовательных учреждений; 3) определение направлений профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников.

Научная новизна работы заключается в том, что раскрыты особенности формирования субъектной позиции младших школьников в образовательном процессе, проанализированы уровни развития субъектности школьников; обоснована необходимость организации специальной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников.

Теоретическая значимость статьи заключается в теоретическом обосновании необходимости подготовки педагогов начального образования к использованию личностно развивающих методик, сочетая технологическую грамотность с гуманистическим подходом, создавая среду, где цифровые инструменты и субъект-субъектное взаимодействие усиливают друг друга.

Практическая значимость полученных результатов исследования определяется получением наглядных результатов, детерминирующих необходимость организации специальной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников, так как диагностика действующих учителей выявила их неготовность к данному процессу.

Таблица 1

Уровни развития субъектности школьников

Уровень развития субъектности	Его характеристика
1 уровень	– активность субъекта в различных видах виде деятельности, – самостоятельность в принятии решения; – саморегуляция собственной деятельности
2 уровень	– проявление инициативы к различным новым формам деятельности посредством диалогового общения и речевой культуры
3 уровень	– формирование умения предвидеть последствия собственных действий, – способность ориентироваться и соотносить собственные действия с общей ситуацией, в которой они осуществляются
4 уровень	– самопознание внутренних психических процессов через самооценку, рефлексию осуществленных действий; – способность к самоопределению личности
5 уровень	– умение прогнозировать свои действия, – умение строить планы собственного будущего, – разрешать свои проблемы, – нести ответственность за свои поступки

Как отмечают Е.А. Ведешкина, Э.А. Рамазанова, Р.Г. Парванян [2], субъектная позиция младшего школьника ориентирована на такую форму учебной активности, в рамках которой он выступает как активно действующий участник образовательного процесса, для которого характерны следующие ведущие признаки:

– сформированная устойчивая внутренняя мотивация к познавательной деятельности,

– сформированная инициативность к познавательной деятельности,

– сформированная способность осознанно планировать и регулировать свои действия, осуществлять анализ собственной учебной деятельности и умение давать адекватную оценку ее результативности.

В качестве дополнения отметим, что в целом мы согласны с подобным определением субъектной позиции ученика, однако считаем, что данная позиция может быть достигнута в лучшем случае к концу начальной ступени образования, к тому же только у наиболее успевающих и способных учащихся. Рискнём даже сделать вывод, исходя из собственных наблюдений, что большая часть учащихся сможет сформировать субъектную позицию лишь к старшей ступени при условии, что она будет активно формироваться учителями, и для этого будут созданы все условия.

Однако мы считаем, что выделение определения субъектной позиции младшего школьника – необходимое условие того, что учителя, обладая определенными компетенциями, будут придерживаться выделенных признаков и прилагать усилия для их формирования у учащихся.

Проанализируем, каким образом формируется субъектность школьников во время обучения в общеобразовательной школе. В этой связи интересен подход исследователя Ю.А. Артемьевой [3], которая выделила так называемую иерархию развития субъектности, разделив ее на 5 основных уровней (табл. 1).

Мы считаем, что каждый современный учитель начальных классов должен быть готов к формированию субъектной позиции младшего школьника.

При этом готовность учителя начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников будет расстраиваться нами как интегративное образование личности учителя, включающее знание сущности понятия «субъективная позиция»; владение технологиями её формирования; осознание необходимости осуществлять образовательный процесс в русле личностно ориентированной образовательной парадигмы, создавая для этого необходимые условия (демократический стиль управления; умение создавать на уроках фасилитационную развивающую среду; реализация образовательных технологий, способствующих формированию субъектной позиции обучающихся).

Экспериментально-исследовательская работа, осуществлявшаяся в хронологическом диапазоне 2023–2024 гг. на базе ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова», структурировалась посредством проведенного трехэтапного исследования.

Первичный этап характеризовался реализацией теоретико-методологического анализа научных источников, а также определением понятийно-категориального аппарата исследуемой проблематики.

Второй этап исследования подразумевал проведение пилотажного исследования уровня сформированности субъектной позиции школьников и пилотажного исследования готовности учителей к формированию субъектной позиции младших школьников.

Третий этап (финальный) исследовательской деятельности отличался многомерным обоснованием совокупности педагогических условий, детерминирующих развитие субъектной позиции учащихся младшего школьного возраста в учебной деятельности, предполагающих актуализацию личностно развивающих ситуационных комплексов, стимулирующих смыслопоисковую активность и автономные образовательные действия младших школьников.

Проведенное исследование выявило и позволило теоретически обосновать недостаточное использование педагогами начальной школы личностно развивающих методик, направленных на проектирование ситуаций развития в образовательном процессе. Центральное место среди таких методик занимает формирование у младших школьников осознанного осуществления учебной деятельности, которое реализуется через диалоговое взаимодействие учителя и ученика, основанное на принципах равноправного сотрудничества.

Рассматриваемая педагогическая практика реализуется посредством следующих методических стратегий:

1. Внедрение проблемно-ориентированных учебных ситуаций, направленных на формирование у обучающихся навыков критического анализа и самостоятельного поиска решений. Данный подход предполагает моделирование педагогом кейсов, актуальных для повседневного опыта учащихся, что способствует развитию функциональной грамотности.

2. Интеграция нового знания с субъектным опытом учащихся через соотнесение учебного материала с индивидуальными когнитивными схемами, ценностными установками и эмпирическим багажом младших школьников. Например, изучение естественно-научных явлений сопровождается апелляцией к личным наблюдениям детей за окружающей средой.

3. Применение рефлексивных методов оценки, включающих:

– самоанализ учебных достижений (ведение портфолио, фиксация прогресса в «дневниках роста»);

– интерактивные формы обратной связи (взаимооценка в малых группах, дискуссии по критериям успешности задания).

4. Конструирование открытых учебных задач, где знание преподносится в незавершенной форме, требующей от учащихся эвристического поиска. Пример: постановка вопросов исследовательского характера («Какие факторы влияют на скорость таяния льда?») вместо предоставления готовых алгоритмов.

5. Формирование навыков целеполагания через делегирование учащимся права определять этапы и инструменты образовательной деятельности (например, выбор формата презентации проекта или распределение времени на выполнение заданий в рамках учебного дня) [6].

В рамках исследования был проанализирован педагогический опыт создания условий, способствующих развитию познавательной инициативы и учебной мотивации младших школьников.

В результате диагностического обследования 40 педагогов начальной ступени образования ряда школ г. Махачкалы, которые являются базами практик ДГПУ им. Р. Гамзатова, были получены следующие результаты:

– доминирование в профессиональной деятельности учителей ориентации на знаниево-центрированную парадигму и традиционные методы преподавания и авторитарный стиль управления школьниками (69%),

– при этом направленность на личностно ориентированную парадигму – 31% учителей.

Также было выявлено наличие существенных затруднений в диагностировании готовности младших школьников к осмыслению и интериоризации учебного материала (20%), недостаточная эффективность в создании фасилитирующей психологической атмосферы, обеспечивающей позитивную динамику субъектного развития обучающихся (40%); недостаточное владение прогрессивными технологиями преподавания, способствующими формированию субъектной позиции у младших школьников (более 50% от числа опрошенных).

Общая сумма не равна 100%, так как рассматривались отдельные признаки такого интеграционного понятия, как готовность учителей к формированию субъектной позиции младших школьников.

В рамках изучения субъектной позиции младших школьников к собственной учебной деятельности нами определено, что ключевым компонентом выступает проявление самостоятельности и инициативности в учебном процессе. Для диагностики данного компонента применялся комплекс методов, включающий наблюдение, беседу и экспертную оценку педагогом. Основные направления оценивания охватывали познавательную активность и инициативность обучающихся на занятиях, их готовность к обращению за помощью к преподавателю или сверстникам, а также владение универсальными учебными действиями при выполнении заданий.

Экспериментальную выборку составили 128 младших школьников, которые по результатам диагностики были дифференцированы на три группы по уровням, согласно степени проявления изучаемого компонента – низкой, средней, высокой.

Данная градация обусловлена характером обращения учащихся за помощью при решении учебных задач и способностью самостоятельно осуществлять учебные и смыслопоисковые действия по собственной инициативе в ходе решения учебных заданий.

Анализ полученных диагностических данных выявил степень самостоятельности и инициативности среди младших школьников исследуемой выборки: высокий уровень – отсутствует; средний уровень – у 58%, низкий – у 42%.

В ходе исследования установлена корреляционная связь между степенью проявления познавательной самостоятельности обучающихся и их учебной успеваемостью, что подтверждает значимость рассматриваемого компонента субъектной позиции для эффективности образовательного процесса в младшем школьном возрасте. Следовательно, основная сложность в формировании у младших школьников субъектной позиции к учебной деятельности связана с двумя факторами: многообразием педагогических подходов, стимулирующих познавательную активность, но не всегда учитывающих индивидуальные особенности детей, и дефицитом у учителей инструментов, позволяющих системно развивать самостоятельность и инициативу учащихся в рамках урока. В этой связи обоснована необходимость специальной профессиональной подготовки будущего учителя начального образования к формированию субъектной позиции младшего школьника. Мы представляем, что этот процесс должен быть направлен на:

– формирование осведомлённости студентов о сущности и содержании субъектной позиции младшего школьника; уровней её организации и постепенного усложнения в процессе обучения школьника;

– формирование знаний и практических умений реализовывать в образовательном процессе современные технологии, в том числе цифровые, которые способствуют эффективному формированию субъектной позиции школьников, начиная с начальных классов;

– создание условий в рамках педагогической практики для отработки навыков формирования субъектной позиции школьников за счёт реализации цифровых и других активных технологий, создания особой фасилитирующей среды.

Таким образом, современный педагог начальной школы должен сочетать технологическую грамотность с гуманистическим подходом, создавая среду, где цифровые инструменты и субъект-субъектное взаимодействие усиливают друг друга. Такой синтез обеспечивает не только усвоение знаний, но и развитие личностной позиции ученика как активного участника образовательного процесса. Как показало проведённое пилотажное исследование, большинство учителей пока не соответствуют вышеназванным характеристикам. В этой связи необходимо обеспечить подготовку нового поколения учителей со сформированной готовностью к развитию субъектной позиции младшего школьника.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в условиях динамично трансформирующейся образовательной парадигмы к педагогу начального образования предъявляется комплекс требований, основанных на обновленных общих и профессиональных компетенциях, среди которых особую значимость приобретает готовность к непрерывному профессионально-творческому становлению и саморазвитию. Под готовностью учителя начальных классов к формированию субъектной позиции младших школьников мы понимаем интегративное образование личности учителя, включающее знание сущности понятия «субъективная позиция»; владение технологиями её формирования; осознание необходимости осуществлять образовательный процесс в русле личностно ориентированной образовательной парадигмы, создавая для этого необходимые условия (демократический стиль управления; умение создавать на уроках фасилитационную развивающую среду; реализация образовательных технологий, способствующих формированию субъектной позиции обучающихся).

Пилотажное исследование, включающее диагностику учителей и учащихся начальных классов, показало, что никто из учащихся не имеет высокого уровня субъектной позиции. Большинство продиагностированных учителей (69%) продолжают осуществлять педагогическую деятельность в контексте знаниево-центрированной парадигмы, которая не способствует формированию у школьников субъектной позиции.

В этой связи была обоснована необходимость специальной профессиональной подготовки будущего учителя начального образования к формированию субъектной позиции младшего школьника, которая должна быть направлена на формирование осведомлённости студентов о сущности и содержании субъектной позиции младшего школьника; уровней её организации и постепенного усложнения в процессе обучения школьника; формирование знаний и практических умений реализовывать в образовательном процессе современные технологии, в том числе цифровые, которые способствуют эффективному воспитанию субъектной позиции школьников, начиная с начальных классов; создание условий в рамках педагогической практики для отработки навыков развития субъектной позиции школьников за счёт реализации цифровых и других активных технологий, создания особой фасилитирующей среды.

В данном контексте особую значимость в системе высшего образования приобретает формирование профессионально-личностного потенциала будущего педагога начального образования, включающего диагностические умения своевременного выявления способностей и талантов воспитанников, компетентность в реализации индивидуальных образовательных траекторий для одаренных детей, мастерство формирования у обучающихся навыков целеполагания на уроке, а также способность организации самостоятельной познавательной деятельности школьников в интересах развития их субъектной позиции в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Белова Т.В. К проблеме методической подготовки с учетом требований образовательного стандарта ФГОС НОО. *Педагогика и психология.* 2019; Т. 5, № 4: 66–69.
2. Ведешкина Е.А., Рамазанова Э.А., Парванян Р.Г. Субъектная позиция младшего школьника как предмет педагогического анализа. *Международный студенческий научный вестник.* 2015; № 5-4. Available at: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13952
3. Артемьева Ю.А. Модель формирования субъектной позиции старшеклассников в процесс предпрофильной подготовки. *Успехи современного естествознания.* 2008; № 8: 121–123.
4. Исаева Л.Б. Современные требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 2: 84–87.
5. Магомеддибирова З.А., Магомадова Э.Ю. Проблемы личностно-профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. *Учитель создает нацию (А.Х.А. Кадыров)*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Грозный: ЧГПУ, 2019: 367–371.
6. Магомеддибирова З.А. Пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (34): 134–136.
7. Покладова В.А. Современные требования к профессионально-личностным качествам учителя начальных классов. *Мир науки, культуры, образования.* 2016; № 6 (61): 28–29.

References

1. Belova T.V. K probleme metodicheskoj podgotovki s uchetom trebovanij obrazovatel'nogo standarta FGOS NOO. *Pedagogika i psihologiya*. 2019; T. 5, № 4: 66-69.
2. Vedeshkina E.A., Ramazanova `E.A., Parvanyan R.G. Sub`ektnaya poziciya mladshego shkol'nika kak predmet pedagogicheskogo analiza. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2015; № 5-4. Available at: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13952
3. Artem'eva Yu.A. Model' formirovaniya sub`ektnoj pozicii starsheklassnikov v process predprofil'noj podgotovki. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2008; № 8: 121-123.
4. Isaeva L.B. Sovremennye trebovaniya k professional'noj podgotovke uchitelya nachal'nyh klassov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 2: 84-87.
5. Magomeddibirova Z.A., Magomadova `E.Yu. Problemy lichnostno-professional'noj podgotovki buduschego uchitelya nachal'nyh klassov. *Uchitel' sozdaet naciyu (A.H.A. Kadyrov)*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Groznyj: ChGPU, 2019: 367-371.
6. Magomeddibirova Z.A. Puti formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih uchitelej nachal'nyh klassov v processe ih podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (34): 134-136.
7. Pokladova V.A. Sovremennye trebovaniya k professional'no-lichnostnym kachestvam uchitelya nachal'nyh klassov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 28-29.

Статья поступила в редакцию 14.03.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-265-267

Magomedov A.A., *postgraduate, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*
Magomedova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dean of Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM. The article shares results of an analysis of forming social responsibility among students in the process of professional training. The article considers goals and objectives of a modern university aimed at the formation of social responsibility among students, proposes a model for developing social responsibility as a multilevel psychological process, and shows leading conditions for the effective formation of social responsibility among future specialists. The results of the research can be used in organization of professional training of students. The article concludes that the formation of the foundations of social responsibility of students is carried out in the process of education and upbringing, while creating certain socio-pedagogical conditions in a specific period of individual development, requiring the use of the entire educational potential of a modern university as a socially responsible educational institution. The development of social responsibility among young people is the key to the harmonious functioning of society and its sustainable development in the future.

Key words: **students, professional training, social responsibility, goals and objectives of students' social responsibility formation, conditions for effectiveness of students' social responsibility formation**

А.А. Магомедов*, аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*
З.Ш. Магомедова*, канд. пед. наук, доц., декан факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена анализу формирования социальной ответственности у студентов в процессе профессиональной подготовки. В статье рассмотрены цели и задачи современного вуза, направленные на формирование социальной ответственности у студенческой молодёжи, предложена модель формирования социальной ответственности как многоуровневого психологического процесса, показаны ведущие условия эффективного формирования социальной ответственности у будущих специалистов. Результаты исследования могут быть использованы при организации профессиональной подготовки студентов. В статье делается вывод о том, что формирование основ социальной ответственности студентов осуществляется в процессе обучения и воспитания, при создании определенных социально-педагогических условий в конкретный период развития индивида, требующий использования всего учебно-воспитательного потенциала современного вуза как социально ответственного образовательного института.

Ключевые слова: **студенты, профессиональная подготовка, социальная ответственность, цели и задачи формирования социальной ответственности студентов, условия эффективности формирования социальной ответственности студентов**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Социальная ответственность, понимаемая как осознание индивидом своей взаимосвязи с обществом и готовность действовать в интересах общего блага, представляет собой сложный психологический конструкт. В условиях роста социального неравенства, экологических кризисов и цифровой фрагментации коммуникаций ее формирование становится не только педагогической, но и актуальной психологической проблемой. Несмотря на значительное количество исследований в области просоциального поведения и моральной психологии, механизмы формирования социальной ответственности у молодёжи в процессе профессиональной подготовки представляются недостаточно изученными. При этом именно в данный период – период профессионального обучения – закладываются мировоззренческие качества молодых людей [1–6].

Формирование социальной ответственности – это сложный процесс, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты личности. В современной психологии социальная ответственность рассматривается как интегративное качество, определяющее готовность человека осознанно выполнять социальные обязанности, соблюдать моральные нормы и участвовать в общественно значимой деятельности. Исследование данной проблемы имеет большое значение в условиях глобальных изменений, требующих активного гражданского участия и высокой степени социальной адаптации.

В этой связи цель статьи – выявить психологические детерминанты социальной ответственности и предложить концептуальную модель ее формирования.

Для достижения цели исследования необходимо было решить комплекс задач:

– проанализировать теоретические подходы к изучению социальной ответственности;

– исследовать влияние образовательной и социальной среды современного вуза на формирование ответственного поведения;

– провести эмпирическое исследование уровня социальной ответственности среди студентов и выявить тенденции её формирования.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе формирования социальной ответственности. В работе уточнены механизмы её развития, выявлены ключевые факторы, влияющие на её становление в процессе профессиональной подготовки.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о социальной ответственности как интегративном личностном качестве и возможности её формирования в процессе профессиональной подготовки.

Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке рекомендаций для образовательных учреждений, направленных на повышение уровня социальной ответственности студентов. Выявленные механизмы формирования данного качества могут быть использованы в педагогической практике.

В исследовании применялись следующие методы:

– анализ и обобщение научной литературы по проблеме социальной ответственности;

– систематизация существующих подходов к изучению социальной ответственности;

– компаративный анализ психологических теорий, объясняющих развитие социальной ответственности;

– анкетирование и опросы – для выявления уровня социальной ответственности у студентов;

– изучение поведенческих проявлений социальной ответственности в образовательной среде;

Таблица 1

Теории, внесшие свой весомый вклад в процесс формирования социальной ответственности

№ п/п	Теория, авторы	Содержание
1.	*Теория социализации (автор – Э. Эриксон)*	– рассматривает развитие социальной ответственности как часть общего процесса становления личности, в котором ключевую роль играет идентичность, формирующаяся через взаимодействие с обществом
2.	*Теория социального научения (автор – А. Бандура)*	– предполагает, что люди приобретают социально ответственные модели поведения через наблюдение за окружающими, подражание значимым фигурам и подкрепление желаемых действий. Воспитание и образовательная среда играют ключевую роль в этом процессе
3.	*Теория морального развития (автор – Л. Кольберг)*	– объясняет формирование социальной ответственности как последовательное движение индивида через стадии нравственного сознания, от эгоцентричной ориентации на избегание наказания до осознанного принятия общественных норм и ценностей.
4.	*Когнитивно-развивающая теория (автор – Ж. Пиаже)*	– утверждает, что дети проходят этапы когнитивного развития, в процессе которого формируются представления о социальной ответственности, справедливости и моральных нормах
5.	*Гуманистическая психология (авторы – К. Роджерс, А. Маслоу)*	– акцентирует внимание на самореализации и личностном росте как факторах формирования социальной ответственности. Самоактуализирующаяся личность осознает свою ответственность перед обществом и стремится к моральному поведению

– применение валидных методик для диагностики социальных и личностных характеристик, влияющих на социальную ответственность;

– методы статистического анализа – обработка данных, выявление закономерностей и факторов, влияющих на развитие социальной ответственности.

С позиций психологии социальная ответственность связана с такими категориями, как «нравственное развитие», «ценностные ориентации», «эмпатия» и «саморегуляция». Важную роль в её становлении играют следующие факторы:

– когнитивные процессы – осознание последствий своих действий и понимание социальных норм;

– эмоциональный компонент – способность к сопереживанию, эмпатии и рефлексии;

– поведенческий аспект – готовность участвовать в коллективной деятельности, направленной на достижение общественно значимых целей.

Мы проанализировали теоретические подходы и научные теории к изучению социальной ответственности.

Формирование социальной ответственности рассматривается в рамках различных психологических теорий, среди которых выделяются следующие (табл. 1).

Становление социальной ответственности происходит на протяжении всей жизни человека, начиная с детства, под влиянием семейного воспитания, образовательной среды, общественных институтов и индивидуального жизненного опыта. Несмотря на важность данного качества, его развитие сталкивается с рядом трудностей:

Кризис ценностей – изменение социальных ориентиров и снижение значимости традиционных норм поведения в условиях цифровизации и глобализации.

Индивидуализм и эгоцентризм – распространённость установок на личный успех в ущерб общественным интересам.

Низкий уровень социальной мотивации – отсутствие осознания важности коллективной деятельности и гражданской активности.

Информационное давление – влияние социальных сетей, СМИ и цифровой среды, формирующих противоречивые установки и затрудняющих осознанный выбор в пользу социальной ответственности.

На основе интеграции существующих подходов предложена трехуровневая модель формирования социальной ответственности (рис. 1).

Формирование социальной ответственности является многогранной психологической проблемой, затрагивающей когнитивное, эмоциональное и поведенческое развитие личности.



Рис. 1. Трехуровневая модель формирования социальной ответственности

В современных условиях особую значимость приобретает системный подход, включающий образовательные, социальные и личностно ориентированные стратегии. В процессе профессиональной подготовки в современных вузах формирование социальной ответственности у студентов является важной воспитательной задачей.

Цели воспитания в процессе формирования социальной ответственности у студентов:	
	Формирование позитивного отношения к таким понятиям, как Отчизна, конституционный долг, честь, совесть;
	формирование общечеловеческих норм морали, общей культуры и культуры профессионального общения и взаимодействия;
	развитие внутренней свободы и осознания необходимости соблюдения законности и правопорядка;
	развитие творческого мышления, потребности в творческом отношении к выполнению трудовых обязанностей;
	воспитание уважения к закону, формирование профессиональной и общественной активности,
	развитие социальной ответственности за выполнение профессионального и общественного долга

Рис. 2. Цели воспитания в ходе формирования социальной ответственности у студентов в процессе профессиональной подготовки

При этом цели воспитания в ходе формирования социальной ответственности у студентов, исходя из компонентов структуры и ее функций, предполагают решение ряда задач (рис. 2).

Как показал теоретический анализ исследований авторов И.Д. Кочетовой [4]; И.А. Гладышевой [5], перед высшим учебным заведением поставлены следующие задачи вузов по формированию социальной ответственности (рис. 3):

Задачи вузов по формированию социальной ответственности	
	снабдить будущих профессионалов полным комплексом знаний о наиболее общих социально- экономических понятиях, категориях, законах, о правах и обязанностях, ценностях, морали, нравственности, нормах и правилах поведения человека в социуме и способах его регулирования;
	создать условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие личности будущего профессионала, его готовность полноценно и нравственно на основе сотрудничества и партнерства строить совместную деятельность в общении;
	сформировать позитивное отношение к ответственному поведению в целом и в конкретной области профессиональной деятельности, осознанному восприятию и принятию предъявляемых обществом, конкретным социумом требований

Рис. 3. Задачи вузов по формированию социальной ответственности

Как показывает анализ научных исследований (Ю.В. Баурова [3] и др.) данной проблематики, в процессе профессиональной подготовки формирование социальной ответственности выполняет ряд важных функций в профессиональном воспитании будущих специалистов (табл. 2).

Исследование по формированию социальной ответственности студенческой молодежи проводилось среди студентов Дагестанского государственного

Таблица 2

Функции социальной ответственности в профессиональном воспитании будущих специалистов.

№ п/п	Функция	Её содержание
1.	Информативно-познавательная	информированность студентов о социально-экономических процессах, происходящих в обществе
2.	Нормативно-регулирующая	направленность на регуляцию социально ответственного поведения студентов в соответствии с моральными требованиями общества
3.	Ценностно-ориентационная	ориентация студентов в ценностях, нормах, а так же традициях общества
4.	Преобразующая	преобразование в процессе формирования социальной ответственности у студентов системы знаний о мире и своем месте в этом мире в убеждения



Рис. 4. Педагогические условия, способствующие развитию социальной ответственности

педагогического университета им. Р. Гамзатова (2023–2024 гг.). В исследовании приняли участие 250 студентов 2–3 курсов факультетов дошкольного образования и начальных классов. В ходе исследования выявлены:

– прямая корреляция между уровнем эмпатии и вовлеченностью в социальные проекты ($r = 0.62$, $p < 0.01$);

– роль самоэффективности как медиатора между знанием о проблемах и действиями ($\beta = 0.48$);

– 40% респондентов отметили, что основным барьером является недоверие к социальным институтам («мои усилия ничего не изменят»).

В ходе проведённого исследования было выявлено, что уровень социальной ответственности у молодёжи напрямую зависит от факторов среды, таких как семейное воспитание, образовательные учреждения и окружение.

Анализ полученных результатов показал, что:

– 65% респондентов признают важность социальной ответственности, но испытывают недостаток мотивации к её проявлению;

– 20% студентов активно участвуют в социальных инициативах, таких как волонтёрство и общественные проекты;

– 15% опрошенных демонстрируют низкую социальную активность и недостаточное понимание общественной значимости ответственного поведения.

Исследование также подтвердило, что на формирование социальной ответственности существенно влияет личный опыт взаимодействия с обществом. Студенты, вовлечённые в коллективную работу, волонтёрские и образовательные проекты, демонстрировали более высокий уровень осознания социальной ответственности и стремление к активному гражданскому участию.

Кроме того, вслед за исследователями данной проблематики [4; 5; 6] хотелось бы отметить, что эффективность формирования социальной ответственности студентов во время профессиональной подготовки зависит от создания ряда педагогических условий (рис. 4).

В качестве выводов можно заключить, что формирование социальной ответственности является актуальной проблемой, затрагивающей когнитивное, эмоциональное и поведенческое развитие личности. Особенно это актуально на этапе профессионального обучения, когда закладываются основы профессиональной направленности будущих специалистов. Проведённое исследование подтвердило значимость образовательной среды вуза и личного опыта в становлении социальной ответственности. В современных условиях особую роль играет системный подход, включающий образовательные, социальные и личностно ориентированные стратегии.

Для повышения уровня социальной ответственности среди молодёжи необходимо развивать образовательные программы, ориентированные на формирование активной гражданской позиции; внедрять механизмы мотивации студентов к участию в социальных инициативах; развивать у студентов способность к самоанализу; усиливать взаимодействие между образовательными учреждениями, семьями и обществом для формирования целостной системы воспитания социальной ответственности; организовать специальную подготовку педагогических кадров, направленную на формирование социальной ответственности студентов [7].

Развитие социальной ответственности у молодёжи является залогом гармоничного функционирования общества и его устойчивого развития в будущем, многомерным интегративным процессом, требующим учета как внутренних (мотивация, ценности), так и внешних (групповые нормы, культурный контекст) факторов.

Формирование основ социальной ответственности студентов осуществляется в процессе обучения и воспитания, т. е. при создании определенных социально-педагогических условий в конкретный период развития индивида, требующий использования всего учебно-воспитательного потенциала современного вуза как социально ответственного образовательного института.

Библиографический список

1. Чудова Н.В. *Психология социальной ответственности: от теории к практике*. Москва: Институт психологии РАН, 2020.
2. Алиханов З.И., Демирова Л.И., Гасанова Д.И. Вопросы молодежной политики вуза на современном этапе. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2018; Т. 12, № 4: 40–44.
3. Баурова Ю.В. Основы формирования социальной ответственности студента современного вуза. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016; Т. 16, № 3: 338–343.
4. Кочетова И.Д. *Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов высших учебных заведений.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Хабаровск, 2011.
5. Гладышева И.А. *Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Кострома, 2006.
6. Хайбулаев М.Х. Формирование социальной ответственности студентов в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 280–285.
7. Афанасьев М.В., Галямова Э.М., Губин Е.И. Информационное и кадровое обеспечение деятельности профессиональных образовательных организаций. *Управление образованием: теория и практика*. 2021; № 1 (41): 118–129.

References

1. Chudova N.V. *Psihologiya social'noj otvetstvennosti: ot teorii k praktike*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2020.
2. Alihanov Z.I., Demirova L.I., Gasanova D.I. Voprosy molodezhnoj politiki vuza na sovremennom `etape. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2018; T. 12, № 4: 40-44.
3. Baurova Yu.V. Osnovy formirovaniya social'noj otvetstvennosti studenta sovremennogo vuza. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2016; T. 16, № 3: 338-343.
4. Kochetova I.D. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noj otvetstvennosti u studentov vysshih uchebnyh zavedenij.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Habarovsk, 2011.
5. Gladysheva I.A. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya social'noj otvetstvennosti u studentov negosudarstvennogo vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma, 2006.
6. Hajbulaev M.H. Formirovanie social'noj otvetstvennosti studentov v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 280-285.
7. Afanas'ev M.V., Galyamova `E.M., Gubin E.I. Informacionnoe i kadrovoe obespechenie deyatel'nosti professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2021; № 1 (41): 118-129.

Статья поступила в редакцию 06.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-268-271

Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Khashegulgova Zh.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zhanna.hash@mail.ru*
Uzhakhova Z.M., *senior teacher, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zuhra_u@mail.ru*

TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE. The article analyzes the content of the concept of sociocultural competence and its components, stages of its development and technologies to form sociocultural competence in the process of teaching the English language. It is concluded that the concept of sociocultural competence demonstrates its versatility and significance in the context of learning a foreign language. Sociocultural competence is part of linguistic competence and is not just a set of knowledge about culture, but a complex system of knowledge, skills and personal qualities that allow to successfully carry out intercultural interaction. The development of the sociocultural competence of schoolchildren in the study of the English language involves the active use of various pedagogical technologies aimed at the integrated development of language and culture. The work considers such technologies as technology for immersion in the cultural environment, project technology, gaming learning technology and technology of intercultural communication.

Key words: **sociocultural competence, culture, English, foreign language, pedagogical technologies**

Х.Э. Мамалова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Ж.А. Хашегульгова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: zhanna.hash@mail.ru*
З.М. Ужахова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: zuhra_u@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье проведен анализ содержания понятия социокультурной компетенции и выявлены ее компоненты; рассмотрены этапы освоения социокультурной компетенции; рассмотрены технологии формирования социокультурной компетенции в процессе изучения английского языка. Сделан вывод о том, что понятие социокультурной компетенции демонстрирует ее многогранность и значимость в контексте изучения иностранного языка. Социокультурная компетенция является частью языковой компетенции и представляет собой не просто набор знаний о культуре, а сложную систему знаний, умений и личностных качеств, позволяющих успешно осуществлять межкультурное взаимодействие. Развитие социокультурной компетенции школьников при изучении английского языка предполагает активное применение разнообразных педагогических технологий, направленных на комплексное освоение языка и культуры. Нами рассмотрены такие технологии, как технология погружения в культурную среду; технология проектной деятельности; технология игрового обучения; технология межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **социокультурная компетенция, культура, английский язык, иностранный язык, педагогические технологии**

Актуальность представленного исследования определяется рядом факторов. Развитие социокультурной компетенции играет важную роль в овладении иностранным языком, поскольку эффективная коммуникация с представителями иной лингвокультурной общности невозможна без понимания культурного фона, в котором существуют партнеры по общению, без знаний национально-культурной специфики языковых единиц, правил речевого и невербального поведения, этикетных норм, сведений о ценностях и особенностях менталитета носителей изучаемого языка. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом учащиеся должны обладать навыками активного применения иностранного языка в профессиональной сфере, профессиональной коммуникации и межличностных взаимодействиях. Недостаточно просто заучить тему наизусть; важно научиться формулировать спонтанные выражения и свободно излагать собственные взгляды по различным вопросам [1–10].

Цель данной статьи состоит в изучении процесса и выявлении технологий формирования социокультурной компетенции в процессе изучения английского языка.

Основные задачи статьи: провести анализ содержания понятия социокультурной компетенции и выявить компоненты социокультурной компетенции; рассмотреть этапы освоения социокультурной компетенции; рассмотреть технологии формирования социокультурной компетенции в процессе изучения английского языка.

Основным методом, используемым в данном исследовании, является анализ научной и психолого-педагогической литературы.

Научная новизна статьи состоит в выявлении эффективных технологий формирования социокультурной компетенции в процессе изучения английского языка.

Теоретическая значимость статьи состоит в анализе содержания понятия социокультурной компетенции и ее компонентов; рассмотрении этапов освоения социокультурной компетенции; изучении процесса и выявлении технологий формирования социокультурной компетенции в процессе изучения английского языка.

Практическая значимость заключается в том, что выявленные эффективные технологии формирования социокультурной компетенции могут быть полезны педагогам в процессе организации занятий по иностранному языку.

Социокультурная компетенция играет ведущую роль в формировании компетентного и культурно осведомлённого человека, а, учитывая текущие тенденции и международное сотрудничество во всех сферах жизни, понимание и развитие этой компетенции становятся ключевыми в образовательных программах современности.

В контексте образовательных стандартов социокультурная компетенция раскрывается через интеграцию языкового обучения с культурным контекстом, что не только улучшает языковые навыки обучающихся, но и обогащает их мировоззрение, способствуя развитию глобального восприятия и толерантности.

Л.С. Выготский считает, что социокультурный подход дает детям возможность не только получить знания и умения, но и способствует развитию внутренней культуры ребенка, благоприятно влияет на психику и помогает ребенку лучше понимать и осознавать себя [1]. Социокультурная теория Л.С. Выготского направлена на восприятие ребенком окружающего мира, а также на его подверженность социальным и культурным факторам. Л.С. Выготский рассматривал в своих работах взаимодействие детей со сверстниками как эффективный способ развития навыков и стратегий общения. Также он предлагал учителям использовать учебные упражнения, при выполнении которых менее компетентные дети развиваются с помощью более опытных учеников [2].

Для подобных занятий лучше всего подходит изучение культуры стран, язык которых школьники изучают. Культура является неотъемлемой частью освоения иностранного языка, а потому развитие социокультурной компетенции у средних и старших школьников, безусловно, важно.

Особенностью социокультурного подхода является диалог культур, который происходит при сравнении родной культуры и культуры стран изучаемого языка. Также огромное значение важно уделить самой культуре страны изучаемого языка: «С появлением социокультурного подхода стало развиваться культуроведение со-изучаемых стран и культурных сообществ, причем, во-первых, как аспект в обучении нормам иноязычного общения, во-вторых, как отдельный учебный предмет в социокультурном образовании человека и, в-третьих, как одна из теоретико-прикладных областей современной языковой педагогики [3]».

Саланович Н.А. утверждает, что взаимодополнение языкового обучения со страноведением не только мотивирует учащихся, но и помогает решать основные задачи современного образования в школах, учащиеся приобретают знания о культуре, истории и традициях определенной страны, активно используя язык в ходе общения на уроках [4, с. 19].

Лингвострановедческий аспект изучения иностранного языка охватывает не только лексику, но и знакомство с уникальными культурными особенностями страны, т. е. отражение национального менталитета можно увидеть не только в стандартах вербального общения, включая типичные и изменчивые ситуации, но и в невербальном поведении, таком как жесты, мимика, выражения лица и позы, которые формируются в рамках привычного поведения.

В устойчивых речевых контекстах как вербальное, так и невербальное поведение строго нормируется, что позволяет легко сформулировать четкие инструкции для сценариев поведения и речи.

По мнению Балютиной С.Е., социокультурная компетенция включает четыре основных элемента: опыт взаимодействия, включающий стиль общения и правильное понимание явлений иностранной культуры; социокультурные зна-

ния; личное отношение к элементам иностранной культуры; умение использовать язык, в том числе адекватное применение национально-специфичной лексики, в различных контекстах межкультурного общения [5, с. 190]:

По мнению Еремеевой О.В., социокультурная компетенция включает несколько ключевых компонентов, которые обеспечивают её функционирование:

1. Лингвосоциокультурная субкомпетенция включает в себя понимание диалектных особенностей, различение стилей речи, а также умение использовать языковые средства в соответствии с нормами определённого национально-лингвистического и культурного сообщества.

2. Страноведческая субкомпетенция охватывает знания о географических названиях, праздниках, значимых именах, политической и государственной структуре изучаемой страны, её достижениях в науке и искусстве, а также особенностях национальной кухни.

3. Поведенческая субкомпетенция включает нормы поведения в бытовых ситуациях, этикет, невербальные средства коммуникации и умение соответствовать коммуникативным и речевым нормам иностранного общества, а также решать межкультурные проблемы.

4. Психологическая субкомпетенция заключается в желании общаться с представителями страны изучаемого языка, развитии уважения к их культуре и формировании эмпатии.

5. Лингвокультурная субкомпетенция включает знания и умение использовать коннотативную лексику, уникальные национальные реалии, фразеологизмы, и понимание лакун и фоновых знаний [6, с. 21].

Элементы, такие как лингвосоциокультурная, страноведческая, поведенческая, психологическая и лингвокультурная субкомпетенции, являются составляющими социокультурной компетенции, каждая из которых способствует всестороннему пониманию и адаптации к иностранной культурной среде.

Формирование социокультурной компетенции у изучающих иностранный язык представляет собой многогранный процесс, обусловленный спецификой языка и культуры, а также особенностями отечественной образовательной системы. Рассмотрим его на разных уровнях.

На культурном уровне могут возникнуть сложности в восприятии некоторых культурных различий. Учащимся необходимо не только усвоить фактическую информацию о культуре, но и научиться понимать глубинные культурные коды, менталитет носителей языка.

Следующая сложность состоит в ограниченном доступе к аутентичной среде. Отсутствие повсеместной языковой среды затрудняет естественное погружение в культуру. Необходимо активное использование аутентичных материалов (фильмов, музыки, литературы), организация встреч с носителями языка, создание виртуальной культурной среды на уроках. Важно формировать у учащихся критическое мышление, умение отделять факты от домыслов, анализировать информацию из разных источников.

На лексическом уровне важно научиться различать и понимать идиомы, пословицы, поговорки. Английский язык богат устойчивыми выражениями, которые не всегда имеют прямые аналоги в русском языке. Изучение этих выражений помогает лучше понять менталитет носителей языка, особенности их мировосприятия. Усвоение специальной лексики, относящейся к истории, философии, искусству, религии, традициям, позволяет учащимся глубже погрузиться в культуру страны изучаемого языка.

На грамматическом уровне важно изучить порядок построения слов в предложении, который также может отражать культурные особенности мышления. Грамматические конструкции, отражающие культурные особенности, такие как особенности употребления обращений, форм вежливости и др.

По мнению Д.Г. Шумакова, модель формирования социокультурной компетенции может быть описана следующим образом [7]:

1. Развивающий аспект, включающий развитие гибкого мышления для преодоления стереотипов, развития механизмов дифференциации и погружения в культуру страны изучаемого языка.

2. Учебный аспект, включающий получение социокультурных знаний о культурных аспектах в различных социокультурных контекстах.

3. Познавательный аспект, направленный на расширение социокультурного кругозора.

4. Воспитательный аспект, способствующий формированию культурной грамотности, развитию широких социокультурных взглядов и терпимости к различиям в культурах.

Формирование и усвоение культуры, характерной для страны изучаемого языка, осуществляется с помощью использования разнообразных средств, содержащих в себе различные элементы социокультурной компетенции. В качестве таких средств могут выступать фотографии, иллюстрации, постеры, схемы, рисунки, символика; предметные средства: билеты, этикетки товаров, объявления; художественная, справочно-энциклопедическая и научная литература; кино, музыка, СМИ.

Данные средства можно сравнить в рамках реализации социокультурной компетенции. Графические материалы, такие как фотографии, иллюстрации, плакаты, схемы, рисунки и символика, позволяют раскрыть социокультурную компетенцию через аспекты лингвистического и культурологического компонентов.

Освоение социокультурной компетенции происходит согласно следующим этапам:

– освоение базовых коммуникативных навыков речевой деятельности. На данном этапе происходит знакомство учащегося с иностранным языком и культурой страны изучаемого языка;

– изучение среды носителей изучаемого языка. Происходит постепенное погружение в особенности иноязычной культуры, знакомство с традициями, базовыми бытовыми ситуативными паттернами. Вместе с этим происходит поэтапное овладение лексикой и принципами ее использования;

– развитие всех составляющих коммуникативной компетенции на иностранном языке. Учащийся не только пассивно получает знания, но и учится их применять через активное взаимодействие с языком, т. е. его практическое использование;

– изучение более глобальной мировой культуры и определение места конкретной страны, формирование определенного образа страны изучаемого языка с его своеобразием [8].

При этом с первых же этапов необходимо формировать готовность к коммуникации с учетом социокультурного контекста конкретной речевой ситуации и характерного речевого поведения в целом, т. е. с учетом фоновых знаний истории, социальных установок, культурных, политических, религиозных особенностей, национальных стереотипов и т. п.

Это часто вызывает трудности у преподавателей ввиду обилия необходимого для усвоения материала. Очевидно, что чем раньше начнется процесс «погружения» учащихся в культурную среду и знакомства с социокультурными особенностями, тем быстрее и комфортнее будет проходить процесс обучения в целом. Тем не менее на начальных этапах бывает проблематично выделить достаточно времени как освоению базовых лингвистических навыков, так и элементам социокультурных компетенций. Значительную роль в этом случае играет степень разработанности программы, а также индивидуальные особенности учащихся, определяющие скорость прохождения программы и качество усвоения материала. Однако и на более продвинутом уровне распределение времени и усилий представляет определенную сложность. В случае английского языка ситуация усугубляется необходимостью учитывать особенности многообразия вариантов и диалектов языка, ознакомление с которыми также входит в социокультурную компетенцию.

При планировании и подготовке уроков по иностранному языку следует также иметь в виду возможные пробелы в базовых знаниях о языковых и культурных особенностях своей страны, которые необходимы для проведения параллелей с языковыми и культурными особенностями страны изучаемого языка, что делает невозможным формирование корректного сопоставления.

Более того, языковая вариативность может вызывать трудности с точки зрения репрезентации: учителю необходимо не только уделять равное количество времени всем социокультурным аспектам, но и выбирать те социокультурные знания, ту информацию, которая наиболее важна и актуальна для учащихся, а также в наибольшей степени соответствует их программе, уровню подготовки и мотивированности. Данная проблема также связана с проблемой ресурсов: при внешнем разнообразии методических и учебных пособий и дополнительных источников преподаватели часто сталкиваются с невозможностью подобрать материалы, соответствующие уровню подготовки обучающихся и в то же время достаточно их интересующих. Так, аутентичные материалы часто оказываются слишком трудны для обучающихся на этапе среднего общего образования или требуют большего времени на качественную проработку, в то время как адаптированные в ряде случаев оказываются либо слишком легкими, либо недостаточно актуальными и, как следствие, демотивирующими учеников; более того, в адаптированных русскоязычных изданиях могут возникать ошибки.

Отметим, что некоторые историко-культурные аспекты, находящие отражение в изучаемом языке, могут быть объяснены и в дальнейшем использованы в процессе коммуникации только с наличием предварительных базовых знаний; так, значительное количество коллокаций или идиоматических выражений достаточно сложны для объяснения без культурного или языкового бэкграунда.

Следующая трудность, с которой сталкиваются преподаватели, – личное отношение. Стоит подчеркнуть, что играет роль личное отношение как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося. Преподаватель должен придерживаться нейтральной и объективной оценки, однако собственные предпочтения или политическая, социальная, религиозная позиции могут тем не менее оказывать существенно влияние на то, как и с каким посылом транслируется материал. Учащийся со своей стороны также в силу различных причин (этнических, политических, религиозных и др.) может относиться к изучаемому языку и культуре негативно, что влияет не только на уровень мотивированности конкретного ученика, но и может снижать продуктивность всего класса, а также замедлять скорость усвоения материала, создавать психологически напряженную обстановку. Подверженность стереотипам также оказывает отрицательный эффект на общее качество образовательного процесса. Данная проблема, как и проблема нехватки аудиторного времени, в ряде случаев может быть решена дополнительными часами занятий или внеклассными активностями, что, однако, ведет к увеличению нагрузки на преподавателя.

Проводя занятие по иностранному языку, содержащее информацию социокультурного характера, для достижения цели, а именно – заинтересованности учащихся в культуре и истории страны изучаемого языка, важно учитывать ряд факторов:

– социального статуса со-изучаемых языков и их социокультурных характеристик, которые оказывают существенное влияние на выбор характера общения на каждом из языков;

– специфики социокультурного портрета как студентов и преподавателя в определенной образовательной среде;

– социокультурных особенностей образовательной среды в конкретной стране и ее образовательных приоритетов, а также социокультурных контекстов изучения родного и неродных языков в данной образовательной среде;

– общекультурного потенциала студентов, их коммуникативной квалификации при изучении конкретных языков (как родного, так и иностранных) и степени их социокультурной образованности;

– степени интенсивности проявления в родной и/или инородной среде коммуникативной агрессии, социокультурной нетерпимости и манипулятивного воздействия на индивида и общество в целом;

– какая именно должна быть создана или подобрана учебная литература для культуроведческого обогащения коммуникативной практики студентов на со-изучаемых языках, и каким образом следует моделировать учебное культурное пространство в заданном дидактическом контексте и с заданными социокультурными характеристиками [9, с. 109–115].

Отдельно скажем и про применение социокультурного подхода путем изучения истории стран осваиваемого языка на занятиях. История страны изучаемого языка помогает лучше понять менталитет, а главное – повысить интерес к изучению языка.

В условиях реального занятия, строго ограниченного по времени, преподавателю достаточно сложно рассматривать все компоненты, направленные на формирование социокультурных умений. Помимо этого, по мнению педагогов-практиков, отдельной трудностью является частое отсутствие у учащихся фоновых знаний о стране изучаемого языка, которые формируются в рамках изучения предметов гуманитарной направленности [10]. Вследствие этого преподаватель сталкивается с необходимостью формирования знания о франкоязычных странах практически с нуля, повышая при этом мотивацию и интерес обучающихся к языку.

Погружение в культурный контекст может быть осуществлено множеством способов. Особое место отдается принципу диалога культур, направленному на активное взаимодействие обучающихся с культурой стран изучаемого языка. Диалог культур может происходить посредством сравнения и последующим обсуждением обыденных вещей, но при этом различающихся явлений в сравниваемых странах. Например, путем сравнения традиций, ценностей и норм, принятых в том или ином обществе. Активное вовлечение учащихся в подобные обсуждения станет отличной платформой для обмена мнениями, дискуссий и проведения социокультурных исследований, тем самым способствуя развитию их социокультурных умений. Самым же распространенным и общепризнанным способом погружения в культурный контекст стран изучаемого языка является использование аутентичных материалов.

Развитие социокультурной компетенции школьников при изучении английского языка предполагает активное применение разнообразных педагогических технологий, направленных на комплексное освоение языка и культуры:

1. Технология погружения в культурную среду.

Данная технология основана на принципе создания на уроках атмосферы, максимально приближенной к реальной языковой среде. Ее применение предполагает активное использование аутентичных материалов – фильмов, музыки, литературы, проведение тематических мероприятий, посвященных праздникам, традициям и обычаям, а также приглашение носителей языка для общения с учащимися. Важным аспектом является создание ситуаций, максимально приближенных к реальной коммуникации, где учащиеся могут применять язык в контексте культуры.

2. Технология проектной деятельности. Данная технология подразумевает разработку проектов учащимися, а точнее – это исследовательская деятельность, направленная на изучение аспектов англоязычной культуры, создание презентаций, видеороликов, буклетов. Примером подобного задания может быть создание проекта-презентации «Праздники Англии», «Английская кухня», «Достопримечательности Лондона». Представление в презентации результатов проектной деятельности позволит углубить знания по теме и попрактиковаться в публичных выступлениях.

3. Технология игрового обучения. Данная технология представляют собой моделирование реальных ситуаций общения, например, покупка сувениров на рынке, заказ еды в ресторане, знакомство с семьей друга по переписке. Это позволяет учащимся «прожить» культурные особенности, развить навыки спонтанной речи и невербальной коммуникации. К примеру, это может быть разыгрывание ситуации празднования Хэллоуина с соблюдением традиций.

4. Технология межкультурной коммуникации. Данная технология направлена на организацию общения учащихся с носителями языка, что может происходить в различных форматах: встречи, переписка, онлайн-форумы и др. Также сюда можно отнести проведение дискуссии или дебатов на заданную тему. Сюда входит обсуждение актуальных тем, связанных с англоязычной культурой, например, «Роль традиций в современном англоязычном обществе», «Голливудские фильмы» или музыкальные направления. Это развивает критическое мышление, а также умение аргументировать свою точку зрения с учетом межкультурных различий.

Таким образом, нами сделаны следующие выводы:

1. Анализ содержания понятия социокультурной компетенции демонстрирует ее многогранность и значимость в контексте изучения иностранного языка. Социокультурная компетенция является частью языковой компетенции и представляет собой не просто набор знаний о культуре, а сложную систему знаний, умений и личностных качеств, позволяющих успешно осуществлять межкультурное взаимодействие.

Социокультурная компетенция включает четыре основных элемента: опыт взаимодействия, включающий стиль общения и правильное понимание явлений иностранной культуры; социокультурные знания; личное отношение к элементам иностранной культуры; умение использовать язык, в том числе адекватное применение национально-специфичной лексики, в различных контекстах межкультурного общения.

2. Освоение социокультурной компетенции происходит согласно следующим этапам:

– освоение базовых коммуникативных навыков речевой деятельности;

– изучение среды носителей изучаемого языка;

– развитие всех составляющих коммуникативной компетенции на иностранном языке;

– определение своеобразия образа страны изучаемого языка.

3. Развитие социокультурной компетенции школьников при изучении английского языка предполагает активное применение разнообразных педагогических технологий, направленных на комплексное освоение языка и культуры. Нами рассмотрены такие технологии, как:

1. Технология погружения в культурную среду.
2. Технология проектной деятельности.
3. Технология игрового обучения.
4. Технология межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Дубровина И.В. Л.С. Выготский и современная детская практическая психология (к 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского). *Вестник практической психологии образования.* 2016; Т. 13, № 2: 3–9.
2. Хуторской А.В. *Выготский против Толстого: две точки зрения на природу творчества».* Москва: Эйдос, 2005.
3. Сафонова В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы. *Ученые записки национального общества прикладной лингвистики.* Научно-исследовательский журнал. 2013; № 4 (4): 53–72.
4. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания. *Иностранные языки в школе.* 1999; № 1: 18–20.
5. Балютина С.Е. О содержательном наполнении термина-понятия «социокультурная компетенция». *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008; № 3: 187–192.
6. Еремеева О.В. К вопросу о структурном и содержательном наполнении социокультурной компетенции. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2012; № 2 (117): 20–22.
7. Шумаков Д.Г. *Методика формирования социокультурной компетенции будущих переводчиков на основе эпистемического подхода.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Курск, 2013.
8. Баранова Н.В., Гусева С.Б. Социокультурный компонент в содержании обучения английскому языку. *Иностранный язык.* 2011; № 4: 11–14.
9. Бурлакова И.И. Практика формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку. *Язык и текст.* 2018; Т. 5; № 1: 109–115.
10. Остроумова О.Ф. Особенности использования рекламы при обучении французскому языку в языковом вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2018; № 4 (82): 198–200.

References

1. Dubrovina I.V. L.S. Vygotskij i sovremennaya detskaya prakticheskaya psihologiya (k 120-letiyu so dnya rozhdeniya L.S. Vygotskogo). *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya.* 2016; T. 13, № 2: 3-9.
2. Hutorskoj A.V. *Vygotskij protiv Tolstogo: dve tochki zreniya na prirodu tvorchestva».* Moskva: `Ejdos, 2005.
3. Safonova V.V. Sociokul'turnyj podhod: retrospektiva i perspektivy. *Uchenye zapiski nacional'nogo obschestva prikladnoj lingvistiki.* Nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2013; № 4 (4): 53-72.
4. Salanovich N.A. Obuchenie chteniyu autentichnyh tekstov lingvostranovedcheskogo soderzhaniya. *Inostrannye yazyki v shkole.* 1999; № 1: 18-20.

5. Balyutina S.E. O soderzhatel'nom napolnenii termina-ponyatiya «sociokul'turnaya kompetenciya». *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2008; № 3: 187-192.
6. Eremeeva O.V. K voprosu o strukturnom i soderzhatel'nom napolnenii sociokul'turnoj kompetencii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2012; № 2 (117): 20-22.
7. Shumakov D.G. *Metodika formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii buduschih perevodchikov na osnove `epistemicheskogo podhoda.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2013.
8. Baranova N.V., Guseva S.B. Sociokul'turnyj komponent v soderzhanii obucheniya anglijskomu yazyku. *Inostrannyj yazyk.* 2011; № 4: 11-14.
9. Burlakova I.I. Praktika formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Yazyk i tekst.* 2018; Т. 5; № 1: 109-115.
10. Ostroumova O.F. Osobennosti ispol'zovaniya reklamy pri obuchenii francuzskomu yazyku v yazykovom vuze. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2018; № 4 (82): 198-200.

Статья поступила в редакцию 01.03.25

УДК 39:37.013(470.47) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-271-273

Pankin A.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: connotation@mail.ru*
Fu Jing, *postgraduate, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: connotation@mail.ru*

FORMATION OF A FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY. The article examines the process of forming the professional identity of future teachers and the corresponding promotion strategies. The researchers present identity statuses, the theoretical basis of a teacher's professional identity, a system for monitoring the process of forming the professional identity of Chinese teachers, factors influencing the professional identity of future teachers, a mechanism for forming the professional identity of future teachers, strategies and proposals to promote the formation of the professional identity of future teachers in China. Through questionnaires and analysis of the obtained data, the process of forming the professional identity of future teachers in China is discussed, which is influenced by many factors, including education reform, the social environment, and student personality development. The article concludes that by optimizing the curriculum, strengthening practical teaching, improving the support system and creating a favorable social atmosphere, it is possible to effectively form the professional identity of future teachers.

Key words: **identity statuses, professional identity of future teacher, influencing factors, monitoring, Schneider's methodology, promotion and improvement strategy**

А.Б. Панькин*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: connotation@mail.ru*
Фу Цзин, *аспирант, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: connotation@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье исследуется процесс формирования профессиональной идентичности будущих учителей, соответствующей стратегии продвижения. Представлены статусы идентичности, теоретическая база профессиональной идентичности **учителя**, система мониторинга процесса формирования профессиональной идентичности учителей Китая, факторы, влияющие на профессиональную идентичность будущих учителей, механизм формирования профессиональной идентичности будущих учителей, стратегии и предложения по содействию формирования профессиональной идентичности будущих учителей Китая. Посредством анкетирования и анализа полученных данных обсуждается процесс формирования профессиональной идентичности будущих учителей Китая, на который влияют многие факторы, в том числе реформа образования, социальная среда, развитие личности обучающихся. В статье делается вывод о том, что эффективно формировать профессиональную идентичность будущих педагогов можно за счет оптимизации учебного плана, усиления практического обучения, совершенствования системы поддержки и создания благоприятной социальной атмосферы.

Ключевые слова: **статусы идентичности, профессиональная идентичность будущего учителя, влияющие факторы, мониторинг, методика Шнейдера, стратегия продвижения и совершенствования**

Актуальность темы определяется наличием ситуации, которая возникла в результате реализации искусственного интеллекта, явно не укладывающегося в рамки прежних теоретических и практических подходов деятельности учителя, заключается в обосновании положительного эффекта, воздействия многих факторов, в том числе реформы образования, социальной среды, развития личности, решения проблемы подготовки будущего учителя в вузе [1–12].

Термин «идентичность (самоидентификация)» «применяется для описания социальной группы человека – пола, расы, профессии, должности и т. д., используется для описания восприятия человеком самого себя и передает то, что люди думают о себе, а также то, как от этого зависит их собственная оценка совершаемых действий. Другими словами, идентификация – это то, как люди классифицируют себя и других» [6, с. 153].

Согласно Л.Б. Шнейдер [7, с. 102], под профессиональной идентичностью (далее – ПИ) понимают «результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющихся в осознании себя представителем определённой профессии и профессионального сообщества, в определённой степени отождествления и дифференциации себя с Делом и Другими, проявляющихся в когнитивном и эмоционально-поведенческих самоописаниях Я» [7, с. 114].

Л.Б. Шнейдер описывает функции ПИ следующим образом:

– через идентификацию себя с конкретной профессиональной группой;
– через раскрытие личного потенциала [7, с. 120].

Чем выше уровень ПИ, тем выше осознание значимости собственной деятельности через призму профессии, готовность интенсивно трудиться, самоотдача, включенная в анализ максимизации полезности» [3, с. 51].

Безусловно, исследование процесса формирования ПИ в различных профессиональных группах проводилось неоднократно. Однако всестороннее изучение процесса формирования профессиональной идентичности будущих учителей Китая не осуществлялось.

Целью статьи является исследование механизма формирования ПИ будущих учителей, анализ ключевых факторов, влияющих на профессиональную идентичность учителей, а также предложение соответствующих стратегий, способствующих позитивному развитию ПИ учителей в Китае.

Задачи исследования: 1) рассмотреть сущностную характеристику процесса формирования ПИ будущих учителей Китая; 2) рассмотреть эффективные стратегии содействия ПИ будущих учителей Китая.

В исследовании использовались методы теоретического анализа; обобщения опыта; анкетирование.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые проведено исследование статуса ПИ молодых учителей Китая.

Теоретическая значимость видится в определении сущностной характеристики ПИ и стратегий её формирования.

Практическая значимость состоит в анализе проведённого исследования по методике Л.Б. Шнейдера «Изменение статуса ПИ молодых учителей».

Профессиональная идентичность учителя – это отношение учителей к своей профессии, включая позитивные убеждения, эмоции и поведенческие тенденции. Это комплекс позитивных познаний, опыта и поведенческих тенденций учителей по отношению к индивидуальным профессиональным ролям, а также положительных когнитивных оценок, эмоционального опыта и поведенческих намерений отдельных учителей.

Профессиональное познание предполагает понимание учителями профессиональных характеристик, требований и перспектив развития; профессиональные эмоции включают любовь учителей к профессии, чувство ответственности и сопричастности; профессиональное поведение находит отражение в специфике профессионального развития.

ПИ является важной частью карьеры учителей. Она связана с пониманием, позиционированием и инвестированием учителей в собственную профессию. При непрерывном развитии образования в Китае на формирование ПИ учителей влияют различные факторы: реформа образования, социальная среда, созданная в образовательных учреждениях, и т. д.

ПИ учителя помогает сформировать определённую оценку своей роли в профессиональном сообществе, ценностей, способностей и т. д. в процессе образования и преподавания.

Учитель с высоким чувством ПИ может чувствовать больше удовлетворения и счастья на работе и, следовательно, еще больше любить образование.

В основе позитивной ПИ учителя находится:

– желание заниматься педагогической деятельностью («хочу»),
– личные сформированные педагогические способности («могу»);
– востребованность педагогической профессии на рынке труда («надо») [5].

В последние годы с повышением социальных требований к качеству образования и изменениями в привлекательности карьеры учителей вопрос ПИ учителей привлекает все больше внимания.

Анализ текущего статуса-кво профессионального признания студентами преподавателей

Нами было проведено исследование уровня сформированности идентичности по методике Л.Б. Шнейдера. Результаты анализа показывают, что около 65% респондентов показали высокий уровень профессиональной идентичности в качестве учителя, 25% были на среднем уровне, а 10% продемонстрировали слабую профессиональную идентичность. В результате анализа было обнаружено, что личные интересы, опыт образовательной стажировки и социальная поддержка достоверно положительно коррелировали с профессиональной идентичностью, подчеркнув важную роль ключевых событий (таких как успешный практический опыт) в формировании ПИ.

Результаты опроса показывают, что 70% респондентов удовлетворены своей специальностью и считают, что она может оказать серьезную поддержку в их будущем карьерном росте учителя. В то же время около 60% респондентов заявили, что имеют относительно глубокое представление о профессии учителя, включая характеристики, обязанности и требования профессии учителя. Около 55% респондентов считают, что они подходят на роль учителей и могут соответствовать требованиям профессии. В то же время около75% признают статус обычных студентов и считают себя важным членом будущего педагогического коллектива.

Обучающиеся женского пола, как правило, в большей степени ассоциируют себя с профессией учителя, чем студенты-мужчины. Обучающиеся из семей, не связанных с профессией учителя, в большей степени ассоциируют себя с ней, чем обучающиеся из семей учителей. Обучающиеся из семей, не являющиеся единственными детьми, в большей степени ассоциируют себя с профессией учителя, чем обучающиеся из семей, не являющиеся единственными детьми в семье. Семьи с единственным ребенком и обучающиеся из сельских семей имеют значительно более высокое чувство идентичности с профессией учителя, чем обучающиеся из городских семей [10, с. 102].

В качестве инструмента измерения нами была взята методика изучения ПИ (МИПИ) Л.Б. Шнейдер, построенная на принципах прямого и цепного ассоциативного теста, которая позволяет определить статус (уровень развития) ПИ человека. Результативность работы по данной теме измеряется посредством изменения динамики показателей, а именно – «Изменение статуса ПИ молодых учителей».

Субъектами исследования стали студенты младших и старших курсов педагогического университета. Всего 500 респондентов. Содержание анкеты охватывает степень удовлетворенности студентов педагогической специальностью, степень понимания профессии учителя, степень, в которой, по их мнению, они подходят на роль учителя, степень признания личности учителя и различные факторы профессионального признания учителя.

Респондентам надо было прочитать и подчеркнуть среди слов ассоциативного ряда те, которые имеют отношение к ним и их профессиональной жизни.

Азарт; Похвала; Активность; Преданность делу; Безволие; Претензии; Признание; Безработица; Внимательность; Промахи; Дилетантстзо; Профессионализм; Дисциплина; Работа; Радость; Запросы; Разноплановость; Знания; Растерянность; Карьера; Самолюбие; Квалификация; Самостоятельность; Компетентность; Скука; Кризис; Собранность; Лень; Совершенствование; Ловкость; Сравнение; Мастерство; Старания; Медлительность4 Творчество; Навык; Тревога; Надежность; Труд; Наивность; Уважение; Уверенность; Независимость; Удача; Неопытность; Удовлетворенность; Неразборчивость; Ум; Нереализованность; Умение; Неспособность; Упорство; Образованност;ь Усердие; Обучающийся; Успешность; Общение; Ученичество; Определившийся; Хобби; Опыт; Цель; Ответственность; Четкость; Ошибки; Подготовка; Переоценка своих возможностей4 Поддержка; Пессимизм.

В результате анализа данных определений было выделено 2 группы самоописаний: в категории «Профессионал» и в категории «Непрофессионал»:

– самоописания в категории «Профессионал»: Цель; Образованность; Компетентность; Мастерство; Признание; Профессионализм; Знания; Квалификация; Уважение; Определившийся; Преданность делу; Независимость; Внимательность; Навык; Опыт; Самостоятельность Собранность Совершенствование; Творчество; Труд; Ум; Умение; Упорство; Усердие;

– самоописания в категории «Непрофессионал»: Кризис; Претензии; Скука Запросы; Пессимизм; Подготовка; Работяга; Старания [10, с. 45].

Нами были выявлены факторы, влияющие на профессиональную идентичность будущих учителей Китая:

1. Реформа образования Китая является важной движущей силой формирования ПИ учителей. С углублением реформы образования профессиональные роли учителей, содержание работы и стандарты оценки претерпевают глубокие изменения. Эти изменения побуждают учителей пересматривать свое профессиональное позиционирование и формировать более позитивную и открытую профессиональную идентичность. Внедрение новых стандартов учебных программ требует от учителей уделять больше внимания общему развитию и развитию личности учащихся, что побуждает учителей уделять больше внимания собственным профессиональным качествам и инновационным способностям.

2. Социальная среда является важным внешним условием формирования ПИ учителя. С непрерывным прогрессом общества люди уделяют все больше внимания образованию, а также постепенно повышаются социальный статус и признание учителей. В то же время разнообразие и открытость общества также предоставляют учителям больший выбор карьеры и пространство для развития. Это помогает учителям формировать более позитивную и уверенную профессиональную идентичность.

3. Личностное развитие является внутренней движущей силой формирования ПИ учителя. Учитель с высоким чувством самоидентичности может чувствовать больше удовлетворения и счастья на работе и, следовательно, еще больше любить образование. Поэтому учителям необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные качества и педагогические способности для удовлетворения потребностей развития образования. Отмечается, что повышение уровня педагогического мастерства привело к повышению качества обучения (более интересные уроки, более доступное изложение материала, система поддержки интереса учащихся к предмету и т. д.) и сказалось на повышении уровня учебной мотивации школьников [8, с. 56].

Механизм формирования ПИ будущих учителей Китая

1. Распознавание ролей и позиционирование учителя имеют четкое понимание в начале своей карьеры. Это включает понимание своей ответственности, прав и обязанностей, а также роли в образовании и преподавании. Путем непрерывного обучения и практики у будущих учителей постепенно формируется понимание своей роли, а затем и предварительная профессиональная идентичность.

2. Признание и стремление к ценностям. На основе ролевого познания педагогам необходимо в дальнейшем формировать идентичность собственной профессиональной ценности. Это требует от будущих учителей постоянного опыта и размышлений в образовательной практике, осознания смысла и ценности своей работы. В то же время необходимо уделять внимание собственным профессиональным занятиям и целям развития, чтобы сформировать более позитивную и стабильную профессиональную идентичность.

3. Улучшение и рост потенциала. Профессиональная идентичность учителей тесно связана с их профессиональными способностями. Учитель с высоким уровнем профессионализма и педагогических способностей может получить больше чувства выполненного долга и удовлетворения от работы. Поэтому необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные качества и педагогические способности, постоянно реализовывать педагогические способности на практике и повышать свой профессиональный уровень [12, с. 78].

Стратегии и предложения по содействию формированию ПИ будущих учителей Китая.

1. Усиление подготовки и развития будущих учителей. Посредством регулярного обучения будущих учителей, обучающих семинаров, академических обменов и других мероприятий будущие учителя повышают свой профессионализм и педагогические способности, повышают уверенность в себе.

2. Оптимизировать систему оценки будущих учителей. Создать научную и разумную систему оценки учителей, уделив особое внимание оценке процесса и диверсифицированной оценке. Благодаря оптимизации системы оценки стимулируется трудовой энтузиазм и творческий потенциал будущих учителей, их профессиональный рост [11, с. 89].

Таким образом, можно отметить, что процесс формирования ПИ будущих учителей – это динамичный и постепенный процесс, обычно проходящий через три этапа: период исследования, период принятия обязательств и период реализации. В период знакомства будущие учителя контактируют с учителями и формируют предварительную профессиональную осведомленность; в период принятия обязательств будущие учителя постепенно устанавливают эмоциональную связь с профессией учителя и проясняют свой выбор профессии; в период реализации учителя трансформируют свою профессиональную идентичность в конкретные педагогические практики и модели профессионального развития. На этот процесс влияет множество факторов, таких как личная, образовательная и социальная среда, и он представляет собой сложный и многомерный конструктивный процесс.

Формирование ПИ будущих учителей Китая представляет собой сложный и многоаспектный процесс, на который влияют различные факторы, такие как образовательная реформа, социальная среда и развитие личности и др.

Предлагаются следующие стратегии содействия ПИ будущих учителей Китая, в будущем: во-первых, оптимизировать учебную программу педагогического образования, увеличить долю практических курсов и усилить сочетание теории и практики. Во-вторых, укрепить связь с практическим обучением, продлить время образовательной стажировки и предоставить разнообразные возможности для преподавания и практики. Улучшить систему поддержки карьерного роста, включая создание системы наставничества и предоставление рекомендаций по планированию карьеры.

Формирование ПИ учителя представляет собой сложный и динамичный процесс, на который влияют многочисленные личностные, образовательные и социальные условия. Оптимизируя учебную программу, усиливая практическое

преподавание, совершенствуя систему поддержки и создавая благоприятную социальную атмосферу, можно эффективно формировать профессиональную идентичность будущих учителей.

Будущие исследования могут продолжить изучение различий в ПИ учителей в разных типах педагогических колледжей и университетов и по разным специальностям, а также взаимосвязи между профессиональной идентичностью и профессиональным развитием учителей и качеством образования. В то же время необходимы долгосрочные последующие исследования, чтобы получить глубокое понимание долгосрочной траектории развития ПИ будущего учителя и влияющих на нее факторов.

Библиографический список

1. Абушенко В.Л. Идентичность. *Социология: Энциклопедия*. Составители А.А. Гринов, В.Л. Абушенко и др. Минск, 2003.
2. Азбель А.А. Особенности формирования статусов ПИ старшеклассников. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2005.
3. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность. *Психологический журнал*. 2001; Т. 22, № 4: 51–59.
4. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. *Психологический словарь*. Москва, 1999.
5. Сытова Т.В., Мороденко Е.В. *Значение профориентации и мотивов в выборе профессионального пути*. Минск, 2014.
6. Шатохин А.А. *Профессиональное самоопределение как составляющая профессиональной идентификации. Актуальные проблемы современной науки. В-3*. Москва, 2004.
7. Шнейдер Л.Б. *Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг:* учебное пособие. Москва, 2004.
8. Ван Л., Чэнь С. Анализ факторов, влияющих на профессиональную идентичность учителей. *Исследования в области высшего образования*. 2019; № 40 (2): 56–63.
9. Линь С., Чжэн С. Построение теоретических основ ПИ учителя. *Педагогическая наука*. 2023; № 39 (2): 102–110.
10. Лю Ф., Чжао М. Эмпирическое исследование ПИ учителя. *Исследования в области педагогического образования*. 2021; № 33 (4): 45–52.
11. Сунь В., Хуан С. Обсуждение стратегий продвижения ПИ учителей. *Китайский образовательный журнал*. 2022; № 38 (1): 89–96.
12. Чжан М., Ли Ц. Исследование механизма формирования ПИ учителя. *Образовательные исследования*. 2020; № 41 (3): 78–85.

References

1. Abushenko V.L. Identichnost'. *Sociologiya: `Enciklopediya*. Sostaviteli A.A. Grinov, V.L. Abushenko i dr. Minsk, 2003.
2. Azbel' A.A. Osobennosti formirovaniya statusov PI starsheklassnikov. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
3. Ermolaeva E.P. Professional'naya identichnost' i marginalizm: koncepciya i real'nost'. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; T. 22, № 4: 51-59.
4. Zinchenko V.P., Mescheryakov B.G. *Psihologicheskij slovar'*. Moskva, 1999.
5. Sytova T.V., Morodenko E.V. *Znachenie proforientacii i motivov v vybore professional'nogo puti*. Minsk, 2014.
6. Shatohin A.A. *Professional'noe samoopredelenie kak sostavlyayuschaya professional'noj identifikacii. Aktual'nye problemy sovremennoj nauki. V-3*. Moskva, 2004.
7. Shnejder L.B. *Professional'naya identichnost': teoriya, `eksperiment, trening:* uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
8. Van L., Ch`en' S. Analiz faktorov, vliyayuschih na professional'nuyu identichnost' uchitelej. *Issledovaniya v oblasti vysshego obrazovaniya*. 2019; № 40 (2): 56-63.
9. Lin' S., Chzh`en S. Postroenie teoreticheskih osnov PI uchitelya. *Pedagogicheskaya nauka*. 2023; № 39 (2): 102-110.
10. Lyu F., Chzhao M. `Empiricheskoe issledovanie PI uchitelya. *Issledovaniya v oblasti pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 33 (4): 45-52.
11. Sun' V., Huan S. Obsuzhdenie strategij prodvizheniya PI uchitelej. *Kitajskij obrazovatel'nyj zhurnal*. 2022; № 38 (1): 89-96.
12. Chzhan M., Li C. Issledovanie mehanizma formirovaniya PI uchitelya. *Obrazovatel'nye issledovaniya*. 2020; № 41 (3): 78-85.

Статья поступила в редакцию 05.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-273-275

Pankin A.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: connotation@mail.ru*
Han Junyi, *postgraduate, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: connotation@mail.ru*

OVERVIEW OF CHINESE AND WESTERN SOURCES ON CONCEPTUALIZATION OF MUSICAL TALENT. The article analyzes the scientific literature of Chinese and Western scientists on the problem of conceptualization of musical talent. The article provides an overview of the concepts of "gift", "giftedness", "musical giftedness" in philosophy, psychology and pedagogy; reviews works on the topic of "Giftedness", on the concept of musical giftedness. The article examines the essence and content of musical talent. In the context of musical talent, the specifics of teaching violin playing and the implementation of pedagogical innovations in music education are discussed. The authors conclude that the following conditions apply for effective work with gifted music students: attracting gifted students to play in an ensemble; attracting gifted students to participate in concert activities, competitions, and festivals; drawing up an individual training program for gifted students; applying individually selected approaches, forms, and teaching methods in connection with the type of talent and personality traits of the student. The study of the problem of musical talent is relevant in modern time and should be continued. The importance of this problem is understood by scientists in the field of music pedagogy and music psychology in both Russia and China.

Key words: **gift, giftedness, musical giftedness, concept of natural abilities, "The standardized test of musical intelligence by Wenger", playing violin**

А.Б. Панькин*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: connotation@mail.ru*
Хань Цзюньи*, аспирант, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: connotation@mail.ru*

ОБЗОР КИТАЙСКИХ И ЗАПАДНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

В статье проведён анализ научной литературы китайских и западных ученых по проблеме концептуализации музыкальной одаренности. Приводится обзор понятий «дар», «одаренность», «музыкальная одаренность» в философии, психологии и педагогике; проводится обзор литературы по теме «Одаренность»; по концепции музыкальной одаренности. Рассматривается сущность и содержание музыкальной одаренности. В контексте музыкальной одарённости затрагивается специфика преподавания игре на скрипке, реализации педагогических инноваций в музыкальном образовании. Авторы делают вывод о том, что для эффективной работы с одарёнными студентами-музыкантами применяются следующие условия: привлечение одарённых студентов к игре в ансамбле; участию в концертной деятельности, в конкурсах, фестивалях; составление для них индивидуальной программы обучения; применение индивидуально подобранных подходов, форм и методов обучения в связи с видом одаренности и особенностями личности студента. Изучение проблемы музыкальной одаренности является актуальным в наше время, и должно быть продолжено. Важность данной проблемы понимают учёные в области музыкальной педагогики и музыкальной психологии как России, так и Китая.

Ключевые слова: **дар, одаренность, музыкальная одаренность, концепция природных способностей, «Стандартизированный тест музыкального интеллекта Венгера», игра на скрипке**

Актуальность статьи обосновывается необходимостью получения новых знаний для решения актуальных задач совершенствования музыкальной одарённости студентов, определяющихся недостаточной разработанностью проблемы в науке и потребностями педагогической практики.

Понятие «одаренность» исследовалось западными и китайскими учеными с разных позиций и в разных науках: философия, психология, педагогика [1–30].

В целом изучение музыкальных способностей охватывает широкий спектр областей – от познания музыки до развития музыкальных навыков. Музыкальные способности не только зависят от физиологических и когнитивных особенностей человека, но и подвержены влиянию музыкального обучения и тренировок. Положительное влияние музыки на мозг позволяет предположить, что музыка является не только формой культурного и художественного самовыражения, но и важна для когнитивного и эмоционального функционирования.

Музыка, как продукт сознательной психической деятельности человека, тесно связана с его физиологией, психологией и поведением. По неполным статистическим данным, за период более чем два десятилетия в различных газетах и журналах Китая было опубликовано более 200 работ и соответствующих статей по психологии музыкальных способностей, а также шесть монографий и переводов [18; 20].

Однако работ, обобщающих данные исследования, недостаточно.

Цель исследования: обосновать педагогическую поддержку музыкальной одарённости студентов в процессе вузовской подготовки.

Задачи исследования: рассмотреть пути повышения эффективности педагогической поддержки музыкальной одарённости студентов; изучить условия эффективной работы с одарёнными студентами-музыкантами.

Методы исследования: анализ понятийно-терминологической системы, научных концепций западных и китайских ученых.

Научная новизна статьи заключается в том, что показаны возможности оказания педагогической поддержки музыкальной одарённости студентов в процессе вузовской подготовки.

Теоретическая значимость состоит в определении сущностной характеристики понятий «дар», «одаренность», «музыкальная одаренность» в воззрениях учёных Китая и России.

Практическая значимость видится в определении педагогических условий, направленных на оказание педагогической поддержки музыкальной одарённости студентов в процессе вузовской подготовки.

Понятие «дар» относится к категории, присущей врожденной природе человеческого разума [16, с. 48].

Декарт говорил: «Среди этих идей я чувствую, что некоторые естественны, некоторые приходят извне, а некоторые я создал сам» [23, с. 132–134]. Он делал акцент на методологии, и его концепция таланта не выражается в сознании явно, а является «скрытым» принципом сознания, который должен быть стимулирован внешними факторами, чтобы быть ясно понятым.

«Метод сомнения» заключался не в том, чтобы оставаться в сомнении, а в том, чтобы перейти от сомнения к знанию и уверенности.

«Нам остается только принять другой аргумент и сказать, что это дар, так же, как и идея себя – дар, и почему Бог вложил ее в мое сердце в начале моей жизни, ведь он сделал это так, как если бы ремесленник поставил клеймо на своей работе» [5, с. 20].

Лейбниц выдвинул «теорию природных способностей». В игре между рационализмом и эмпиризмом, в критике и контркритике философов концепция одарённости прошла через процесс постепенной «редукции таланта».

Из вышесказанного видно, что концепция природных способностей имеет огромное значение в западной философии и решает проблему источника знания в определенный период философии.

Ричард Сэмюэлс разработал понимание одаренности с точки зрения психологических истоков, выделил психику и лежащие в ее основе структуры, механизмы и условия, а также дал обоснованное определение теории одаренности. Сэмюэлс утверждает, что когда он использует термин «психологические примитивы», он имеет в виду, что если когнитивная структура является одаренной, то это означает, что не существует психологической теории, которая могла бы объяснить ее приобретение. А именно: «Ментальная структура S (например, концепция, убеждение, механизм обучения или модуль) является психологически примитивной тогда и только тогда, когда: 1. S – это структура, предполагаемая некоторой правильной научной психологической теорией. 2. Не существует и не может существовать правильной научной психологической теории, объясняющей приобретение (в базовом смысле «приобретение») S. «в базовом смысле)» [21, с. 64].

Психологическая теория обучения тесно связана с исходным смыслом психологии, который заключается в часто встречающейся идее, что если что-то усваивается последующим учеником, то это не происходит естественным образом. Говоря о том, что когнитивные структуры являются психологически примитивными (и, следовательно, врожденными), Сэмюэлс имел в виду более общее утверждение, что не существует научной психологии, которая могла бы объяснить, как она была приобретена.

Цао Цзяньбо проанализировал развитие теории одаренности; Яо Пэн, Фэн Цзюнь сосредоточились на изучении идеи Декарта об одаренности. Врожденное и приобретенное, одаренность и конструктивизм находятся в центре современных дискурсов между теорией одаренности и эмпиризмом. Ученые провели рефлексивные и обобщающие исследования существующих результатов [11; 7].

Постепенно одаренность становится «признанной точкой зрения в рамках когнитивной науки» [29, с. 81]. Теория одаренности изучается и представляется как ее основной элемент.

В настоящее время в Китае существуют работы, посвященные музыкальным способностям [25, с. 217; 14; 22, с. 203].

Большинство исследователей анализируют музыкальные способности с психологической точки зрения. Считается, что музыкальные способности являются результатом врожденной генетики и воспитания и тесно связаны с гуманистическим окружением, семейной жизнью и образовательной средой.

Теплов Б.М. считает, что «музыкальные способности следует разделить на три аспекта: чувство ритма, чувство мелодии и слуховые репрезентативные навыки» [22, с. 203].

Юнг (Wing) считал, что все люди обладают общей способностью воспринимать и оценивать музыку [30, с. 24].

Бойл утверждает, что «музыкальные способности часто рассматриваются как широкий термин с разнообразным содержанием, который отражает уровень музыкального мастерства и музыкального понимания, достигнутый индивидом в любой момент времени» [25, с. 218].

В западных странах самыми ранними исследованиями музыкальных способностей являются работы «Тест музыкальных способностей», опубликованный Сишауэром в 1919 году, «Музыкальный тест Кварвасса и Дайкемы», «Стандартизированный тест музыкального интеллекта Венгера».

В работе Ма Исюэ [15] подробно анализируются музыкальные способности. Они классифицируются на чувства высоты тона, интенсивности тона, тембра, чувство ритма (темпа и чувство такта), тональности (чувство ключа), гармонии и мелодии на семь способностей. В настоящее время все студенты-музыканты должны овладеть этими базовыми музыкальными способностями, но уровень мастерства может быть разным.

Первая теоретическая работа по психологии музыкальных способностей появилась в 1895 году «Кто музыкален? (Who's Got the Musical Talent?) Теодора Биллрота, который считал, что музыканты рождаются со своими индивидуальными особенностями.

Как отметил Лоури (Lowery), разработка тестов музыкальных способностей – непростая задача. Ведь музыкальное произведение содержит множество факторов, которые, вообще говоря, нелегко отделить друг от друга; и поэтому экспериментатор, желающий привлечь внимание испытуемого к изменению одного из факторов в наборе предъявленных фраз, часто оказывается в растерянности, не зная, как выбрать те фразы, в которых конкретный фактор, на который нужно обратить внимание, четко обозначен [13, с. 179].

Таким образом, тесты музыкальных способностей помогают понять когнитивные основы музыкальных способностей, процессы их развития и влияние на психическое здоровье.

В целом музыкальная одаренность – высшее и индивидуализированное проявление музыкальных способностей, включающих абсолютный музыкальный слух, феноменальную музыкальную память, пластичный и скоординированный двигательный «аппарат», высокую степень обучаемости и работоспособность [28]. Учёные [28] условно выделяют два типа музыкальной одарённости (табл. 1):

Таблица 1

Типы музыкальной одарённости

Первый тип – «моцартовский»	Второй тип («баховский»)
представлен музыкальными вундеркиндами, которые проявляют музыкальную одарённость с раннего детства	аутодидакты (от греческого auto – само; didaktikos – поучающий) – музыканты, одаренность которых наиболее ярко проступает в подростковом или юношеском возрасте, часто вне какого-либо влияния среды (или даже вопреки ему) и даже без систематического специального обучения

Возьмём в качестве направления исследования преподавание игре на скрипке, включающем сочетание исследований в области музыки и природных способностей в сфере образования и преподавания. В западных странах теория преподавания игре на скрипке сформировалась раньше, доказательством чему существует множество трудов и учебных материалов.

С XX века сфера преподавания игре на скрипке плодотворно и быстро развивается [26, с. 78]. В начале XX века преподавание скрипки характеризовалось наследованием и развитием традиционного обучения. Главные фигуры и труды этого этапа представлены книгами [10; 28; 1; 19], в которых особенности обучения игре на скрипке отразились во внимании к психологии, рациональному развитию содержания обучения [4; 8; 27].

В последние годы в Китае появилось много педагогов игры на скрипке, у которых есть свои идеи и методы обучения, а некоторые артисты с большими достижениями в игре и преподавании написали книги о собственном педагогическом опыте и своих концепциях игры.

В конце XX века и до настоящего времени особенности преподавания игре на скрипке представляют собой взаимопроникающую педагогическую тенденцию. На этом этапе основными фигурами и трудами главных представителей являются разработчики «визуальной теории питча»; греческий скрипач и педагог Донис со совим трудом «Навыки скрипичной игры артиста» и другие исследования «физиологической теории обучения» [3].

Отечественные (китайские) труды по обучению игре на скрипке с конца XX века также достигли значительных результатов [9; 24], а также «мнемоника основных навыков игры на скрипке» (Чжао Вэй), «персонализация стратегий обучения игре на скрипке (Чжао Вэйцзянь), баланс между технологиями и музыкальностью, междисциплинарная интеграция и совместное обучение играют важную роль в преподавании игре на скрипке [6; 17; 2].

Как отмечают российские исследователи [28], преподаватели, работающие с музыкально одарёнными студентами, реализуют следующие педагогические условия:

– привлечение одарённых студентов к игре в ансамбле (педагог – студент; студент – студент);

– привлечение одарённых студентов к участию в концертной деятельности, а также к участию в конкурсах, фестивалях;

– разработка специальных индивидуальных заданий;

– составление индивидуальной программы обучения для одарённых студентов,

– применение индивидуально подобранных для одарённых студентов подходов, форм и методов обучения в связи с видом одаренности и особенностями личности.

Обзор китайских и западных источников по концептуализации музыкальной одарённости показал, что сочетание традиционных и современных инновационных методов может эффективно решить проблему повышения педагогической поддержки музыкальной одарённости студентов в процессе вузовской подготовки.

Такие ключевые факторы, как персонализация стратегий обучения, баланс между технологиями и музыкальностью, междисциплинарная интеграция и совместное обучение, играют важную роль в преподавании игре на скрипке. Будущие исследования могут продолжить изучение использования новых технологий в обучении и их влияния на эффективность методов преподавания, чтобы способствовать постоянному развитию музыкального образования.

В целом для эффективной работы с одарёнными студентами-музыкантами применяются следующие условия: привлечение одарённых студентов к игре в ансамбле; к участию в концертной деятельности, в конкурсах, фестиваля; составление для одарённых студентов индивидуальной программы обучения; применение индивидуально подобранных подходов, форм и методов обучения в связи с видом одаренности и особенностями личности студента.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что изучение проблемы музыкальной одаренности является актуальным в наше время, и должно быть продолжено. Важность данной проблемы понимают учёные в области музыкальной педагогики и музыкальной психологии как России, так и Китая.

Библиографический список

1. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Перевод И. Гинзбург, М. Мокульской. Москва: Издательство Юрайт, 2025.
2. Грин Б., Голуэй Т. *Ваш музыкальный потенциал*. Перевод Х. Ли. Пекин: Современное издательство, 2011.
3. Брауншейн Р. *Наука игры на скрипке*. Перевод Чжан Ш. Пекин: Народное музыкальное издательство, 1989.
4. Галамян И. *Принципы скрипичного исполнительства и преподавания*. Перевод Чжан Ш. Пекин. Народное музыкальное издательство, 2012.
5. Декарт Р. *Медитации*. Перевод Ц. Пань. Пекин: Коммерческое издательство, 1935: 20–22.
6. Джей А. Фрахт. *Руководство для скрипачей*. Перевод Х. Хэ, Ч. Ли и Ц. Ван. Пекин: Народное музыкальное издательство, 1989.
7. Элман Л.Д., Бейтс Э.А., Джонсон М.Х., Карнилофф-Смит А., Паризи Д., Ким П. *Переосмысление врожденности: A connectionist perspective on development*. Cambridge: The MIT Press, 1996.
8. Дзинити С. *Музыкальное образование детей младшего возраста – теория и практика*. Перевод Д. Бу. Пекин: Народное музыкальное издательство, 2004.
9. Нуо Д.Ч. *Violin Teaching Essentials*. Шанхай: Издательство Шанхайской консерватории музыки, 2012.
10. Флеш К. *Искусство игры на скрипке*. Москва, 1964; Т. 1.
11. Кови Ф. *Что внутри? Nativism Reconsidered*. Нью-Йорк: Oxford University Press, 1999.
12. Лейбниц Г.В. *Новый трактат о человеческом разуме*. Перевод Чэнь С. Пекин: Коммерческое издательство, 1996.
13. Лоури. Просодия речи при афазии Брока. *Brain and Language*. 1929; Vol. 16: 171–190.
14. Ло С., Хун Х. *Психология музыки*. Шанхай: Шанхайская консерватория музыки, 2008.
15. Ма И. *Анализ и исследование метода оценки музыкальных способностей. Для вступительных экзаменов в профессиональные музыкальные колледжи*. Синьань: Сианьская музыкальная консерватория, 2022.
16. Ма С. *Словарь европейской философии*. Кайфэн: Издательство Хэнаньского университета, 1986.
17. Брюссель М. *Искусство игры на фортепиано*. Перевод Цз Янь, В. У. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2005.
18. *Мотор. Метакогниция и обучение музыке*. Нанкинский институт искусств. Музыка и исполнение. 2003.
19. Ситу Х. *Народное музыкальное издательство*. Пекин, 1980.
20. Сонг Х. Философские размышления о музыкальной психологии и музыкальных способностях. *Материалы первого академического симпозиума Общества музыкальной психологии при Китайской ассоциации музыкантов*. 2002.
21. Сэмюэлс Р. *Нативизм в когнитивной науке*. *Mind & Language*. Пекин, 2002.
22. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Перевод Е. Сунь. Пекин: Народное образование, 1990.
23. *Философия западноевропейских стран в XVI–XVIII веках*. Пекин. Издательство Пекинского нормального университета, 2008.
24. Цзян С. *Обзор знаний по обучению и игре на скрипке: струнные отзвуки*. Пекин: Народное музыкальное издательство, 2006.
25. Цзян Ц. *Психология музыки*. Восточно-Китайский нормальный университет, 2016: 217–218.
26. Чжа Я.Ц. Введение в теоретические труды по обучению игре на скрипке в 20 веке. *Журнал Сианьской музыкальной консерватории*. 2003; № (04): 77–81.
27. Янкеревич Я.И. *Скрипичное исполнительство и преподавание*. Перевод Дяо Б. Пекин: Народное музыкальное издательство, 2002.
28. *Музыкальная одаренность. Дети с выдающимися музыкальными способностями*. Available at: https://dshi-usman.lip.muzkult.ru/media/2022/12/21/1289690418 /Muzy_kal_naya_odarennost._deti_s_vy_dayu_la_Siuxina_I.L._2022-2023_uch.g.pdf
29. Matthews R. The case for Linguistic Nativism. Stainton RJ. *Contemporary Debate in Cognitive Science*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
30. Wing. Happy talk: Perceptual and acoustic effects of smiling on speech. *Perception & Psychophysics*. 1980; Vol. 27: 24–27.

References

1. Au`er L. Moya shkola igry na skripke. Perevod I. Ginzburg, M. Mokul'skoj. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2025.
2. Grin B., Golu`ej T. *Vash muzykal'nyj potencial*. Perevod H. Li. Pekin: Sovremennoe izdatel'stvo, 2011.
3. Braunshtejn R. *Nauka igry na skripke*. Perevod Chzhan Sh. Pekin: Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1989.
4. Galamyan I. *Principy skripichnogo ispolnitel'stva i prepodavaniya*. Perevod Chzhan Sh. Pekin. Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2012.
5. Dekart R. *Meditacii*. Perevod C. Pan'. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 1935: 20-22.
6. Dzhej A. Fraht. *Rukovodstvo dlya skripachej*. Perevod H. H`e, Ch. Li i C. Van. Pekin: Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1989.
7. `Elman L.D., Bejts `E.A., Dzhonson M.H., Kamiloff-Smit A., Parizi D., Kim P. *Pereosmyslenie vrozhdennosti: A connectionist perspective on development*. Cambridge: The MIT Press, 1996.
8. Dziniti S. *Muzykal'noe obrazovanie detej mladshego vozrasta – teoriya i praktika*. Perevod D. Bu. Pekin: Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2004.
9. Nuo D.Ch. *Violin Teaching Essentials*. Shanhaj: Izdatel'stvo Shanhajskoj konservatorii muzyki, 2012.
10. Flesh K. *Iskusstvo igry na skripke*. Moskva, 1964; T. 1.
11. Kovi F. *Chto vnutri? Nativism Reconsidered*. N'yu-Jork: Oxford University Press, 1999.
12. Lejbnic G.V. *Novyj traktat o chelovecheskom razume*. Perevod Ch`en' S. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 1996.
13. Louri. Prosodiya rechi pri afazii Broka. *Brain and Language*. 1929; Vol. 16: 171-190.
14. Lo S., Hun H. *Psihologiya muzyki*. Shanhaj: Shanhajskaya konservatoriya muzyki, 2008.
15. Ma I. *Analiz i issledovanie metoda ocenki muzykal'nyh sposobnostej. Dlya vstupitel'nyh `ekzamenov v professional'nye muzykal'nye kolledzhi*. Sin'an': Sian'skaya muzykal'naya konservatoriya, 2022.
16. Ma S. *Slovar' evropejskoj filosofii*. Kajf`en: Izdatel'stvo H`enan'skogo universiteta, 1986.
17. Bryussel' M. *Iskusstvo igry na fortepiano*. Perevod Cz Yan', V. U. Shanhaj: Shanhajskoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2005.
18. *Motor. Metakogniciya i obuchenie muzyke*. Nankinskij institut iskusstv. Muzyka i ispolnenie. 2003.
19. Situ H. *Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo*. Pekin, 1980.
20. Song H. Filosofskie razmyshleniya o muzykal'noj psihologii i muzykal'nyh sposobnostyah. *Materialy pervogo akademicheskogo simpoziuma Obschestva muzykal'noj psihologii pri Kitajskoj associacii muzykantov*. 2002.
21. S`emyu`els R. *Nativizm v kognitivnoj nauke. Mind & Language*. Pekin, 2002.
22. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Perevod E. Sun'. Pekin: Narodnoe obrazovanie, 1990.
23. *Filosofiya zapadnoevropejskih stran v XVI-XVIII vekah*. Pekin. Izdatel'stvo Pekinskogo normal'nogo universiteta, 2008.
24. Czyan S. *Obzor znanij po obucheniyu i igre na skripke: strunnye otzvuki*. Pekin: Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2006.
25. Czyan C. *Psihologiya muzyki*. Vostochno-Kitajskij normal'nyj universitet, 2016: 217-218.
26. Chzha Ya.C. Vvedenie v teoreticheskie trudy po obucheniyu igre na skripke v 20 veke. *Zhurnal Sian'skoj muzykal'noj konservatorii*. 2003; № (04): 77-81.
27. Yankerevich Ya.I. *Skripichnoe ispolnitel'stvo i prepodavanie*. Perevod Dyao B. Pekin: Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2002.
28. *Muzykal'naya odarennost'. Deti s vydayuschimisya muzykal'nymi sposobnostyami*. Available at: https://dshi-usman.lip.muzkult.ru/media/2022/12/21/1289690418 /Muzy_kal_naya_odarennost._deti_s_vy_dayu_la_Siuxina_I.L._2022-2023_uch.g.pdf
29. Matthews R. The case for Linguistic Nativism. Stainton RJ. *Contemporary Debate in Cognitive Science*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
30. Wing. Happy talk: Perceptual and acoustic effects of smiling on speech. *Perception & Psychophysics*. 1980; Vol. 27: 24-27.

Статья поступила в редакцию 18.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-276-278

Principalova O.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of German Language, Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru*

INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MOTIVATION WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The paper examines a problem of using potential of interactive educational technologies as a means, which correct application allows for the effective motivation of non-linguistic university students development in their learning a foreign language. Based on the specialized literature study and reflection on the author's own pedagogical experience, the reasons for the insufficiently high motivation of people studying non-linguistic university programs to study this subject, as well as their impact on the relevant process course and results, are established. This study is also devoted to a close analysis of the interactive technologies essence and the associated opportunities for their use in the teaching the academic discipline indicated in the title. In addition, specific examples of such pedagogical tools that can be used in the above activities implementation are given. Priority attention is given to the analysis of problematic situations and the video projects creation by students.

Key words: **interactive educational environment, interactive educational technologies, foreign language in non-linguistic university, motivation for learning, student**

О.В. Принципалова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкого языка ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема использования потенциала интерактивных образовательных технологий как средства, правильное применение которого позволяет обеспечивать эффективное развитие мотивации студентов неязыкового вуза по ходу их обучения иностранному языку. На основе изучения специальной литературы и рефлексии собственного педагогического опыта автора установлены причины недостаточно высокой мотивации лиц, осваивающих программы нелингвистических вузов, к изучению данного предмета, а также их влияние на ход и результаты соответствующего процесса. Настоящее исследование также посвящено пристальному анализу сущности интерактивных технологий и связанных с ней возможности для их использования в ходе преподавания академической дисциплины, обозначенной в заглавии. Приводятся, кроме того, конкретные примеры таких педагогических инструментов, могущих найти применение при осуществлении вышеуказанной деятельности. Первоочередное внимание при этом уделяется анализу проблемных ситуаций и созданию видеопроектов.

Ключевые слова: **интерактивная образовательная среда, интерактивные образовательные технологии, иностранный язык в неязыковом вузе, мотивация учения, студент**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящей статьи, обосновывается упоминаемым рядом исследователей (Т.А. Газарян, Л.Ю. Тарасова, Н.П. Ушанова) ростом важности овладения иностранным языком для будущего представителя нелингвистической профессии. Действительно, сегодня, в условиях расширения информационных границ, ускорения обмена информацией и увеличения академической мобильности, иноязычные компетенции являются необходимыми качествами, позволяющими выпускнику быть востребованным и конкурентоспособным на внутреннем и международном рынках труда (А.А. Васильева, Л.Ю. Тарасова, В.И. Широгалина).

С другой стороны, практика обучения иностранному языку лиц, осваивающих программы неязыковых вузов (Т.А. Газарян, Н.М. Глушкова, Т.Н. Любимова, Л.Ю. Тарасова), наглядно демонстрирует факт существования ряда специфических проблем, каковые с необходимостью следует учитывать при планировании и реализации соответствующего процесса. Пожалуй, одной из наиболее значимых в их ряду является недостаточно высокий уровень заинтересованности студентов в освоении иностранного языка [1].

Стоит отметить и другую важную тенденцию в развитии современной системы образования – возрастание важности использования интерактивных технологий. Педагоги (А.А. Васильева, Т.А. Газарян, Т.Н. Любимова, Л.Ю. Тарасова, Н.П. Ушанова, В.И. Широгалина) отмечают, что в текущих условиях, когда благодаря расширению информационных потоков и взаимосвязанному с ним росту темпов научно-технического прогресса знания, получаемые студентами, могут устареть к моменту начала их профессиональной жизни, такие технологии являются действенным средством их обучения самостоятельному формированию необходимых компетенций [1–5].

В этой связи небезынтересным представляется изучение возможностей педагогических инструментов, относимых к данной категории, в плане формирования у лиц, осваивающих нелингвистические направления подготовки, мотивации к изучению иностранного языка. Попытка такового осуществлена на страницах настоящего исследования.

Таким образом, его цель – рассмотрение интерактивных образовательных технологий как средства, правильное применение которого позволяет обеспечивать эффективное развитие мотивации студентов неязыкового вуза по ходу их обучения иностранному языку.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, формулируются следующим образом:

– определить причины недостаточно высокой мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка, а также их влияние на ход и результаты соответствующего процесса;

– дать сущностную характеристику интерактивных технологий и выявить связанные с ней возможности для их использования в ходе преподавания интересующей нас академической дисциплины;

– привести конкретные примеры таких технологий, могущих найти применение при осуществлении вышеуказанной деятельности.

Во время решения этих задач автором применялись следующие методы исследования: рефлексия собственного педагогического опыта; анализ научно-методической литературы.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены причины недостаточно высокой мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка, а также их влияние на ход и результаты соответствующего процесса

Теоретическая значимость состоит в приведении сущностной характеристики интерактивных технологий и выявлении связанных с ней возможностей

Таблица 1

Причины невысокого уровня мотивации студентов неязыковых вузов к освоению программ по иностранному языку

Причина	Влияние на мотивацию
Соответствующая академическая дисциплина не относится к числу профильных	Многие обучающиеся не осознают важности её изучения для реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности в ближайшем будущем [2]
Факт существования серьёзных различий в изначальном уровне сформированности иноязычных компетенций между студентами одной группы	Учащиеся с низким уровнем владения иностранным языком зачастую характеризуются наличием психологического барьера и, как следствие, отсутствием желания участвовать в тех или иных формах аудиторной и/или внеаудиторной работы
	Будущие профессионалы, демонстрирующие высокий изначальный уровень обученности ИЯ, могут не демонстрировать должного рвения в ходе освоения иноязычных компетенций, так как «уже всё знают», «подтверждением» чего выступают хуже владеющие ими сокурсники
Цели и задачи дисциплины, предполагающие развитие знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации профессионально ориентированной коммуникации	Такого рода установки зачастую не совпадают со стремлением многих учащихся иметь социально-бытовую разговорную практику
Временные ограничения	Сравнительно небольшие объёмы часов, отводимых для изучения ИЯ студентами нелингвистических направлений подготовки в, ряде случаев не благоприятствуют развитию заинтересованности в более полном его постижении

для их использования в ходе преподавания интересующей нас академической дисциплины.

Практическая значимость сводится к рассмотрению конкретных примеров таких технологий, могущих найти применение при осуществлении этой деятельности.

Низкий уровень мотивации студентов, осваивающих нелингвистические направления подготовки, к изучению иностранного языка в основном обусловлен четырьмя причинами (табл. 1).

Снижение мотивации, вызванное действием охарактеризованных в табл. 1 неблагоприятных факторов, представляет собой куда более серьёзную угрозу для успешного формирования у будущих специалистов иноязычных знаний, умений и навыков, чем просто «неспособность», «лень» или «нерадение» отдельных учащихся, даже составляющих сколько-нибудь значимый сегмент аудитории. Дело в том, что, согласно современным представлениям (А.А. Васильева, Т.Р. Газарян, В.И. Широгалина), успешная учебно-педагогическая практика предполагает реализацию деятельности в соответствии с определённой схемой (рис. 1).

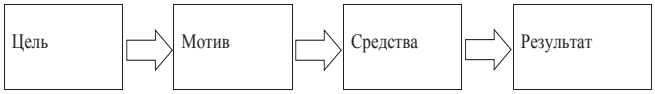


Рис. 1. Структура эффективной педагогической деятельности

Таким образом, из анализа рис. 1 следует, что если какое-то из этих звеньев отсутствует (или выражено недостаточно), то эффективность реализуемых форм работы существенно снизится. Значит, успешное изучение иностранного языка представляется практически невозможным без мотивации. Именно она представляет собой тот пусковой механизм, который лежит в основе процесса овладения студентами соответствующими компетенциями.

Из вышеизложенного следует, что в условиях современного нелингвистического вуза одна из основных задач педагогического работника – формирование и поддержание у будущих специалистов, бакалавров и магистров положительной мотивации к изучению вышеуказанной дисциплины. Это, в свою очередь, делает необходимым переосмысление некоторых аспектов преподавания данного предмета в вузах. Благо, последние три десятилетия в истории педагогики ознаменовались появлением и интеграцией в повседневную практику ряда новых технологий [3]. Их преимущества, в свою очередь, вполне могут поспособствовать преодолению затруднений, связанных с формированием у студентов мотивации учения.

Так, некоторыми современными ОО, реализующими деятельность по программам соответствующего профиля, предпринимаются попытки включения в процесс обучения иностранным языкам интерактивных технологий (А.А. Васильева, Т.Р. Газарян, Ю.Л. Тарасова, Н.П. Ушанова). При этом администрацией, методистами и преподавателями ставились следующие цели: интенсификация процесса формирования каждого студента как языковой личности; развитие приемлемого уровня мотивации обучающихся.

Опыт их применения в данном качестве позволяет нам, во-первых, вывести определение данного понятия. В рамках настоящего исследования под ним мы будем понимать совокупность образовательных подходов, подразумевающую активное взаимодействие между участниками образовательных отношений.

Таким образом, в центр учебно-воспитательного процесса должен быть поставлен сам студент, его цели, мотивы и определённый психологический склад. Другими словами, студент-личность выступает как активно действующий субъект. Объектом же соответствующей деятельности является иноязычная коммуникативная деятельность, представленная совокупностью речевых действий. Подобное позиционирование обучающихся с большой вероятностью будет способствовать не только интенсификации формирования необходимых знаний, но и оптимизации способов их усвоения, образцов и путей реализации мыслительной деятельности обучаемых, их творческого потенциала [3]. Соответственно, разовьётся и мотивация реализации студентами подобного рода деятельности.

При этом необходимым условием является использование интерактивных технологий всеми обучающимися группы (подгруппы), в которой проводится занятие. Каждому из них должна быть предоставлена возможность для внесения собственного вклада в создание открытой образовательной среды. Только так в полной мере могут быть реализованы пять главных аспектов влияния интерактивных технологий на мотивацию учащихся (табл. 2).

Одной из таких технологий является проблемно-ориентированное обучение [3]. Его реализация связана с анализом различных видов информации для решения (как это следует из названия технологии) тех или иных проблем. При этом практикуются обсуждение возможных ситуативных вариантов их постановки и решения. Таким образом, учащиеся, осваивающие нелингвистические направления подготовки, ориентируются действовать с опорой на установленные критерии и выработку соответствующих рекомендаций. Успешная реализация данного вида работы, в свою очередь, подразумевает достаточно высокий общий уровень владения иностранным языком, а значит, стимулирует учащихся на его самостоятельное развитие применительно ко всем аспектам иноязычной коммуникативной деятельности (А.А. Васильева, Т.Р. Газарян, Т.Н. Любимова, Л.Ю. Тарасова, Н.П. Ушанова, В.И. Широгалина).

Интерактивной технологией, повышающей эффективность организации как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности студентов неязыкового вуза, направленной на изучение иностранного языка, является работа над созданием видеопроектов [4]. Она способствует в первую очередь развитию аудиовизуального восприятия студентами информации, представленной на изучаемом языке. Кроме того, у них формируется критическое мышление, выражающееся в осознании целей коммуникативных высказываний, выявлении основной мысли информационных сообщений. Своё развитие также получают умения и навыки, связанные с поиском, обработкой и презентацией необходимых данных. Успешное завершение такого рода деятельности так же, как в случае с анализом проблемных ситуаций, предполагает наличие не у отдельных студентов, а у всей группы (подгруппы) определённого уровня владения ИЯ, а значит, приложения значительных самостоятельных усилий для его достижения [2].

Положительно себя зарекомендовали и кейс-технологии (И.Е. Емельянова, Г.А. Смыслова [5]). Благодаря заранее разработанным кейсам преподаватели имеют возможность инициировать взаимодействие студентов на иностранном языке в процессе решения практических задач.

Таблица 2

Основные аспекты влияния интерактивных технологий на мотивацию студентов современного неязыкового вуза к изучению иностранного языка

Акспекты	Особенности реализации в процессе изучения ИЯ	Положительное влияние на мотивацию учения
Мотивационный	Широкое использование рассматриваемых педагогических технологий позволяет генерировать организационно-педагогические условия для максимального учёта индивидуальных образовательных возможностей и потребностей обучающихся, выбора форм и методов реализации образовательной деятельности, а равно освоения студентами современных средств коммуникации на изучаемом языке	Будущие высококвалифицированные профессионалы скорее поймут важность изучения рассматриваемой академической дисциплины для реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности [4]
Содержательный	Образовательный потенциал интерактивных технологий может быть использован при систематизации имеющихся ресурсов (в том числе цифровых) по отдельным темам и разделам учебной дисциплины, создании индивидуальных тестовых мини-уроков, интерактивных домашних заданий и тренажёров	Учащиеся с низким уровнем владения иностранным языком смогут систематизировать имеющиеся знания, выстроить единую матрицу иноязычных коммуникативных компетенций, осознать факт существования в ней лакун, а значит, и возможностей для их заполнения в ходе занятий аудиторной и внеаудиторной работой по иностранному языку
		Те обучающиеся, которые демонстрируют высокий изначальный уровень обученности ИЯ, смогут, работая с подобным материалом, понять необходимость дальнейшего приращения и, главное, систематизации имеющихся у них компетенций
Учебно-методический	Рассматриваемые педагогические технологии вполне могут применяться как учебно-методическое сопровождение образовательного процесса. Его участникам при этом становится доступен широкий спектр методов, средств и форм его организации	Появляется возможность для удовлетворения демонстрируемого многими обучающимися стремления к реализации иноязычной коммуникативной практики в социально-бытовой, профессиональной и любых других сферах
Организационный		
Контрольно-оценочный	Использование интерактивных технологий позволяет в определённой степени модифицировать формы текущего и промежуточного контроля [1]	Интенсифицируется учебная деятельность будущих профессионалов, что отчасти компенсирует те небольшие объёмы учебных часов, которые отводятся им на изучение иностранного языка

Таким образом, причинами недостаточной мотивированности студентов нелингвистических вузов к изучению иностранного языка выступают факт отсутствия данной дисциплины в числе профильных, серьёзные различия в изначальном уровне сформированности иноязычных компетенций между студентами одной группы, цели и задачи усвоения дисциплины, а равно временные ограничения. При этом современной педагогической науке известны пути минимизации влияния данных факторов.

Одним из них является расширение использования интерактивных технологий. Последние представляют собой совокупность образовательных подходов, подразумевающую активное взаимодействие между участниками образовательных отношений. На развитие мотивации учения они оказывают влияние благодаря реализации мотивационного, содержательного, учебно-методического, организационного и контрольно-оценочного аспектов.

В условиях современного вуза могут быть с успехом реализованы две технологии, входящие в данную категорию. В их число мы с определённой долей уверенности можем включить проблемное обучение и работу над созданием видеопроектов.

Библиографический список

1. Тарасова Л.Ю. Влияние виртуальных технологий на мотивацию студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1(104): 239–241.
2. Газарян Т.Р. Применение технологии мультимедийного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. *Образование и право.* 2021; № 4: 405–410.
3. Ушанова Н.П. Использование информационных технологий как средство повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 1: 184–187.
4. Васильева А.А. К вопросу о повышении мотивации к изучению иностранного языка в вузе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 76-2: 33–36.
5. Емельянова И.Е., Смыслова Г.А. *Использование кейс-метода в обучении педагогов и психологов: реализация компетентностного подхода*: учебное пособие. Казань, 2023.

References

1. Tarasova L.Yu. Vliyanie virtual'nyh tehnologij na motivaciyu studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1(104): 239–241.
2. Gazaryan T.R. Primenenie tehnologii mul'timedijnogo obucheniya inostrannym yazykam v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Obrazovanie i pravo.* 2021; № 4: 405–410.
3. Ushanova N.P. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij kak sredstvo povysheniya motivacii studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 1: 184–187.
4. Vasil'eva A.A. K voprosu o povyshenii motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 76-2: 33–36.
5. Emel'yanova I.E., Smyslova G.A. *Ispol'zovanie kejs-metoda v obuchenii pedagogov i psihologov: realizaciya kompetentnostnogo podhoda*: uchebnoe posobie. Kazan', 2023.

Статья поступила в редакцию 09.03.25

УДК 37.047 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-278-281

Romaeva N.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Educational and Organizational Work, Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educators (Stavropol, Russia), E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*
Solovyova I.V., *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Rector of Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educators (Stavropol, Russia), E-mail: sciro2012@mail.ru*

PROFESSIONAL ORIENTATION AND SELF-DETERMINATION OF STUDENTS: REGIONAL MONITORING. The article presents an analysis of results of regional monitoring of organization of work on vocational guidance and professional self-determination of students of secondary schools in Stavropol Krai. The regional monitoring is aimed at identifying information on the organization of work on career guidance and self-determination of schoolchildren in the region on the tracks: preferences of students in the field of career guidance and support of this process; connection of in-depth study of subjects and further choice of profession by high school students; career guidance for students with disabilities; interaction of schools with industry enterprises, professional educational organizations for the implementation of the career guidance minimum. The main problems of organizing career guidance work with schoolchildren are identified, including insufficiently coordinated interaction and partnership between schools and enterprises; lack of an integral system of professional orientation in educational organizations; low quality of career guidance programs in schools.

Key words: **professional orientation, professional self-determination, career guidance minimum, students, monitoring, regional features**

Н.Б. Ромаева*, д-р пед. наук, проф., проректор по учебно-организационной работе ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь, E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*
И.В. Соловьева*, канд. экон. наук, доц., ректор ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь, E-mail: sciro2012@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ

В статье представлен анализ результатов регионального мониторинга организации работы по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению обучающихся общеобразовательных школ Ставропольского края. Региональный мониторинг был направлен на выявление информации об организации работы по профориентации и самоопределению школьников региона по трекам: предпочтения учащихся в сфере профессиональной ориентации и сопровождение данного процесса; связь углублённого изучения предметов и дальнейший выбор профессии старшеклассниками; профориентация обучающихся с ОВЗ; взаимодействие школ с отраслевыми предприятиями, профессиональными образовательными организациями для осуществления профориентационного минимума. Выявлены основные проблемы организации профориентационной работы со школьниками, в том числе недостаточно слаженное взаимодействие и партнёрство между школами и предприятиями; несформированность целостной системы профессиональной ориентации в образовательных организациях; невысокое качество программ профориентационной направленности в школах.

Ключевые слова: **профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профориентационный минимум, обучающиеся, мониторинг, региональные особенности**

Актуальность проведенного исследования обусловлена значимостью для детей и подростков правильного выбора будущей профессии. Ещё 100 лет назад проблема профессиональной ориентации подрастающего поколения не было такой острой, как в настоящее время (Кармазина Н.В., Шушара Т.В., Коваль Т.В.) [1]. Зачастую вопрос выбора будущей профессии перед молодёжью не стоял, так как очень часто молодым людям необходимо было продолжать семейные традиции, и выбор профессий был предопределен семьёй, родителями. Но со временем количество профессий стало резко увеличиваться; молодым людям уже не нужно было выбирать профессию только с согласия родителей, и такая свобода выбора стала для подрастающего поколения не простой проблемой.

Но также крайне важно, чтобы интересы подрастающего поколения коррелировали с интересами, которые имеются у нашего государства и общества в целом. Безусловно, такая проблема стоит перед каждым государством в процессе организации воспитания подрастающего поколения, и можно утверждать, что успешность воспитания во многом связана как раз с совпадением интересов общества и молодого гражданина.

В противном случае цели и задачи воспитания будут носить декларативный характер, и эффективность такого воспитания будет низка.

В настоящий момент можно констатировать, что современная Россия переживает кадровый дефицит, в связи с чем профориентационная работа становится государственным приоритетом.

Такие проекты, как «Проектория», «Билет в будущее», прочно вошли в школьную жизнь.

Исследователи Н.Г. Блинникова [2], Е.О. Черкашин [3] и др. отмечают, что с 2020 г. инвариантный модуль «Профориентация» в Примерной программе воспитания был успешно реализован на практике; также результативно воплощаются курсы внеурочной деятельности по профориентации, размещенные на портале «Единое содержание образования».

В то же время инвариантный модуль «Профориентация» пока внедряется недостаточно активно. В этой связи крайне важны мониторинговые исследования в области профессиональной ориентации и самоопределения школьников (далее – ПОиСШ).

Цель статьи: изучение результатов регионального мониторинга процессов профессиональной ориентации и самоопределения школьников.

В соответствии с целью были сформулированы следующие задачи:

– рассмотреть сущность дефиниций «профессиональная ориентация» и «профессиональное самоопределение»;

– представить результаты анализа регионального мониторинга организации работы по ПОиСШ;

– выявить основные проблемы в организации указанной работы на региональном уровне.

Процесс исследования базировался на следующих методах:

– краткий обзор научной литературы в границах проведённого исследования;

– мониторинг деятельности по организации ПОиСШ на региональном уровне;

– анализ результатов регионального мониторинга.

Научная новизна проведенного исследования заключена в выявлении проблем в организации ПОиСШ на основе регионального мониторинга.

Теоретическая значимость – в определении основных треков регионального мониторинга исследований профориентационной направленности.

Практическая значимость состоит в проведении и анализе результатов регионального мониторинга организации профориентационной работы со школьниками.

Анализ научных трудов по теме исследования (Н.В. Кармазина, Т.В. Коваль, Т.В. Шушара, И.С. Сергеев, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова и др.) и иных источников [4] позволил уточнить содержание дефиниций «профессиональная ориентация» и «профессиональное самоопределение»:



Рис. 1. Содержание основных дефиниций исследования «профессиональная ориентация» и «профессиональное самоопределение»

Исследователь И.С. Сергеев [5] на парадигмальном уровне выделяет следующие виды профориентации:

– образовательную,

– консультативную,

– воздействующие.

Весьма полезны для нашего исследования были работы В.И. Тарлавского, который предлагает рассматривать региональную профориентацию в качестве иерархической системы с соподчинёнными макро-мезо-, микро-уровнями [6].

На макроуровне региональной профориентации происходит взаимодействие социальных институтов для создания инфраструктурной композиции в региональной профориентации, включающий региональный ресурсный центр, центры отраслевой профориентации и т. п.

На мезоуровне региональной профориентации происходит взаимодействие на основе отраслевого признака, то есть взаимодействие образовательных организаций с конкретными отраслевыми предприятиями и организациями.

Виды профориентации		
Образовательная профориентация	**Консультативная профориентация**	**Воздействующая профориентация**
Для неё характерно формирование у обучающихся отношения к труду и профессионализму как ценностям, поиск учащимися смысла будущей профессии, а также становление их субъектной позиции в профессиональном самоопределении.	Направлена на содействие и сопровождение профессионально-образовательного выбора обучающимися.	Опирается на идею определения профессионального выбора обучающимися, исходя из интересов государства, обществ, конкретного вуза, предприятия

Рис. 2. Основные виды профориентации и их содержание

На микроуровне региональной профориентации в рамках конкретных образовательных учреждений происходит взаимодействие обучающихся с отдельными компонентами профессиональной ориентации (тематические, связанные непосредственно с ПОиСШ: классные часы, внеклассные мероприятия, индивидуальные и групповые консультации, встречи, беседы, реализация программ внеурочной деятельности и факультативных курсов и др.).

В 2024-м году в Ставропольском крае был проведён мониторинг по оценке системы работы образовательных организаций по ПОиСШ.

Проводился мониторинг центром инновационного развития и мониторинга ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования».

В указанном мониторинге принимали участие 580 общеобразовательных организаций. Из них:

– 65% сельских школ,

– 35% городских школ.

В совокупности исследованием было охвачено около 145 000 учащихся шестых – одиннадцатых классов.

Региональный мониторинг был направлен на выявление информации об организации работы по ПОиСШ региона по следующим трекам:

Ведущие направления мониторинга	
	- предпочтения учащихся в сфере профессиональной ориентации и сопровождение данного процесса;
	- связь углублённого изучения предметов и дальнейший выбор профессии старшеклассниками;
	- профориентация обучающихся с ОВЗ;
	- взаимодействие школ с отраслевыми предприятиями, профессиональными образовательными организациями для осуществления профориентационного минимума.

Рис. 3. Основные направления мониторинга по ПОиСШ

По итогам мониторинга были получены следующие результаты. В 205 школах (35,3%) имеется разработанная программа для изучения динамических изменений в выборе профессиональных предпочтений школьниками; в 183 организациях (31,6%) изучают степень и формы влияния родителей на выбор их детьми будущей профессии; почти 100 тысяч (около 70%) учащихся шестых – одиннадцатых классов прошли психолого-педагогическую диагностику склонностей, компетенций, значимых для выбора их будущей профессии; 76,7% школ ведут мониторинговые исследования для фиксации наиболее популярных у школьников профессий и направлений экономики.

Очень важным направлением деятельности является сопровождение профессиональной ориентации на нормативно-правовом уровне. Следует отметить, что все без исключения муниципалитеты разработали соответствующую нормативно-правовую базу (концепцию, программу, дорожную карту, план и т. д.), однако центры, кабинеты профориентации и соответствующего психологического сопровождения учащихся имеют только 150 организаций, что составляет примерно 26% от общего числа. 83% школ разработали программы по профориентации учащихся, и 97% школ имеют ежегодные планы по профориентации. Планы профориентационной работы предусматривают участие не только педагогических работников, учеников, родителей, но и будущих работодателей, специалистов Центров занятости населения. Предусмотрена поэтапная реализация планов на основе учёта возрастных особенностей школьников, а также преемственности содержания, форм и методов работы.

Значимым фактором успешного сопровождения профориентации школьников является систематическое повышение квалификации педагогов. Следует

отметить, что примерно 20% руководящих и педагогических работников Ставропольского края прошли обучение по программам дополнительного профессионального образования по вопросам профориентации школьников за последние три года. В целом по краю примерно 93% учеников шестых – одиннадцатых классов охвачены мероприятиями профориентационной направленности, и при этом более 20 000 учеников (а это примерно 14%) имеют индивидуальный образовательный маршрут, соответствующий их профессиональному самоопределению.

Весьма интересны показатели участия обучающихся в учреждениях дополнительного образования. Так, научно-техническую направленность дополнительного образования выбрали более 12 000 учеников, что составило примерно 9%; естественно-научное выбрали порядка 20 000 учеников (около 14%); художественную направленность осваивают примерно 16% обучающихся; социально-педагогическую – немногим более 17%. Самой востребованной оказалась физкультурно-спортивная направленность – около 26% обучающихся, а наименее востребованной – туристско-краеведческая направленность – немногим более 5% обучающихся.

70% старшеклассников выбрали для сдачи ЕГЭ предмет, соответствующий профилю обучения, и в дальнейшем поступили в профессиональные образовательные организации 65% выпускников (87% в организации высшего образования). Следует отметить, что все общеобразовательные организации, то есть 100% в соответствии с ФГОС СОО реализуют профильное обучение, но также важно отметить, что из 68 школ (14,6%) выпускники не поступили в организации высшего образования.

В соответствии с показателями Национального проекта «Образование» реализовывался проект «Билет в будущее», способствующий профессиональной ориентации учащихся шестых – одиннадцатых классов. В рамках проекта проводится онлайн-диагностика как очное профориентационное событие, обсуждаются особенности построения индивидуальных учебных планов учащихся в соответствии с их профессиональными предпочтениями. В Ставропольском крае боле 53 600 учащихся шестых – одиннадцатых классов (42,8%) участвовали в проекте «Билет в будущее».

81,8% обучающихся стали участниками проекта «Успех каждого ребёнка», позволяющего выявить и развить способности школьников. Обучающиеся участвовали в онлайн-уроках, могли видеть возможности будущей карьеры, узнать специфические особенности высоких технологий в промышленности, решать проектные задачи для дальнейшего осознанного выбора профессионального развития.

Особое место занимает профориентационная работа с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью: из них 3 088 прошли профдиагностику и 2 940 получили консультативное сопровождение по профессиональному самоопределению; 1 810 учащихся прошли профдиагностику в рамках проекта «Билет в будущее», для 1 116 человек проведена разработка индивидуальных образовательных маршрутов по профессиональному самоопределению; 224 обучающихся приняли активное участие в чемпионате по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс», участвовали в профессиональных пробах, мастер-классах, профориентационных экскурсиях.

Межведомственное взаимодействие министерств с объединениями, союзами работодателей, кадровыми агентствами, муниципальными органами власти позволяет анализировать динамику рынка труда Ставрополья, разрабатывать прогноз потребности в кадрах и оказывать услуги по содействию занятости населения, а также способствовать профессиональному самоопределению учащихся региона в общем и профессиональном образовании.

В 2024-м году было заключено 379 договоров о взаимодействии по вопросам профессионального самоопределения учащихся с отраслевыми учреждениями; 2 829 мероприятий профориентационной направленности состоялось на базе или с участием отраслевых предприятий, в которых приняли участие 37 511 старшеклассников.

Значимым мероприятием в области профессиональной ориентации школьников является взаимодействие с организациями среднего и высшего профессионального образования. Наблюдается положительная динамика по сравнению с 2023-м годом по заключению договоров о сотрудничестве с организациями среднего и высшего образования (было заключено 469 договоров) и 97 договоров о сетевом взаимодействии при реализации программ профильной подготовки (3 428 школьников обучались в рамках сетевого взаимодействия). Также 13 договоров было заключено с краевым центром опережающей профессиональной подготовки, и 409 школьников прошли в нём обучение. Всего в 2024 году более 40 000 школьников приняли участие в различных мероприятиях по профессиональной ориентации с участием организаций среднего профессионального и высшего образования.

Также важно исследование позиции школьников по отношению к востребованным профессиям на территории Ставропольского края: почти 11 000 обучающихся принимали активное участие в работе Центра занятости населения, в ежегодных ярмарках вакансий, днях правовой помощи населению; 361 обучающийся заключил договор на целевое обучение. В целом в мероприятиях проекта «Профессионалитет» участвовали почти 45 000 школьников Ставропольского края.

Также следует отметить достаточно высокую активность обучающихся в участии в конкурсах профориентационной направленности различных уровней: муниципального – 4 279 участников; регионального – 964 участника; всероссийского – 1 055 участников.

Целью нашего исследования было изучение результатов регионального мониторинга процессов ПОиСШ.

В соответствии с задачами, на основе анализа результатов регионального мониторинга, направленного на выявление информации об организации работы по профориентации и самоопределению школьников региона по трекам: предпочтения учащихся в сфере профессиональной ориентации и сопровождение данного процесса; связь углублённого изучения предметов и дальнейший выбор профессии старшеклассниками; профориентация обучающихся с ОВЗ; взаимодействие школ с отраслевыми предприятиями, профессиональными образовательными организациями для осуществления профориентационного минимума, были выявлены основные проблемы организации профориентационной работы со школьниками и определены некоторые пути их решения на примере Ставропольского края.

Выявлено, что имеет место явный недостаток информационного и учебно-методического обеспечения процессов профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, не в полной мере слаженное взаимодействие и партнёрство между школами и предприятиями для совместной успешной работы; не в каждой школе создана целостная система профессиональной ориентации школьников, а также порой вызывает сомнение качество предлагаемых программ профориентационной направленности в школах, в которых могут встречаться неактуальные подходы, формы работы, устаревшие методики; также порой выявляется и недостаточная готовность педагогических работников к реализации профориентационных программ.

Установлено, что результаты проведённого мониторинга позволяют констатировать факт усиления профориентационной работы в Ставропольском крае в целом.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод: организации общего, дополнительного и профессионального образования консолидируют свои усилия для того, чтобы укрепить социальное партнёрство между экономикой и образованием, способствовать удовлетворению как интересов обучающихся в выборе профессии, так и региональных потребностей в высококвалифицированных специалистах востребованных профессий.

В перспективе видится дальнейшее изучение состояния профориентационной работы и разработка целостной региональной системы совместной деятельности и межведомственного взаимодействия по ПОиСШ общеобразовательных школ.

Библиографический список

1. Кармазина Н.В., Шушара Т.В., Коваль Т.В. Профессиональное самоопределение: история вопроса. *Вестник Финансового университета*. *Гуманитарные науки*. 2016; № 2: 23–28.
2. Блинникова Н.Г. Реализация инвариантного модуля рабочей программы воспитания «Профориентация» с использованием коуч-технологии «Колесо успеха». *К 350-летию со дня рождения Петра I: секулярный мир и религиозность:* XXII Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения: материалы и доклады Межрегионой научно-практической конференции. Красноярск, 2022: 111–126.
3. Черкашин Е.О. Реализация модуля «Профориентация» программы воспитания в условиях цифровизации образования. *Народное образование*. 2022; № 6 (1495): 158–162.
4. Сергеев И.С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2023; № 3 (15): 11–48.
5. *Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования*: письмо Министерства просвещения Российской Федерации 17.08.2023 г. № ДГ-1773/05. Available at: https://docs.edu.gov.ru/ document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949/
6. Тарлавский В.И. Региональная профориентация как система актуализации профессионального самоопределения личности. *Экономические и гуманитарные исследования регионов.* 2022; № 5: 63–69.

References

1. Karmazina N.V., Shushara T.V., Koval' T.V. Professional'noe samoopredelenie: istoriya voprosa. *Vestnik Finansovogo universiteta*. *Gumanitarnye nauki.* 2016; № 2: 23–28.
2. Blinnikova N.G. Realizaciya invariantnogo modulya rabochej programmy vospitaniya «Proforientaciya» s ispol'zovaniem kouch-tehnologii «Koleso uspeha». *K 350-letiyu so dnya rozhdeniya Petra I: sekulyarnyj mir i religioznost':* XXII Krasnoyarskie kraevye Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chteniya: materialy i doklady Mezhregionoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk, 2022: 111-126.

3. Cherkashin E.O. Realizaciya modulya «Proforientaciya» programmy vospitaniya v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2022; № 6 (1495): 158-162.
4. Sergeev I.S. Obrazovatel'naya proforientaciya i shkol'naya proforientaciya: sovpadenie v prostranstve, rashozhdenie v smyslah. *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT)*. 2023; № 3 (15): 11-48.
5. *Metodicheskie rekomendacii po realizacii proforientacionnogo minimuma v obrazovatel'nyh organizaciyah Rossijskoj Federacii, realizuyuschih obrazovatel'nye programmy osnovnogo obschego i srednego obschego obrazovaniya*: pis'mo Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii 17.08.2023 g. № DG-1773/05. Available at: https://docs.edu.gov.ru/ document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949/
6. Tarlavskij V.I. Regional'naya proforientaciya kak sistema aktualizacii professional'nogo samoopredeleniya lichnosti. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov.* 2022; № 5: 63–69.

Статья поступила в редакцию 03.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-281-283

Romanenko N.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

IMPLEMENTATION OF EFFECTIVE TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE JOURNALISTS. The article provides a methodology for the terms "technology" and "pedagogical technology". The author draws the reader's attention to the fact that the term "technology" in pedagogical science appeared long before technological and industrial progress, having already appeared in the works of the Czech humanist educator Jan Amos Komensky, who was searching for tools that would bring results in teaching and educating students. The author selects and implements a set of pedagogical technologies that brought good results in raising the level of critical thinking of future journalists – these are technologies and techniques ("My report from the scene", the pedagogical technique "Confusion of logical chains", the technology "My associations", "The technique of the conceptual wheel", "Checking my hypothesis", the technology "Clusters"), which are perceived with great interest by students of the Faculty of International Journalism MGIMO MFA of Russia. In the block "Results of experimental work" the author presented visual evidence that the tools influenced the purpose of the study, the technologies increased the level of critical thinking of future mass media specialists.

Key words: **technology, pedagogical technology, critical thinking, journalist, students**

Н.М. Романенко*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

ВНЕДРЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

В статье дана методология терминов «технология» и «педагогическая технология». Автор обращает внимание читателя на то, что термин «технология» в педагогической науке возник задолго до технологического и промышленного прогресса, появившись уже в работах чешского педагога-гуманиста Яна Амоса Коменского, занимавшегося поиском инструментария, который принес бы результаты в обучение и воспитание учащихся. Автором подобран и внедрен комплекс педагогических технологий, принесших хороший результат в дело повышения уровня критического мышления будущих журналистов – это технологии и приемы («Мой репортаж с места событий», педагогический прием «Путаница логических цепочек», технология «Мои ассоциации», «Прием концептуального колеса», «Проверка моей гипотезы», технология «Кластеры»), которые с большим интересом восприняли студенты факультета Международной журналистики МГИМО МИД России. В блоке «Результаты опытной работы» автор представил наглядное доказательство того, что инструментарий повлиял на цель исследования, технологии повысили уровень критического мышления будущих специалистов массмедиа.

Ключевые слова: **технология, педагогическая технология, критическое мышление, журналист, студенты**

Актуальность развития критического мышления у будущих журналистов не вызывает сомнения, так как главными участниками всех известных событий или чрезвычайных происшествий становятся журналисты в ряду следственно-оперативных групп, скорой помощи, пожарных расчетов и т. д. Но журналисты, в отличие от экстренных оперативных служб, должны «добыть» информацию о случившемся, грамотно и динамично ее оформить, затем транслировать в редакцию зарегистрированного СМИ. Но быстрота и оперативность работы журналиста не должны сопровождаться приукрашиванием и искаженностью. Известно, что основной признак передаваемой информации – правдивость. Достоверной и правдивой информацией будет считаться та, которая соответствует объективной реальности: «Критериями достоверной информации являются отсутствие искаженных или ложных данных» [1, с. 47–52]. Нужно помнить, что распространять правдивую информацию журналист обязан и согласно Федеральному Закону «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», где в ст. 3 закреплен принцип достоверности информации и своевременности ее предоставления.

В этой связи правдивая информация и критическое мышление журналиста неотделимы друг от друга, так как критическое мышление – это умение фильтровать и грамотно оценивать источник, тщательно искать подтверждение полученной информации, опираясь на разные источники и обеспечивать ее беспристрастие.

Проблема развития критического мышления журналиста не нова. В разное время к ней обращались как зарубежные, так и отечественные журналисты. «Критическое мышление в журналистской работе, – отмечает Эннис, – это проявление способности анализировать информацию, основываясь только на фактах и логике, эмоции и личная предвзятость – плохие помощники критического анализа» [2, с. 10–11]. Безусловно, основой критического анализа выступает способность журналиста к рефлексии и саморефлексии, что является базой его компетенции – правильно задавать вопросы очевидцам происшествия. Выделять факты из рассказанного и определять их правдивость требует очень внимательного подхода журналиста к каждой детали интервью, способности посмотреть на события с разных ракурсов [3, с. 30–31]. Эмоциональный фон происшествия (чрезвычайные и экстремальные ситуации) может активизировать ложное приукрашенное воображение очевидцев, поэтому важно в таких ситуациях избегать неправдивого контента и далее его транслировать в СМИ.

Развитое критическое мышление способно помочь журналисту фильтровать, грамотно оформлять правдивую информацию и далее транслировать ее читателям, что делает его устойчивым к различным манипуляциям извне. А подбор эффективных технологий с целью повышения уровня критического мышления у журналистов может стать фактором его способности всесторонне анализировать поступающую информацию и осуществлять правдивые выводы для защиты населения от негативных последствий в стремительно развивающемся цифровом обществе.

Цель статьи заключается в актуализации технологического обоснования процесса повышения уровня критического мышления будущего журналиста и описании результатов прикладного исследования на формирующем этапе опытной работы.

Задачи, которые необходимо решить для достижения цели, следующие:

– доказать актуальность и важность представленной темы исследования;

– подобрать комплекс инновационных технологий, способствующих повышению уровня критического мышления у будущего журналиста, и доказать эффективность подобранных техник и методов.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: теоретические (анализ источников для уточнения сути и содержания понятия критического мышления будущих журналистов, синтез и обобщение для формулирования выводов исследования) и прикладные (метод диаграмм, метод табулирования, позволяющий наглядно представить динамику в повышении уровня критического мышления журналистов-международников, сформировавшегося в ходе внедрения эффективных технологий).

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был осуществлен теоретико-прикладной анализ исследовательского материала в контексте проблем повышения уровня критического мышления у будущего журналиста средствами эффективных технологий.

Теоретическая значимость определяется вкладом в теоретико-методологическое знание об уточнении сути и содержания технологического обоснования в деле повышения уровня критического мышления у будущих журналистов.

Практическая значимость состоит в подборе комплекса эффективных технологий и его внедрения, влияющего на повышение уровня критического мышления у будущего журналиста. Благодаря универсальному характеру данный

комплекс может быть использован в профессионально-личностной подготовке будущих специалистов массмедиа.

С целью осуществить анализ технологического обоснования процесса повышения уровня критического мышления будущих журналистов и добиться динамики данного процесса был изучен и апробирован на практике целый ряд технических средств и технологий. Технологическое обоснование исследования включает уточнение и обоснование тех эффективных технологий, приемов и методов, которые способствуют повышению уровня критического мышления будущего журналиста.

Сам термин «технология» (греч. от techne – искусство, и logos – слово) в словарях определяется как «наука, имеющая своим предметом историю и описание промышленных фабричных производств…». [4, с. 388]. То есть поначалу данное понятие имело отношение преимущественно к производству и промышленности. Однако уже во второй половине XX столетия оно появляется в педагогической и психологической науках, найдя свое присутствие в работах известных педологов – В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и др. Таким образом, понятие «педагогическая технология» прочно вошло в науку, актуализированное техническим прогрессом, технологическими идеями и влиянием промышленного производства на систему образования, призванное готовить кадры для заводов и фабрик.

Историки отмечают, что термин «педагогическая технология» впервые нашел свое место еще в трудах Я.А. Коменского, так как во времена известного чешского педагога были предприняты попытки сделать процесс обучения хорошо налаженным механизмом. Исследователи данного вопроса отмечают, что Я.А. Коменский в своей практике стремился найти такой инструментарий, который позволил бы улучшить результативность процесса обучения [5]. Теоретико-методологические вопросы педагогических технологий, применяемых в современном образовании, основательно представлены в работе академика В.П. Беспалько, который описывает их как систематичное и последовательное воплощение заранее спланированного, четко разработанного учебно-воспитательного процесса [6, с. 23].

С целью повысить уровень критического мышления нами был внедрен в практику подготовки журналистов комплекс технологий, включающий ряд техник и приемов, методов и способов деятельности. Само понятие «критическое мышление» и его методология было подробно описано в статье «Формирование критического мышления у будущих журналистов на констатирующем этапе», где автор представил целый ряд как отечественных исследователей – С.Ю. Головин [7]; А.В. Королева [8]; А.В. Рожкова [9], так и зарубежных ученых – J. Dewey [10], H.J. Ruminski [3], обращавшихся к вопросу критического мышления личности обучающегося. Мы понимаем критическое мышление как способность журналиста к рефлексии и саморефлексии, что является базой его главной компетенции – правильно задавать вопросы в ходе интервью, способность выделять факты из увиденного случая или обстоятельства, что требует быть внимательным даже к мелочам свершившихся событий, а также умение фильтровать информацию, отделять главное от второстепенного.

Настоящий педагогический эксперимент на формирующем этапе является продолжением предыдущего – констатирующего этапа с привлечением экспериментальной и контрольной групп студентов факультета «Международной журналистики» МГИМО МИД России, осуществленного в 2023 году [11].

В 2023 году мы получили следующие результаты (рис. 1).

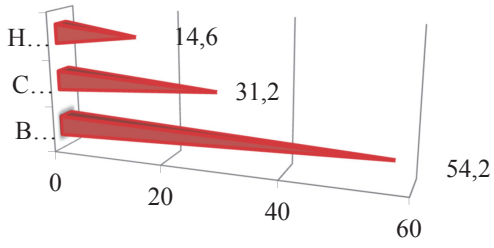


Рис. 1. Уровни сформированности критического мышления у будущих журналистов ЭГ на констатирующем этапе 2023 г. (в %)

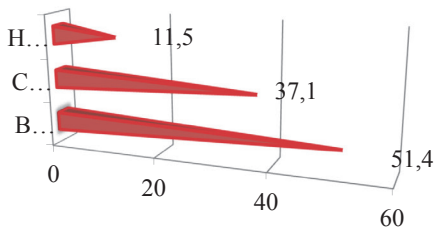


Рис. 2. Уровни сформированности критического мышления у будущих журналистов КГ на констатирующем этапе 2023 г. (в %)

Как результат опроса, мы сделали вывод о том, что обе группы студентов продемонстрировали примерно похожие результаты сформированности критического мышления, и важно продолжить опытно-экспериментальную работу, но теперь уже на формирующем этапе, который должен был изменить ситуацию через привлечение эффективных педагогических технологий.

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента в 2024 году мы использовали педагогические технологии на повышение уровня у будущих журналистов критического мышления. Данный этап потребовал выключить из эксперимента студентов контрольной группы, которые продолжили свое обучение по традиционным РУПам (рабочие учебные планы). Выяснив, что у студентов на низком уровне находится рефлексивная культура как важная составляющая критического мышления, студентам был дан мастер-класс с приглашением известных журналистов из российских газет.

После проведенного на факультете мастер-класса «Мой репортаж с места событий», данное известным журналистом из «Известий» – российской общественно-политической и деловой газеты, студентам было дано задание написать мини-сочинение о том, как повлияла на них встреча с журналистом. Многие писали о том, что они «переосмыслили отношение к своей будущей профессии» («отличный мастер-класс опытного журналиста повлиял на мою ответственность перед будущими читателями», «теперь буду внимательно относиться к информации, раньше читал все подряд», «хотелось бы мне попасть в Известия», «чувствуется, что мужик прошел долгий путь в своей профессии – мастер своего дела, хочу быть как он» и т. п.). Также был применен эффективный педагогический прием «Путаница логических цепочек», в ходе которого студентам раздавался нарезанный текст из разных газет и журналов, освещающих события разных лет – происшествия, путешествия и т. п. Задача студента состояла в том, чтобы собрать цитаты в хронологическом порядке и составить статью оригинальной сборки. С большим интересом студенты отнеслись к такой технологии, как «Мои ассоциации», суть которой заключалась в следующем: студентам зачитывались различные заголовки из разных газет, а их задача состояла в том, чтобы установить связи между публикациями, составить целый список своих ассоциаций, которые пришли на ум, и уже на их основе составить тексты написанных журналистами статей.

В течение всего семестра студентами осваивались такие технологии, как «Прием концептуального колеса», – подбор синонимов к словам, находящимся в центре колеса; «Проверка моей гипотезы» с использованием индуктивных, дедуктивных и абдуктивных методов, технология «Кластеры», в ходе которой будущие журналисты оттачивали способность выделять смысловые единицы текста и их графическое оформление в заданном порядке; «Метод персонажей», где студенты должны были выдвинуть проблему в зоне чрезвычайной ситуации с реальными персонажами. Затем студенты создавали рабочую группу для решения поставленной задачи, где каждому раздавались определенные задания в зависимости от персональных компетенций и способностей и т. д.

Если на констатирующем этапе, проведенном в 2023 году, с помощью опросников на выявление критического мышления – рефлексии, эмоционального потенциала, цифровой гигиены – мы получили не очень высокий уровень критического мышления в экспериментальной и контрольной группах, то после проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в 2024 году данный уровень продемонстрировал значительное повышение. Результаты сформированности критического мышления будущих журналистов ЭГ на констатирующем этапе в 2024 году представлены на рис. 3, 4.

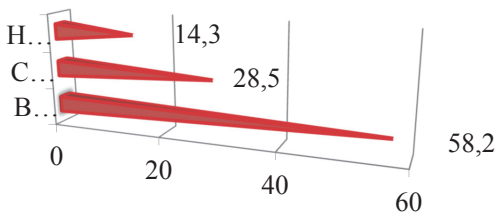


Рис. 3. Уровни сформированности критического мышления у будущих журналистов ЭГ на формирующем этапе в 2024 г. (в %)

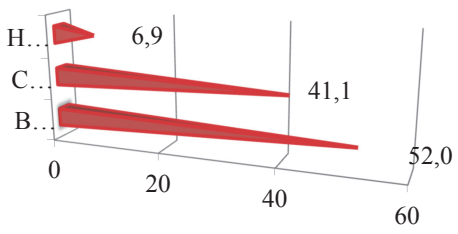


Рис. 4. Уровни сформированности критического мышления у будущих журналистов КГ на формирующем этапе в 2024 г. (в %)

Если мы сравним полученные данные, то найдем разницу в уровнях сформированности критического мышления у студентов ЭГ и КГ. Высокий уровень критического мышления оказался больше у студентов ЭГ, что составило 6,2%. При этом нужно отметить, что студенты контрольной группы сократили низкий уровень критического мышления по сравнению с констатирующем этапом в 2023 году, что составило разницу в 7,7%. Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что внедренный комплекс педагогических технологий оказался достаточно эффективным, требующим распространения на специалистов, критическое мышление которых важно для получения профессии.

Исследование проблемы использования педагогических технологий в развитии критического мышления будущих журналистов позволил прийти к заключению, что обучение студентов в вузе по традиционным учебным рабочим программам без внесения в процесс активных методов и приемов не будет способствовать качественному изменению профессиональной подготовки будущих специалистов. Исследование педагогических технологий и их применение в педагогической практике продемонстрировало, что к термину «технология» с большим интересом обращался великий чешский педагог (XVII в.) Я.А. Коменский как результативному инструменту воспитания.

За более чем 300 лет развития педагогической науки образовательные технологии заняли свое достойное место в педагогическом инструментарии, влияющем на качество полученных знаний обучающихся. Внедрение педагогических технологий (мастер-класс, «Мой репортаж с места событий», педагогический прием «Путаница логических цепочек», технология «Мои ассоциации», «Прием концептуального колеса», «Проверка моей гипотезы», технология «Кластеры» и т. д.) значительно повлияло на повышение уровня критического мышления будущих журналистов.

Тем самым проблемы, обсуждаемые в статье, имеют дальнейшие перспективы изучения, поскольку вопросы развития критическое мышление у студентов – будущих журналистов ещё недостаточно широко освещены в современных исследованиях. Описанные в статье технологии могут быть успешно адаптированы и масштабированы в вузах, для которых важно развивать критическое мышление будущих специалистов.

Библиографический список

1. Устюжанина Е.В. Принцип достоверности информации: постановка проблемы. *Электронное приложение к Российскому юридическому журналу*. 2017; № 4: 47–52.
2. Ennis R.N. Critical Thinking. *Inquiry Critical Thinking Across the Disciplines*. 2021; № 26 (1): 10–11.
3. Ruminski H.J., Hanks W.E. Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria. *Journalism & Mass Communication Educator.* 1995; № 50 (3): 4–11. DOI: 10.1177/107769589505000302
4. *Словарь иностранных слов современного русского языка*. Москва, 2014.
5. Шехмирзоева А.М., Грибина Л.В. Генезис понятия педагогической технологии. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2020; Vol. 11.
6. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Санкт-Петербург, 2016.
7. Головин С.Ю. *Критическое мышление. Практический курс для тех, кто хочет развивать свой интеллект и находить истину через анализ информации*. Available at: https://stepik.org/course/133928/promo
8. Королева А.В. *Развитие критического мышления социального педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Курск, 2010.
9. Рожкова А.В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных учёных. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023; Т. 11, № 5: 1–10
10. Dewey J. *How we think*. Chicago: D. C Heath & Co Publishers, 1910: 55–56; Moscow, 1919.
11. Романенко Н.М. Формирование критического мышления у будущих журналистов: констатирующий этап эксперимента. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 247–249.

References

1. Ustyuzhanina E.V. Princip dostovernosti informacii: postanovka problemy. *`Elektronnoe prilozhenie k Rossijskomu yuridicheskomu zhurnalu*. 2017; № 4: 47–52.
2. Ennis R.N. Critical Thinking. *Inquiry Critical Thinking Across the Disciplines*. 2021; № 26 (1): 10–11.
3. Ruminski H.J., Hanks W.E. Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria. *Journalism & Mass Communication Educator.* 1995; № 50 (3): 4-11. DOI: 10.1177/107769589505000302
4. *Slovar' inostrannyh slov sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2014.
5. Shehmirzoeva A.M., Gribina L.V. Genezis ponyatiya pedagogicheskoj tehnologii. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2020; Vol. 11.
6. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii*. Sankt-Peterburg, 2016.
7. Golovin S.Yu. *Kriticheskoe myshlenie. Prakticheskij kurs dlya teh, kto hochet razvivat' svoj intellekt i nahodit' istinu cherez analiz informacii*. Available at: https://stepik.org/course/133928/promo
8. Koroleva A.V. *Razvitie kriticheskogo myshleniya social'nogo pedagoga v processe professional'noj podgotovki v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2010.
9. Rozhkova A.V. Obzor nauchnyh teorij formirovaniya kriticheskogo myshleniya v issledovaniyah rossijskih i zapadnyh uchenyh. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11, № 5: 1–10
10. Dewey J. *How we think*. Chicago: D. C Heath & Co Publishers, 1910: 55–56; Moscow, 1919.
11. Romanenko N.M. Formirovanie kriticheskogo myshleniya u buduschih zhurnalistov: konstatiruyuschij `etap `eksperimenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 247–249.

Статья поступила в редакцию 01.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-283-286

Savankova E.V., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04, Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: e.savankova@my.mgimo.ru*
Saklakova N.N., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04, Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: n.saklakova@my.mgimo.ru*

FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERNATIONAL LAWYERS. In the article the authors considers forming professionally oriented foreign language communicative competence in future international lawyers as a goal and result of language training of international specialists at MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of Russia as a whole. The above-mentioned competence allows to ensure successful professional activity using a foreign language in legal and related spheres, as well as in educational and research activities. The authors describe the process of language training for the profession of international lawyers, the result of which is the ability to carry out foreign-language professional communication with native speakers to solve professionally significant communicative tasks. To describe the teaching process, the authors refer to such competences as linguistic, speech, pragmatic, strategic, compensatory, socio-cultural, subject, translation, self-educational, which are the content elements of professionally oriented foreign language communicative competence. In order to form and develop professionally oriented foreign language communicative competence, the authors have developed new textbooks for teaching the language of profession in a non-language university.

Key words: **professionally oriented foreign language communicative competence, legal discourse, teaching language of profession, language of profession of international lawyers**

Е.В. Саванкова, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: e.savankova@my.mgimo.ru*
Н.Н. Саклакова, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: n.saklakova@my.mgimo.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ЮРИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

В настоящей статье авторы рассматривают формирование у будущих юристов-международников профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в качестве цели и результата языковой подготовки специалистов-международников в МГИМО МИД России в целом. Названная выше компетенция позволяет обеспечивать успешную профессиональную деятельность с использованием иностранного языка в правовой и смежной с ней

сферах, а также в учебной и научно-исследовательской деятельности. Авторы описывают процесс обучения языку профессии юристов-международников, результатом которого является возможность осуществления иноязычного профессионального общения с носителями языка для решения профессионально значимых коммуникативных задач. Для описания процесса обучения авторы обращаются к таким компетенциям, как лингвистическая, речевая, прагматическая, стратегическая, компенсаторная, социокультурная, предметная, переводческая, самообразовательная, которые являются содержательными элементами профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. В целях формирования и развития данной компетенции авторами разработаны новые учебные пособия по обучению языку профессии в неязыковом вузе.

Ключевые слова: **профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция, юридический дискурс, обучение языку профессии юристов-международников**

Актуальность настоящего исследования обусловлена «Положением о языковой подготовке в МГИМО МИД России» от 18 ноября 2024 года, а также общим последовательным переходом от обучения юридическому переводу к обучению языку профессии юристов-международников в целом. Положительным результатом практической реализации данных образовательных трансформаций является, в том числе, и создание учебных пособий «Введение в немецкий язык права» [1], «Немецкий язык. Deutsches Privatrecht. Частное право Германии» [2], которые подготовлены авторскими коллективами с участием преподавателей не только языковой (кафедры немецкого языка), но и предметной кафедры (кафедры международного частного и гражданского права им. С.Н. Лебедева).

Целью настоящей статьи является описание опыта обучения языку профессии юристов-международников в рамках языковой подготовки МГИМО МИД России как важнейшей составной части реализации основной образовательной программы высшего образования.

Достижение настоящей цели возможно в ходе решения следующих задач:

– анализа содержания профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции на основе «Положения о языковой подготовке в МГИМО МИД России» от 18 ноября 2024 года;

– описания специфики образовательного процесса по изучению иностранных языков в МГИМО МИД России;

– описания опыта обучения языку профессии юристов-международников на базе новых учебных пособий.

Указанная выше цель обусловила обращение к следующим методам исследования: анализам научной, нормативно-правовой, учебно-методической литературы, структуры и содержания учебных пособий по языку профессии, заданий языкового (лексико-грамматического) и предметного блока учебных пособий по языку профессии.

Научная новизна исследования заключается в комплексном описании содержания профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции и создании новых учебных пособий по обучению языку профессии юристов-международников.

Теоретическая значимость исследования заключается в комплексной разработке структуры и содержания пособий по обучению языку профессии для реализации цели языковой подготовки МГИМО МИД России – формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Практическая значимость состоит в возможности использования опыта кафедры немецкого языка по созданию пособий для обучения языку профессии других иностранных языков в рамках образовательных программ МГИМО МИД России, а также иных неязыковых вузов России.

Содержание профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции	
	лингвистическая (языковая) компетенция, то есть знания о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи, способность с помощью этой системы понимать высказывания других людей и формулировать собственные суждения в устной и письменной форме;
	речевая компетенция, то есть знание способов формулирования высказываний и суждений с помощью языка и умение применять эти способы в процессе коммуникации;
	прагматическая компетенция, то есть способность использовать язык в соответствии с определенными коммуникативными нормами, целями и контекстом;
	стратегическая (дискурсивная) компетенция, то есть выстраивание речевой стратегии для достижения коммуникативной задачи;
	компенсаторная компетенция, то есть способность исправлять неточности и тем самым восполнять недостаточные знания иностранного языка другими способами для достижения коммуникативной цели, а также умение решать коммуникативные задачи при наличии дефицита языковых средств;
	социокультурная компетенция, то есть знания национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры; умение использовать эти знания в процессе коммуникации, ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением собеседника и ситуацией;
	предметная компетенция, то есть умение ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере деятельности;
	переводческая компетенция, то есть способность понимать исходный текст и способность создавать текст на языке перевода; совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих решать профессиональные задачи;
	самообразовательная компетенция, то есть умение учиться, способность к самообразованию

Рис. 1 Содержание профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции

Согласно п. 2.3 «Положения о языковой подготовке в МГИМО МИД России» в редакции от 18 ноября 2024 года профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как способность средствами изучаемого языка осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка с целью решения профессионально значимых коммуникативных задач. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя следующие критерии (рис. 1):

Формирование у будущих юристов-международников профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции начинается в рамках дисциплины «Иностранный язык» уже на первом курсе (первый и второй семестры) и продолжается на втором курсе (третий и четвертый семестры). Ведущую роль на данном этапе обучения играет формирование у обучающихся лингвистической, речевой, прагматической, стратегической, компенсаторной, социокультурной и самообразовательной компетенций. Уже на начальном этапе изучения иностранного языка представляется целесообразным не ограничиваться изучением исключительно лексико-грамматического строя языка, а предоставить обучающимся возможность погрузиться в лингвокультуру изучаемого языка. Такое «погружение» позволяет обучающимся понять те категории и образы, которыми мыслит носитель языка, а также понять, какие «образы» находятся в сознании носителя языка, и помочь как в изучении грамматического, так и лексического строя языка [4, с. 16].

Поскольку целью настоящей статьи не является подробное рассмотрение начального уровня изучения немецкого языка для специальных целей, авторы переходят непосредственно к описанию работы по аспекту «Язык специальности. Юридический перевод», который, согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык», начинается на международно-правовом факультете с третьего курса (пятый семестр) и продолжается до конца четвертого курса (восьмой семестр). К данному этапу обучения студенты подходят с уровнем владения немецким языком B1/B1+. Характеристика уровня владения немецким языком B1/B1+ представлена на рис. 2.

Характеристика уровня владения немецким языком B1/B1+.	
	При аудировании обучающиеся понимают основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на разные темы, которые являются типичными в учебной, рабочей или досуговой ситуации. Обучающиеся также понимают, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм, посвященных текущим событиям, а также передач, связанных с личными или профессиональными интересами.
	При чтении обучающиеся понимают тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения, а также описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера. При этом подразумевается, что речь является четкой и относительно медленной.
	В диалоговом общении обучающиеся умеют общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка и без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую или интересующего говорящего тему.
	Обучающиеся умеют строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах, желаниях, могут кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения, а также рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение.

Рис. 2. Характеристика уровня владения немецким языком B1/B1+

Важным при работе по аспекту «Язык специальности. Юридический перевод» является также наличие базовых предметных знаний из курса лекций и семинарских занятий по направлению обучения на международно-правовом факультете, которые учитываются при подборке тематики и определении содержания курса по языку профессии. Наличие предметных знаний по определенной отрасли права предполагает «включение профессиональной догадки» при работе над аутентичным текстовым материалом правовой тематики. В языковой паре «немецкий – русский» в содержательном аспекте текстов и категориально-понятийного аппарата юридического дискурса роль и успешность профессиональной догадки юриста-международника достаточно высоки, поскольку анализ исторического развития и современного состояния российского права позволяет

видеть наличие связи российского права с германским [5]. Данное обстоятельство является определенным преимуществом при создании текста на языке перевода и способствует отысканию не только успешных переводческих решений, но и решению профессиональных задач в целом.

Одной из значимых предпосылок, которые предопределяют успех изучения языка профессии, является высокий уровень мотивированности и заинтересованности студентов. Как показывает практика, даже студенты, уровень владения немецким языком которых недостаточно высокий, при изучении языка профессии мотивированы и достигают хороших результатов по данному аспекту. Особую роль при обучении языку профессии играет наличие разнообразных, оригинальных типов текстов правовой тематики, дидактически обработанных, то есть представленных в форме, удобной для изучения и преподавания. Тексты должны обеспечить адекватность, быстроту восприятия студентами учебной информации, а также ее запоминание на долговременной основе. Учебное пособие по аспекту «Язык специальности. Юридический перевод» не должно представлять собой лишь сборник специальных текстов, напротив, подобные пособия должны содержать:

– обширный лексикографический материал, отобранный из современных качественных словарей;

– грамматический и лексический материал, включая задания на усвоение грамматических явлений и лексики текстов юридического дискурса;

– блок заданий по самому предмету (предкейсовые вопросы, работа с дефинициями и правовыми определениями понятий, а также решение самих кейсов).

Типология заданий, предлагаемых для проработки, должна соответствовать принципу прогрессии (постепенное нарастание трудностей, как грамматических, так и лексических) и способствовать развитию у студентов лингвистической, речевой, предметной, самообразовательной и переводческой компетенции, включать, в том числе, задания, ориентированные на самостоятельную работу с электронными источниками информации, а также на развитие навыков, связанных с проведением сравнительно-сопоставительного анализа различных правовых систем, умение выступать публично, вести беседу на профессиональные темы, правильно составлять презентации.

Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции предполагает тщательную работу над лексикой и терминологией по определенной тематике, что позволяет решать важную задачу, а именно – формирование предметно-лексической базы по ключевым понятиям определенных отраслей права Германии. Работа над лексикой предваряет работу над текстовым материалом каждого урока. Цель – снять лексические и терминологические сложности на этапе устного и письменного перевода текстов урока. Задание позволяет учитывать особенности усвоения материала как аудиалами, то есть теми обучающимися, которые лучше усваивают информацию непосредственно через слуховой канал, так и визуалами, то есть теми студентами, для которых более продуктивным является усвоение информации через зрительный канал. Для аудиалов важно само звучание слова, поэтому рекомендуется прочитывать вслух слова из представленного списка, для визуалов при этом подключается зрительное восприятие. Визуалам можно предложить при заучивании рода существительных маркировать существительные женского рода – красным, мужского рода – зелёным, среднего рода – жёлтым.

С учетом методик, предлагаемых для усвоения лексики иностранного языка такими науками о языке и языковой личности, как психолингвистика и психология, можно применять так называемую методику „Vernetztes Lernen“, которая делает акцент на основных мыслительных процессах человека (анализе, синтезе, установлении причинно-следственных связей, а также процессах копирования, комбинаторики, сочетания, сравнения, переноса) в момент восприятия и «сортировки» поступающей извне информации – „Assoziieren und Sortieren (Ordnen)“. Слова представляют собой своего «информационные узлы» (Knoten), которые соединены между собой логическими ассоциативными связями. Эти соединения представляют собой единую сеть. Слово в данной структуре является одновременно элементом разных подсистем – семантической, морфологической, синтаксической, фонетической. Чем лучше слово интегрировано в этих системах, тем легче обучающемуся его вспомнить («вызвать»). Основываясь на вышесказанном, на этапе вторичного закрепления лексики можно использовать ассоциограммы (ментальные карты). Преподаватель выносит на доску закрепляемое в центре ментальной карты понятие (например, «право» – das Recht) и ставит перед обучающимися задачу: собрать все возможные глаголы, которые могут использоваться с данным словом, то есть таким образом наглядно решается задача по генерированию функциональных структур немецкоязычного юридического дискурса [6]. Например, das Recht: ~ bekommen, ~ einräumen, ~ behalten, ~ umsetzten, ~ absprechen и т.д.

Следующий этап предполагает работу с текстом, в учебном пособии [1] это обычно первый текст. В иллюстративных целях приведем смысловой отрывок из первого текста:

Staatsgebiet

Das Staatsgebiet ist der Bereich der staatlichen Herrschaft. Es braucht nicht einheitlich zusammenzuhängen. Auch Exklaven, d. h. von fremdem Staatsgebiet umschlossene Gebietsteile, gehören dazu. Vom einschließenden Gebiet her gesehen spricht man von Enklaven. An der Meeresküste reicht das Staatsgebiet 3 Seemeilen in das Meer (Dreimeilenzone). Manche, insbesondere nordische Staaten beanspruchen 4, andere 6 (Italien) oder 12 (VR China), Island und einzelne südamerikanische Staaten sogar bis 200 Seemeilen. Das Staatsgebiet erstreckt sich auch auf den Luftraum.

По замыслу авторов пособия текст предназначен для письменного перевода и, соответственно, является частью домашнего задания, однако текст первого урока в качестве образца можно разобрать после работы над лексикой первой темы непосредственно на уроке. В таком случае домашнее задание будет являться конечным этапом работы над первым текстом урока. Текст переводится письменно в рабочей тетради. Предварительно необходимо пояснить студентам, что письменный перевод (с немецкого языка на русский) – это результат их самостоятельной (в каком-то смысле творческой) работы по созданию текста на языке перевода (на русском), поэтому привлечение генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) для этой цели не является уместным и целесообразным. Вместе с тем авторы полагают, что в современных условиях цифровизации учебного процесса и наличия у студентов технического доступа к различным инструментам, обеспечивающим машинный перевод (в том числе при помощи ГИИ), именно качественное и осознанное использование различных цифровых инструментов в переводческой деятельности юриста-международника должно присутствовать в обучении языку профессии. Роль и функции переводческой деятельности юристов-международников в современном мире отличаются от периода без использования ГИИ, поэтому целесообразно обучать студентов на основе самостоятельного авторского перевода текста и перевода того же текста, выполненного при помощи ГИИ редактированию текста на языке перевода. Необходимо развивать у обучающихся критическое мышление и критическое отношение к текстам, сгенерированным при помощи ГИИ. Здесь рекомендуется предложить студентам сделать свой «творческий» перевод и перевод при помощи ИИ, далее сравнить на занятии оба перевода, выявить «плюсы» и «минусы», проанализировать удачные и неудачные переводческие решения, увидеть возможности использования или отсутствие таковых при переводе текстов юридического дискурса, предвосхитить сложности при создании текста на языке перевода.

На занятии каждый студент читает определенный отрывок текста сначала на немецком языке, затем зачитывает свой перевод на русском языке. Далее преподаватель просит других студентов группы высказать свои замечания по переводу и предложить свой вариант перевода. На начальном этапе обучения юридическому переводу рекомендуется переводить текст по предложениям, что помогает сконцентрировать внимание на грамматических и лексических особенностях предложений и их переводе на русский язык.

Следующим этапом работы над содержанием текста является задание, включающее ответы на вопросы по тексту. Целью данного задания является контроль усвоения предметного правового содержания текста, а также умения формировать на базе отработанного лексического и грамматического материала квазиспонтанные высказывания. В качестве примера приведем следующие вопросы:

1. *Aus welchen drei Elementen setzt sich der Staat zusammen?*
2. *Wodurch unterscheiden sich Exklaven von Enklaven?*
3. *Was versteht man unter dem Begriff „Nation“?*
4. *Was versteht man unter einem Nationalstaat? Führen Sie Beispiele an.*
5. *Wodurch organisiert sich die Staatsgewalt in demokratischen Staaten?*
6. *Was umfasst die innere Souveränität?*
7. *Wodurch unterscheidet sich die innere Souveränität von der äußeren Souveränität?*
8. *Wie viel selbständige Staaten bestehen zurzeit? Finden Sie aktuelle Daten im Internet.*

Далее необходимо обратиться к списку устойчивых словосочетаний, обязательных для запоминания и активного употребления, например:

1. Unter einer obersten Gewalt (Staatsgewalt) organisiert sein	1. Быть организованным единой верховной властью государства
2. Der Bereich der staatlichen Herrschaft sein	2. Входить в сферу компетенций государства
3. Von fremdem Staatsgebiet umschlossen sein	3. Быть окруженным иностранными государствами
4. In das Meer reichen	4. Простираться до морской акватории
5. Sich auf den Luftraum erstrecken	5. Простираться до воздушного пространства

Преподаватель дает лексико-грамматический комментарий устойчивых словосочетаний, обращает внимание на грамматические и лексические особенности представленных лексических единиц и, если есть необходимость, просит назвать три основные формы глагола, особенности его спряжения или особенности склонения отдельных существительных. Для проверки усвоения значения устойчивых словосочетаний, а также их грамматических и лексических особенностей предлагается перейти к заданию В3, в котором нужно сформулировать предложения с использованием вводных клишированных фраз.

Es ist von großer Bedeutung, dass … – Большое значение имеет то, что …

Daraus ergibt sich, dass … – Отсюда следует, что …

Mit Recht wurde darauf hingewiesen, dass … – Справедливо указывалось на то, что …

1. Большое значение имеет то, что (границы данного государства простираются до морской акватории; эта функция входит в сферу компетенций государства; в федеративном государстве федерация обладает неограниченным суверенитетом; данный орган наделён властью).

2. Отсюда следует, что (вся власть в демократическом государстве исходит от народа; данное государство является смешанным по своему составу; границы любого государства простираются до воздушного пространства; только федерация наделена полномочиями заключать договоры с иностранными государствами).

3. Справедливо указывалось на то, что (данное ведомство функционирует под управлением государства; эксклав окружён иностранными государствами; государственная власть в демократическом государстве реализуется через конституцию; государственная власть существует в силу права на собственное регулирование).

Важным является также выполнение упражнений из части B «Sprachliche Aspekte» – «Аспекты языка», которые ориентированы на усвоение различий в использовании лексических единиц немецкого языка, например, для передачи концептуального содержания таких понятий, как «сила», «власть», «мощь», в немецком языке закреплены разные лексические единицы.

Die Macht =, die Mächte	die Gewalt =, -en	die Kraft =, die Kräfte	die Stärke =, -n
мощь, власть, влияние; Syn. die Staatsgewalt; die Befugnis держава, государство; Syn. der Staat войска; Syn. die Truppen	власть; die staatliche, richterliche, gesetzgebende, ausführende G.; сила, насилие	сила (физическая) сила (движущая); die führende K. der Gesellschaft сила (юр.); außer K. setzen – отменить; аннулировать; in K. treten – вступить в законную силу	численность, состав; die Stärke einer Armee; сила; die militärische St. eines Landes

К категории лексических упражнений относятся также упражнения, в которых нужно объяснить различия значений в паре понятий „die Exklave – die Enklave“. Упражнение на перевод с русского на немецкий язык из части «B» целесообразно выполнять после завершения работы над темой урока в целом.

Грамматические упражнения каждого урока нацелены на отработку наиболее типичных грамматических явлений, которые характерны для языка права. Как правило, примеры для иллюстрации таких явлений авторы заимствуют из первых текстов уроков. Целью такой грамматической проработки является снятие трудностей при переводе специальных текстов. Преподаватель обращает внимание на возможные особенности и даже отличия в использовании грамматических явлений в сравнении с общим разговорным (обиходным) языком. Например, синтаксической особенностью юридических немецкоязычных текстов является употребление конструкций с первичными и вторичными предлогами родительного падежа, поэтому обучающимся предлагаются грамматические задания на употребление и перевод предложений с этими предлогами:

anlässlich – по поводу, по случаю; kraft – в силу; statt – вместо; seitens – со стороны (со стороны истца); während – во время, в течение; wegen – из-за; вследствие; infolge – вследствие; hinsichtlich – по отношению (к чему-л.), в отношении, касательно, относительно; Genitiv + Dativ: dank – благодаря; laut – согласно, по, в соответствии с …; binnen – в течение, в, через (о времени); trotz – несмотря на, вопреки;

1. Sie besteht kraft eigenen Rechts, und jede andere Gewalt im Staat ist von ihr abgeleitet.
2. Man spricht hinsichtlich der Staatsgewalt auch von (innerer) Souveränität.
3. Diese Änderungen im Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz wurden infolge der grundgesetzlich gebotenen Gleichberechtigung von Mann und Frau erforderlich.
4. Anlässlich neuen Gesetzentwurfs wird eine Sitzung durchgeführt.
5. Seitens des Klägers wurde ein Einspruch erhoben.
6. Während der Sitzung des Bundestages hat man die wichtigen Fragen der Innen- und Außenpolitik besprochen.
7. Die Immunität kann aber schon während der Amtszeit der Abgeordneten aufgehoben werden.

После того, как студенты проработали активную базовую лексику и грамматику урока, можно приступать к текстам для устного перевода, которые предполагают работу без предварительной подготовки. Важным в работе над темой является текст для перевода на слух. Как показывает практика, данный вид перевода является сложным для обучающихся. Однако проверка переводческой компетенции в таком формате входит в перечень заданий на завершающем этапе обучения языку профессии, а именно – в ходе государственной итоговой аттестации, поэтому целесообразно начинать формирование данной компетенции на аспекте «Язык специальности. Юридический перевод» как можно раньше. Задания из раздела «Rechtliche Aspekte» – «Аспекты права» всегда вызывают большой интерес у студентов. Это возможность применить свои знания по основному направлению обучения и соединить воедино все составные элементы профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции юристов-международников. Для систематизации знаний по изучаемой теме и развития коммуникативных умений в пособии предусмотрено задание (Arbeitsauftrag), которое предполагает самостоятельный поиск дополнительной информации в зарубежной и отечественной литературе профессиональной направленности и её систематизацию. Презентация результатов исследования способствует развитию навыка публичного выступления, в том числе и на иностранном языке.

В рамках последовательного изложения опыта обучения языку профессии авторами решены основные задачи, сформулированные в настоящей работе, а именно – проведен анализ содержания профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции на основе «Положения о языковой подготовке в МГИМО МИД России» от 18 ноября 2024 года, описаны компетенции, являющиеся составными элементами профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, рассмотрена специфика образовательного процесса по изучению иностранных языков в МГИМО МИД России, включая также описание опыта обучения языку профессии юристов-международников на базе новых учебных пособий. Авторы статьи приходят к выводам о том, что в рамках изучения языка профессии в неязыковом вузе для специальных целей формирование и дальнейшее развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции возможно с учетом значимости всех ее составных элементов, а именно – лингвистической, речевой, прагматической, стратегической, компенсаторной, социокультурной, предметной, переводческой, самообразовательной компетенций. В учебных целях необходимо разработать комплексы тренировочных заданий по языковым и правовым аспектам на базе аутентичных текстов правовой тематики. Организация учебного процесса по аспекту «Язык профессии» может быть пересмотрена с учетом цифровых трансформаций в языковой подготовке юриста-международника и осознанного использования ГИИ. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке учебных пособий по языку профессии для студентов, владеющих немецким языком на уровне B2+/C1.

Библиографический список

1. Томсон Г.В., Саклакова Н.Н., Саванкова Е.В. *Введение в немецкий язык права:* учебное пособие по юридическому переводу. Уровень B2. Москва: Прометей, 2025.
2. Томсон Г.В., Саклакова Н.Н., Абросимова Е.А., Саванкова Е.В. *Немецкий язык. Deutsches Privatrecht. Частное право Германии:* учебное пособие: уровень C1. Москва: МГИМО, 2024.
3. *Положение «О языковой подготовке в МГИМО МИД России»*. Available at: https://mgimo.ru/about/structure/org-uch-proc/lang-directorate/docs/materials/
4. Ноздрина А.С. Взгляд на лингвокультурную компетенцию через призму концептуальных моделей. *Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе*: электронный сборник материалов IV Межвузовской научно-практической конференции. Москва: МГИМО-Университет, 2022: 15–22.
5. Арсланов К.М. О взаимосвязи российского гражданского права с германской правовой системой. *Ученые записки Казанского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2012; Т. 154, № 4: 67–73.
6. Саванкова Е.В., Степанова М.А. Функциональные структуры немецкоязычного юридического дискурса. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2023; № 7-2 (82): 56–59.

References

1. Tomson G.V., Saklakova N.N., Savankova E.V. *Vvedenie v nemeckij yazyk prava:* uchebnoe posobie po yuridicheskomu perevodu. Uroven' V2. Moskva: Prometej, 2025.
2. Tomson G.V., Saklakova N.N., Abrosimova E.A., Savankova E.V. *Nemeckij yazyk. Deutsches Privatrecht. Chastnoe pravo Germanii:* uchebnoe posobie: uroven' S1. Moskva: MGIMO, 2024.
3. *Polozhenie «O yazykovoj podgotovke v MGIMO MID Rossii»*. Available at: ttps://mgimo.ru/about/structure/org-uch-proc/lang-directorate/docs/materials/
4. Nozdrina A.S. Vzglyad na lingvokul'turnuyu kompetenciyu cherez prizmu konceptual'nyh modelej. *Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze*: `elektronnyj sbornik materialov IV Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIMO-Universitet, 2022: 15–22.
5. Arslanov K.M. O vzaimosvyazi rossijskogo grazhdanskogo prava s germanskoj pravovoj sistemoj. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2012; T. 154, № 4: 67–73.
6. Savankova E.V., Stepanova M.A. Funkcional'nye struktury nemeckoyazychnogo yuridicheskogo diskursa. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2023; № 7-2 (82): 56–59.

Статья поступила в редакцию 25.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-287-289

***Salakhova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Economics of Industries and Markets, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elenasalahova74@yandex.ru*

SYSTEMIC APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES IN UNIVERSITY STUDENTS. The article examines the systemic approach as a methodological foundation for developing professional competencies among university students. The author analyzes the key principles of the systemic approach, its role in structuring the educational process, and its impact on the quality of specialist training. The study justifies the relevance of this methodology in the context of modern educational standards and the dynamically evolving labor market. Special attention is given to practical application of the systemic approach, including modular learning, digital technologies, project-based education, and interdisciplinary integration. The research highlights the main advantages of the systemic approach: the integrity and structure of the educational process, a focus on real professional tasks, and the development of students' independence and critical thinking. The article concludes that the systemic approach is highly effective in higher education and plays a crucial role in the advancement of pedagogical technologies.

Key words: **systemic approach, professional competencies, higher education, educational process, project-based learning, digital technologies, interdisciplinary integration, modular learning, competency-based approach, practice-oriented education**

***Е.А. Салахова**, канд. пед. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: elenasalahova74@yandex.ru*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассматривается системный подход как методологическая основа формирования профессиональных компетенций у студентов высших учебных заведений. Автор анализирует ключевые принципы системного подхода, его роль в организации образовательного процесса, а также его влияние на качество подготовки будущих специалистов. В работе обоснована актуальность применения данной методологии в условиях современных образовательных стандартов и динамично изменяющегося рынка труда. Особое внимание уделяется практическому применению системного подхода, включая модульное обучение, цифровые технологии, проектный метод и междисциплинарные связи. В результате исследования выявлены основные преимущества системного подхода: целостность и структурированность образовательного процесса, ориентация на реальные профессиональные задачи, развитие у студентов самостоятельности и критического мышления. Сделан вывод о высокой эффективности системного подхода в вузовском образовании и его значимости для дальнейшего совершенствования педагогических технологий.

Ключевые слова: **системный подход, профессиональные компетенции, высшее образование, образовательный процесс, проектное обучение, цифровые технологии, междисциплинарные связи, модульное обучение, компетентностный подход, практико-ориентированное обучение**

В условиях динамичного развития общества и экономики повышаются требования к уровню подготовки специалистов, что требует поиска эффективных методологических основ формирования профессиональных компетенций у студентов высших учебных заведений. Одним из ключевых направлений в этой области является системный подход, который рассматривает образовательный процесс как целостную систему, включающую взаимосвязанные элементы: цели, содержание, методы, формы и средства обучения.

Системный подход позволяет не только структурировать процесс подготовки специалистов, но и обеспечивать его интеграцию с требованиями рынка труда, формируя у студентов не только профессиональные знания, но и способности к анализу, синтезу, саморегуляции и адаптации к изменяющимся условиям. В рамках данного подхода компетенции рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, что способствует формированию целостного профессионального мировоззрения [1, с. 83].

Современное высшее образование ориентировано на подготовку специалистов, способных успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности. В этом контексте особую значимость приобретает системный подход, который позволяет рассматривать процесс формирования профессиональных компетенций как целостную, структурированную и взаимосвязанную систему.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества подготовки специалистов в вузах. В условиях цифровизации, глобализации и изменения профессиональных стандартов традиционные методы обучения требуют модернизации. Системный подход как методологическая основа позволяет интегрировать теорию и практику, обеспечивая формирование компетенций, отвечающих современным требованиям рынка труда.

Целью статьи является анализ системного подхода как методологической основы формирования профессиональных компетенций у студентов вузов и разработка рекомендаций по его практическому применению в образовательном процессе.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

– рассмотреть теоретические основы системного подхода в образовании;
– оценить эффективность и перспективы использования данного подхода.

Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении системного подхода как методологической базы для формирования профессиональных компетенций у студентов вузов. В отличие от традиционных методов подготовки, предлагаемый подход ориентирован на интеграцию различных образовательных технологий, взаимосвязанность дисциплин и практическую направленность обучения.

Теоретическая значимость статьи заключается в обобщении и систематизации знаний о системном подходе в высшем образовании. Работа способствует развитию научных представлений о структурных элементах образовательного процесса и методах формирования компетенций на основе системной методологии.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов при разработке образовательных программ, учебных курсов и методических рекомендаций. Полученные выводы могут быть использованы в вузах для повышения эффективности подготовки студентов и совершенствования учебных планов с учетом современных требований рынка труда.

Таким образом, исследование системного подхода в контексте высшего образования является важным этапом на пути к повышению качества профессиональной подготовки и конкурентоспособности выпускников вузов.

Системный подход представляет собой методологию исследования сложных объектов и процессов, основанную на их рассмотрении как целостных структур с взаимосвязанными элементами. В образовании данный подход позволяет анализировать и проектировать учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить целостное формирование профессиональных компетенций у студентов.

Основными принципами системного подхода являются целостность, иерархичность, структурность, взаимосвязь элементов и динамичность. Применительно к образовательному процессу это означает, что формирование компетенций должно происходить на основе интеграции теоретических знаний и практических умений, образовательная программа – включать взаимосвязанные модули, охватывающие все аспекты профессиональной деятельности, методы и формы обучения должны дополнять друг друга, обеспечивая комплексное развитие компетенций студентов [1, с. 82].

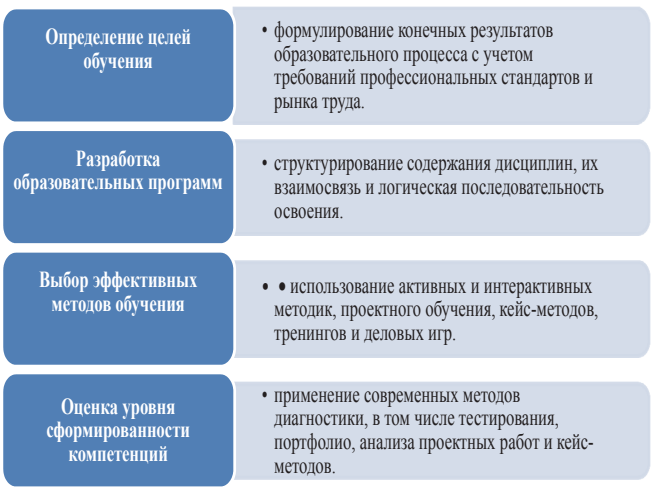


Рис. 1. Ключевые этапы формирования профессиональных компетенций с использованием системного подхода

Современные требования к специалистам предполагают владение не только узкопрофессиональными знаниями, но и широким спектром универсальных компетенций, таких как критическое мышление, креативность, коммуникативные навыки и умение работать в команде. Системный подход позволяет структурировать процесс их формирования в рамках образовательной программы вуза [2, с. 3].

Формирование профессиональных компетенций с использованием системного подхода включает следующие ключевые этапы, представленные на рис. 1.

В качестве примера эффективного применения системного подхода можно привести модульное обучение. В процессе реализации модульного обучения каждая дисциплина рассматривается как составная часть целостной системы профессиональной подготовки специалиста. Совокупность модулей составляет содержание профессиональной подготовки, при котором все дисциплины взаимосвязаны в той или иной степени и дополняют друг друга, тем самым образуя систему необходимых знаний. Такой подход позволяет студентам осознать связь между теоретическими знаниями и их практическим применением, что способствует более глубокому усвоению материала. Формирование профессиональных компетенций студентов вузов требует комплексного и структурированного подхода, который обеспечивает целостность образовательного процесса. Системный подход позволяет организовать обучение таким образом, чтобы каждый его элемент способствовал развитию у обучающихся необходимых знаний, навыков и умений, интегрированных в профессиональную деятельность. Это особенно важно в условиях современных требований рынка труда, где востребованы специалисты с высокой степенью адаптивности и готовности к самостоятельному решению профессиональных задач [3, с. 3].

Одним из ключевых аспектов системного подхода является его ориентация на междисциплинарные связи. В образовательном процессе это выражается в построении учебных программ, где различные дисциплины не изолированы друг от друга, а взаимодополняют и развивают профессиональные компетенции студентов. Например, при подготовке инженеров технические дисциплины должны быть тесно связаны с практическими навыками проектирования, программирования или управления техническими процессами [1, с. 83].

Методы и формы обучения в рамках системного подхода направлены на активное включение студентов в образовательный процесс. Использование проектного метода, кейс-методов, ролевых и деловых игр позволяет не только сформировать теоретические знания, но и развить умения применять их в реальных профессиональных ситуациях. Интерактивные технологии обучения делают образовательный процесс более продуктивным, а системное применение этих методов способствует последовательному формированию профессиональных компетенций [4, с. 69].

Важным элементом системного подхода является постепенное наращивание уровня сложности заданий и упражнений. Это позволяет студентам проходить все этапы формирования компетенций – от знакомства с базовыми знаниями и принципами до их самостоятельного применения в профессиональной деятельности. Такой подход способствует развитию аналитического мышления, способности к рефлексии и принятию решений, что играет ключевую роль в будущей профессиональной карьере.

Эффективное формирование профессиональных компетенций требует постоянной оценки и коррекции образовательного процесса. В рамках системного подхода используются разнообразные методы диагностики: тестирование, анализ выполненных проектов, портфолио, практико-ориентированные задания. Такая система оценки не только позволяет контролировать уровень освоения материала, но и мотивирует студентов к самосовершенствованию, выявляя сильные и слабые стороны их профессиональной подготовки [5, с. 20].

Системный подход к формированию профессиональных компетенций студентов вузов обеспечивает целостность, структурированность и практическую направленность образовательного процесса. Он позволяет создать гибкую и эффективную систему подготовки специалистов, способных к адаптации и продуктивной деятельности в условиях быстро меняющейся профессиональной среды.

Для эффективного формирования профессиональных компетенций на основе системного подхода в вузах внедряются различные педагогические технологии, представленные на рис. 2.

Так, в технических и инженерных специальностях активно используются виртуальные лаборатории, симуляционные тренажеры, а в экономических и гуманитарных направлениях – деловые игры, кейс-методы и групповые дискуссии. В результате студенты приобретают не только знания, но и практические навыки, которые могут применять в профессиональной деятельности [4, с. 70].

Практическая реализация системного подхода в высшем образовании направлена на создание целостной модели подготовки специалистов, в которой теоретические знания и практические навыки интегрируются в единую образовательную систему. В современных вузах системный подход применяется через модульные программы, цифровые технологии, проектное обучение и междисциплинарные взаимодействия.

Одним из ключевых направлений применения системного подхода является модульное обучение, которое позволяет структурировать образовательный процесс таким образом, чтобы каждая дисциплина способствовала формированию конкретных профессиональных компетенций. В рамках такой модели студенты осваивают модули, включающие теоретический материал, практические задания и контрольные мероприятия, что обеспечивает комплексное усвоение знаний [5, с. 21].

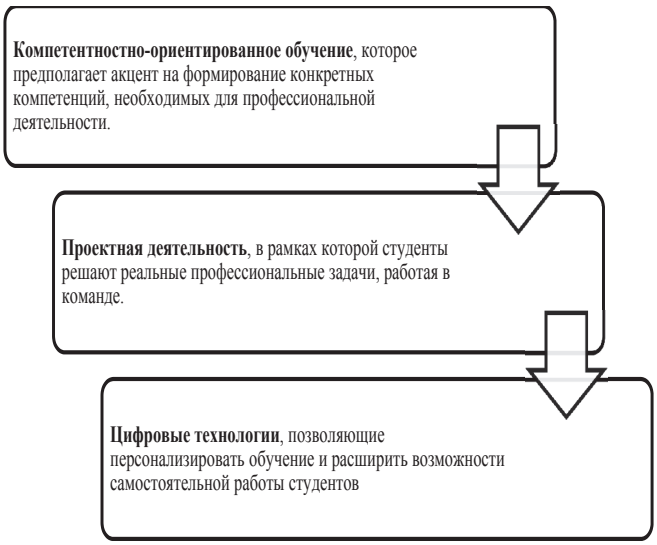


Рис. 2. Технологии, внедряемые в русло компетентностного подхода

Важную роль в практическом применении системного подхода играют цифровые технологии. Интерактивные платформы, виртуальные лаборатории и симуляционные тренажеры позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, что особенно актуально для технических и медицинских специальностей. Например, использование виртуальных лабораторий в инженерном образовании помогает студентам применять полученные знания на практике без необходимости работы с дорогостоящим оборудованием.

Проектное обучение является еще одним инструментом реализации системного подхода. Оно направлено на решение реальных профессиональных задач в рамках учебного процесса. Студенты работают над проектами, анализируют проблемы, предлагают решения и разрабатывают конкретные продукты или услуги. Такой метод способствует развитию самостоятельности, критического мышления и навыков командной работы [6, с. 2].

В рамках системного подхода активно применяется междисциплинарный подход, позволяющий студентам видеть взаимосвязь между различными областями знаний. Например, в экономическом образовании сочетание знаний по менеджменту, маркетингу и финансовому анализу дает будущим специалистам более широкое понимание механизмов функционирования бизнеса. Такой подход повышает уровень подготовки студентов и делает их более конкурентоспособными на рынке труда.

Еще одной важной составляющей является двусторонняя связь между вузом и работодателями. Системный подход предполагает активное взаимодействие образовательных учреждений с компаниями и организациями, что выражается в организации стажировок, практик и совместных образовательных программ. Такой формат обучения обеспечивает студентов актуальными знаниями и навыками, востребованными в реальной профессиональной среде [6, с. 1].

Таким образом, практическое применение системного подхода в вузовском образовании способствует повышению качества подготовки специалистов, интеграции теории и практики, а также формированию необходимых профессиональных компетенций. Использование современных образовательных технологий, проектных методик и междисциплинарных связей позволяет сделать образовательный процесс более гибким и адаптивным к современным требованиям рынка труда.

Системный подход является эффективной методологической основой для формирования профессиональных компетенций у студентов вузов. Он позволяет рассматривать образовательный процесс как целостную систему, обеспечивая комплексное развитие необходимых знаний, умений и навыков. Внедрение системного подхода в высшее образование способствует повышению качества подготовки специалистов, их конкурентоспособности на рынке труда и успешной адаптации к профессиональной среде.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка новых методик оценки сформированности профессиональных компетенций, интеграция цифровых технологий в образовательный процесс и совершенствование учебных программ с учетом требований современного рынка труда.

Библиографический список

1. Яковлева С.В. Идеи системно-деятельностного подхода в педагогике Монтессори. *Актуальные исследования*. 2024; № 44-2 (226): 81–84.
2. Мирбобоев В.Д. Системный подход как методологическая основа изучения проблем подготовки профессионально-педагогических кадров. *Вестник Педагогического университета.* 2014; №1-1 (56).

3. Джумагулова Г.А., Абдыгазиева Н.К. Системный подход как один из основных подходов при формировании профессиональной компетентности будущих социальных педагогов. *Бюллетень науки и практики*. 2021; № 3.
4. Биттер Н.В., Куликова А.А., Третьякова О.С. Трансграничные образовательные консорциумы: формирование профессиональных компетенций студентов сервисных и туристских направлений. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-3: 68–72.
5. Малышев К.Б., Малышева О.А. Возможности применения стратегии системно-базисного подхода в психологии и педагогике. *Вести научных достижений. Психология и педагогика*. 2020; № 1: 16–24.
6. Русакова С.С., Шувалова Н.В., Гайнуллин Д.Е. Системный подход как направление методологии научного познания и социальной практики в педагогических исследованиях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71-2: 315–319.

References

1. Yakovleva S.V. Idei sistemno-deyatel'nostnogo podhoda v pedagogike Montessori. *Aktual'nye issledovaniya*. 2024; № 44-2 (226): 81–84.
2. Mirboboev V.D. Cistemnyj podhod kak metodologicheskaya osnova izucheniya problem podgotovki professional'no-pedagogicheskih kadrov. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta*. 2014; №1-1 (56).
3. Dzhumagulova G.A., Abdygazieva N.K. Sistemnyj podhod kak odin iz osnovnyh podhodov pri formirovanii professional'noj kompetentnosti buduschih social'nyh pedagogov. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2021; № 3.
4. Bitter N.V., Kulikova A.A., Tret'yakova O.S. Transgranichnye obrazovatel'nye konsorciumy: formirovanie professional'nyh kompetencij studentov servisnyh i turistskih napravlenij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-3: 68–72.
5. Malyshev K.B., Malysheva O.A. Vozmozhnosti primeneniya strategii sistemno-bazisnogo podhoda v psihologii i pedagogike. *Vesti nauchnyh dostizhenij. Psihologiya i pedagogika*. 2020; № 1: 16–24.
6. Rusakova S.S., Shuvalova N.V., Gajnullin D.E. Sistemnyj podhod kak napravlenie metodologii nauchnogo poznaniya i social'noj praktiki v pedagogicheskih issledovaniyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-2: 315–319.

Статья поступила в редакцию 17.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-289-293

Sizova Yu.S., *Cand. of Sciences (Economics), Department of Foreign Languages in Theory and Practice, Institute of Foreign Languages, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: sizova-yus@rudn.ru, ju-si@mail.ru*
Kachurin I.D., *postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow); senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: kachurinid@mgpu.ru*

MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER: HARD AND SOFT SKILLS. The study examines the essential hard and soft skills required for modern foreign language teachers through a comparative analysis of European and Russian educational standards. Using literature review, document analysis, and performance studies, the research investigates how technical competencies and interpersonal abilities are cultivated across different pedagogical frameworks. Findings reveal that while both systems value a balanced skill set, they prioritize competencies differently – European standards favor uniformity and structure, particularly through CEFR, while Russian standards emphasize flexibility and practical application. The study introduces the concept of "skill synergy," demonstrating how educators who effectively combine hard skills with soft skills achieve superior teaching outcomes. This research contributes to educational reform discourse by proposing an integrated approach to teacher development that addresses the complex demands of multicultural and technologically evolving classrooms in the 21st century.

Key words: **modern foreign language teacher, hard skills, soft skills, pedagogical techniques, curriculum design, empathy, adaptability, intercultural competence, comparative analysis, European educational standards, Russian educational standards, teaching methodologies, competency requirements, assessment strategies**

Ю.С. Сизова*, канд. экон. наук, доц., Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), г. Москва, E-mail: sizova-yus@rudn.ru*
И.Д. Качурин*, аспирант, ст. преп., Московский педагогический государственный университет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: kachurinid@mgpu.ru*

СОВРЕМЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ НАВЫКИ

В данном исследовании рассматриваются основные профессиональные (hard skills) и личностные (soft skills) навыки, необходимые современным преподавателям иностранных языков, на основе сравнительного анализа европейских и российских образовательных стандартов. Используя обзор литературы, анализ документов и результаты педагогических исследований, авторы изучают, как технические компетенции и навыки межличностного общения развиваются в различных педагогических системах. Результаты показывают, что, хотя в обеих системах ценится сбалансированный набор навыков, они по-разному расставляют приоритеты в компетенциях: европейские стандарты отдают предпочтение единообразию и структурированности, особенно в рамках Общеевропейской системы оценки знания иностранных языков (CEFR), в то время как российские стандарты подчеркивают гибкость и практическое применение. В исследовании вводится концепция «синергии навыков», демонстрирующая, как преподаватели, эффективно сочетающие профессиональные компетенции с личностными качествами, достигают превосходных результатов обучения. Данное исследование вносит вклад в дискуссию о реформе образования, предлагая комплексный подход к повышению квалификации учителей, который отвечает сложным требованиям мультикультурных и технологически развивающихся образовательных пространств XXI века.

Ключевые слова: **современный преподаватель иностранного языка, профессиональные навыки, личностные навыки, педагогические технологии, разработка учебной программы, эмпатия, адаптивность, межкультурная компетентность, сравнительный анализ, европейские образовательные стандарты, российские образовательные стандарты, методики преподавания, требования к компетенциям, стратегии оценивания**

Introduction. In the contemporary globalized world, the role of foreign language teachers has evolved far beyond imparting linguistic proficiency. Today's educators are called to foster cross-cultural communication and equip students with a broader set of capabilities – including critical thinking, problem-solving, and digital literacy – to thrive in the 21st century [1]. While innovative learning technologies hold the promise of synergizing both hard (technical) and soft (interpersonal) skills, their practical implementation is often challenged by integration complexity, the need for tailored customization, resistance to change, difficulties in measuring outcomes, ensuring content relevance, and the continuous demands of sustainability.

The field of foreign language teaching (FLT) has undoubtedly advanced over recent years; however, significant gaps remain within the literature. Existing studies typically emphasize either hard skills – such as language proficiency, pedagogical techniques, and subject knowledge – or soft skills – including communication, empathy, adaptability, and cultural awareness. Nonetheless, there is a noticeable dearth of research that comprehensively examines the interdependence of these skill sets. Addressing this deficiency is crucial for enhancing the effectiveness of language teachers [2].

To investigate the interplay between hard and soft skills, our analysis draws on several pivotal concepts and frameworks:

Competency-based approach: This framework posits that both hard and soft skills are indispensable components of a teacher's overall competence. It underscores the necessity for educators to maintain a balanced repertoire of skills to navigate diverse classroom environments effectively [3].

Bloom's Taxonomy: Historically, Bloom's cognitive domain has provided a systematic framework for delineating hard skills associated with knowledge acquisition, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation [4]. However, it is imperative to extend this taxonomy to incorporate soft skills such as the fostering of critical thinking and creativity.

Social constructivism: Vygotsky's theory highlights the importance of social interactions in the learning process [3]. When applied to FLT, this perspective accentuates the pivotal role that soft skills – such as communication and collaboration – play in effective language acquisition.

Our research endeavors to bridge the gap between traditional FLT methodologies and the evolving demands of contemporary education. On one hand, certain scholars advocate a strong emphasis on hard skills (e.g. grammar rules, vocabulary), whereas others assert that soft skills (e.g. intercultural competence, emotional intelligence) are equally essential. By systematically examining these contrasting viewpoints, our study aims to identify inherent contradictions and ultimately propose a more integrated pedagogical perspective.

Several seminal contributions have enhanced our understanding of the role of hard and soft skills in FLT. For instance, Communicative Language Teaching (CLT) underscores the importance of communication and interaction but has been critiqued for its frequent neglect of explicit grammar instruction. In this context, we explore how the integration of both hard and soft skills can significantly augment the effectiveness of CLT. Additionally, we critically evaluate teacher training programs – which predominantly concentrate on hard skills such as lesson planning and assessment – to ascertain whether they sufficiently promote the development of soft skills.

We propose an integrative framework that synthesizes hard and soft skills by recognizing their symbiotic relationship. Effective language teaching necessitates a dynamic equilibrium between these dimensions [5]. Our framework incorporates elements derived from constructivist theories, sociocultural perspectives, and contemporary educational psychology, thereby providing a comprehensive model for advancing FLT.

In summary, this research aims to reconcile the dichotomy between hard and soft skills in language teaching. By fostering a holistic approach, our work not only contributes to the ongoing academic dialogue but also establishes a foundation for future investigations in this vital field.

This dynamic context underlines the Relevance of our study. It is critical to re-examine teacher training standards in light of the evolving educational landscape by considering not only traditional linguistic skills but also the broader competencies necessary for effective cross-cultural dialogue. Our research contributes timely insights by undertaking a comparative analysis of European and Russian educational standards, thereby informing global educational reforms aimed at developing well-rounded language instructors.

The Aim of this study is to systematically analyze the essential hard and soft skills requisite for modern foreign language teachers and to assess how these competencies are cultivated across different pedagogical frameworks. By comparing frameworks such as the Federal State Educational Standard (FSES) with their European counterparts, the study seeks to uncover an optimal balance between technical expertise and interpersonal competence – a balance that can ultimately guide curriculum design, teacher training, and policy reforms.

To accomplish this, the research is structured around several key ***Tasks***: reviewing the existing literature to pinpoint gaps in the study of language teaching skills; analyzing official educational documents; comparing national and international standards to evaluate diverse approaches to teacher development; examining successful educational programs that integrate both skill sets; and developing a holistic model of "skill synergy," where the integration of hard and soft skills enhances overall teaching quality.

A notable Novelty of our study is in introducing the concept of "skill synergy." By demonstrating how the combination of technical knowledge with interpersonal abilities can significantly boost teaching outcomes, we offer a fresh perspective that challenges conventional separations between these competencies. This innovative approach not only redefines the notion of effective language instruction but also opens new avenues for rethinking teacher education and professional development.

From an academic perspective, our work bears considerable Theoretical Significance. It bridges traditional language teaching paradigms with modern educational imperatives by integrating insights from constructivist theories, sociocultural perspectives, and educational psychology. This synthesis challenges longstanding assumptions and enriches our understanding of balanced, integrated competency development in effective language teaching.

Moreover, the Practical Significance of this research is evident in its potential to inform tangible improvements in curriculum design, teacher training strategies, and policy-making. Drawing on successful initiatives like the New World of Work program and experiential models from institutions such as Ball State University, our study provides an actionable framework that empowers educators to navigate the complexities of multicultural and technologically evolving classrooms, ultimately enhancing classroom performance and student language acquisition.

By melding a critical review of technological integration challenges with a comparative analysis of diverse educational standards, this paper offers a comprehensive introduction to the multi-dimensional development of competencies in modern foreign language teacher education.

Methods. Our research methodology comprises three key components: literature review, document analysis, and performance studies. These components aim to provide a comprehensive understanding of the dynamics of hard and soft skills in language teaching.

The literature review forms the cornerstone of our investigation. We thoroughly examined various scholarly works, research articles, and educational resources related to hard and soft skills in language teaching. By conducting systematic database searches and critically evaluating the results, we identified common themes, theoretical frameworks, and gaps in understanding [6]. This provided the groundwork for our research context and theoretical underpinnings.

In the next phase, we analyzed official documents FSES (Federal State Educational Standard), policies, and guidelines relevant to language education. In addition to the FSES, we also analysed European educational standards. These standards are governed by several key documents such as the Standards of Teaching and Teacher Education, The European Education Area and the Strategic Framework for Education and Training 2030, and the European Framework of Standards for Educational Assessment [7]. This analysis helped us to understand the international perspective on language teaching and the emphasis placed on hard and soft skills in different educational contexts. This comparative study between national (FSES) and international (European) standards gave us a broader view of the educational landscape and enriched our research findings [8]. By examining national and institutional language curricula, as well as teacher training materials, we gained insights into how educational systems and teacher preparation programs address hard and soft skills.

This research examines the hard and soft skills of modern teachers, within the context of European and Russian educational standards. The comparative analysis aims to highlight the similarities and differences between these two systems, particularly in the realm of language teaching methodologies [4].

In education, hard skills refer to specific, teachable abilities that are necessary for success in a particular job. For teachers, the necessary competencies include subject matter expertise, curriculum design, assessment strategies, and technological proficiency. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) outlines European educational standards and emphasizes a scale of linguistic competencies across six reference levels. Russian educational standards also outline proficiency levels, although they are structured differently, focusing on the content of language teaching for various purposes, such as citizenship or employment.

Soft skills refer to character traits and personality attributes that reflect how one works, both individually and with others [9]. In the educational context, these include communication, empathy, adaptability [10], and problem-solving. European standards prioritize plurilingual and intercultural competencies, while Russian standards emphasize the development of communicative competencies tailored to real-world needs [11].

In the changing field of education, it is crucial to distinguish between hard and soft skills for modern teachers. Our research, based on European and Russian educational standards, uses a comparative approach to highlight the distinct yet complementary nature of these skill sets. To cultivate these skills, practical strategies such as group projects, active learning techniques, and crisis management simulations are employed. These methods not only develop hard skills but also foster soft skills like teamwork, problem-solving, and active listening. Successful examples are academic programs that integrate soft skills into their curriculum and extracurricular activities that promote cognitive and personal growth [12]. A comparative analysis demonstrates that both European and Russian educational standards emphasize the necessity of balancing hard and soft skills; however, each system prioritizes these competencies differently in accordance with its cultural and educational objectives. European standards are generally more uniform and structured, thereby facilitating comparability and transferability across countries. In contrast, Russian standards (FSES) exhibit greater flexibility, enabling tailored adaptations to meet the specific needs of learners, particularly within vocational and higher education contexts.

Our research revealed a "skill synergy" effect, whereby educators who adeptly integrate both hard and soft skills, as prescribed by European and Russian standards, achieve greater success in incorporating innovative teaching practices [13]. This synergy cultivates a dynamic educational environment that is responsive to the evolving demands of a globalized society.

Several institutions worldwide have pioneered integrative approaches designed to harmonize the development of hard and soft skills within their educational frameworks. For instance, the New World of Work (NWoW) program, which operates in over 75 community colleges across California, has been meticulously designed to provide instruction in essential soft skills such as communication and self-awareness, in tandem with practical work-based learning experiences. This integrative curriculum ensures that students acquire both robust theoretical knowledge and the practical competencies necessary to navigate the complexities of the modern workplace.

Additionally, Ball State University's Construction Management Curriculum has systematically incorporated soft skills into its academic offerings. The program mandates technical elective credits aimed at developing students' soft skill proficiencies, thereby equipping them with a well-rounded skill set that is highly valued in the professional arena [14]. Samara State Technical University (SSTU) in Russia further exemplifies the integration of soft skills through innovative educational reforms. The university has adopted modern pedagogical methodologies, including Content and Language Integrated Learning (CLIL), to enhance outcomes in areas such as communication, teamwork, and leadership. Consequently, SSTU has distinguished itself as a leader in fostering comprehensive student development through its progressive educational model.

In parallel with its academic initiatives, SSTU hosts World Skills Russia, an international competition that highlights vocational education. This competition offers a dynamic platform for young professionals to showcase their hard skills across various trades while simultaneously emphasizing the critical importance of soft skills – such as teamwork, problem-solving, and time management. This dual focus underscores the

Table 1

Comparative analysis of Russian and European educational standards in the context of soft and hard skills

Skill Type	Skill	European Education System	Russian Education System
Hard Skills	Linguistic Knowledge	Structured levels of language proficiency as per CEFR.	Focus on content of language teaching for various purposes.
	Technological Proficiency	Emphasis on digital literacy and ICT skills for modern teaching.	Integration of digital tools tailored to vocational and higher education.
	Curriculum Design	Uniform standards across countries for comparability.	Flexible standards allowing adaptation to specific educational needs.
	Assessment Strategies	CEFR-aligned assessments for language proficiency.	Competency-based assessments tailored to employment requirements.
Soft Skills	Communication	Plurilingual and intercultural competencies for a diverse linguistic landscape.	Development of communicative competencies for real-world interactions.
	Empathy	Focus on inclusivity and understanding of multicultural contexts.	Emphasis on understanding student needs and fostering supportive environments.
	Adaptability	Encouragement of adaptability to different cultures and languages.	Adaptation to the rapidly changing demands of the Russian labor market.
	Problem-Solving	Development of critical thinking skills through problem-based learning.	Focus on practical problem-solving skills relevant to vocational training.
	Teamwork	Collaboration across multicultural teams emphasized.	Teamwork skills developed through group projects and collaborative learning.
	Leadership	Leadership skills fostered through student-led initiatives and projects.	Leadership development aligned with management roles in industry and business.

premise that genuine professional proficiency necessitates a harmonious combination of technical expertise and interpersonal adeptness.

For clarity it is necessary to present a comparative table of soft and hard skills in Russian and European education (tab. 1):

The table provides a comparative analysis of hard and soft skills as developed within the Russian and European education systems. It is organized into two principal sections – one addressing hard skills and the other, soft skills – each delineating specific competencies.

In the hard skills section, the table contrasts language proficiency, technological competence, curriculum design, and assessment strategies. The European education system is recognized for its structured methodology, exemplified by its utilization of the CEFR for language skills. In contrast, the Russian system is noted for its pragmatic application of language and its flexible standard-setting.

The soft skills section examines the development of communication, empathy, adaptability, problem solving, teamwork, and leadership abilities. In this regard, the European framework emphasizes the cultivation of multilingual and intercultural competencies, whereas the Russian approach focuses on communicative skills that are tailored to real-life interactions and the demands of the labour market.

Overall, the table illustrates the divergent educational priorities and pedagogical approaches of the two systems, with Europe favoring a uniform structural model and Russia emphasizing adaptability and practicality. Both systems, however, acknowledge the critical importance of a balanced set of skills for modern educators.

In the process of acquiring knowledge – especially when learning a new language or skill – the integration of hard and soft skills is of paramount importance. Hard skills, such as grammar and pronunciation, constitute tangible, measurable abilities that form the foundation of knowledge and are essential for ensuring accuracy and proficiency. In contrast, soft skills, including communication abilities and cultural awareness, represent less tangible traits that regulate interpersonal interactions. These skills are pivotal for achieving effective engagement and understanding within diverse environments [15].

Furthermore, it is imperative to demonstrate the interrelationship between hard and soft skills, as this underscores how they complement and reinforce each other (tab. 2). The ability to communicate effectively and appreciate cultural nuances is crucial in the context of language learning and interaction. Although robust soft skills may partially compensate for a deficiency in technical language proficiency, they are not a substitute for it. By emphasizing the synergy between these competencies, we highlight the significance of a holistic approach to learning – one that nurtures not only theoretical knowledge but also its practical application in real-world scenarios [16]. This integrated strategy ultimately promotes more effective learning and paves the way for individuals to become both proficient and adaptable in a globalized context.

As previously stated, our study draws upon the accumulated experience of constructivist theories, sociocultural perspectives, and contemporary educational psychology to present the most effective visual representation. This is presented in the form of a table 3:

This table presents a visual representation of the theoretical framework that underpins our approach to learning. It captures the dynamic interplay among three key theoretical perspectives:

1. Constructivist Theories: This perspective accentuates the active role of learners in constructing knowledge through experiential learning and reflective practice, thereby prioritizing active learning and problem-solving strategies.
2. Sociocultural Perspectives: This viewpoint underscores the importance of social interaction and cultural context in the learning process, fostering environments that support collaborative learning.
3. Contemporary Educational Psychology: This perspective integrates insights from cognitive development, motivation, and metacognition. It supports the concurrent mastery of hard skills and the enhancement of soft skills by elucidating how students think, learn, and apply knowledge.

The integration of these theoretical perspectives facilitates a comprehensive learning outcome in which skills are not only acquired but are also applied effectively in various contexts. This holistic approach ensures that learners are equipped with both the technical expertise and interpersonal capabilities essential for success in today's complex and culturally diverse world.

The outcomes of this comparative study, which examines the hard and soft skills of contemporary educators as defined by European and Russian educational standards, hold considerable potential to influence both academic scholarship and the broader field of education. Our study contributes to the existing body of knowledge by

Table 2

The interaction of soft and hard skills

Hard Skills	Soft Skills	Interaction for Effective Learning
Grammar	Communication Skills	Proper grammar enhances clarity in communication, making it easier to convey complex ideas effectively
Pronunciation	Communication Skills	Clear pronunciation ensures that the message is understood as intended, reducing misunderstandings.
Grammar& Pronunciation	Cultural Awareness	Understanding the nuances of a language, including grammar and pronunciation, can lead to greater cultural sensitivity and better cross-cultural communication.

Table 3

The interrelationship of pedagogical theories in the context of soft and hard skills

Constructivist Theories	Sociocultural Perspectives	Contemporary Educational Psychology	Learning Outcome
Active Learning	Social Interaction	Cognitive Development	Hard Skills Mastery
Knowledge Construction	Cultural Context	Motivation and Engagement	Soft Skills Enhancement
Problem-Based Learning	Collaborative Learning	Metacognition	Integrated Skill Application

elucidating the diverse methodologies for skill development across various educational systems and by emphasizing the "skill synergy" effect, thereby highlighting the critical importance of a balanced integration of hard and soft skills in teacher education. These insights carry significant implications for stakeholders in curriculum development, educational policymaking, and broader educational practice, as they possess the potential to enhance teaching effectiveness and boost student achievement.

The findings may precipitate transformative changes in teacher training programs. Educational institutions could adopt a more comprehensive and holistic approach to skill development by drawing inspiration from models such as the New World of Work program and Ball State University's curriculum. The World Skills Russia competition, for instance, serves as an exemplar of how vocational training can be evaluated in a dynamic and collaborative environment, presenting a viable model for practical skill assessment.

Further research is warranted to explore the enduring impact of integrating hard and soft skills on both instructional quality and student learning outcomes. Evaluating the adaptability of the "skill synergy" model across diverse educational contexts and cultural settings would be beneficial. Moreover, it is imperative that precise assessment instruments be developed to accurately gauge the efficacy of skill integration within educational frameworks.

This study underscores not only the fusion of hard and soft skills but also the inherent challenges associated with their integration across varied educational environments. The successful implementation of the strategies proposed herein may be influenced by the varying priorities and resource allocations found in different regions. Our research aligns with the global movement toward educational reforms aimed at equipping students with 21st-century skills, thereby contributing substantively to ongoing discussions regarding the future of education. It establishes a paradigm for understanding the complex interplay between hard and soft skills in the context of teacher education, with implications extending into professional development and the preparation of educators capable of meeting modern societal demands.

Building upon the preceding discussion, the educational ramifications of these findings warrant careful consideration. The integration of hard and soft skills should not be confined to a theoretical framework but must also be embodied in practical teaching strategies. For instance, language instructors might incorporate collaborative projects that require students to apply their linguistic proficiency (hard skills) while simultaneously engaging in team-based problem solving (soft skills). In this context, the importance of digital literacy cannot be overstated; as foreign language teaching increasingly utilises digital platforms, educators must become adept at integrating technological tools to facilitate the development of both skill sets.

Additionally, the role of emotional intelligence in the educational process emerges as a critical factor. The study suggests that teacher training programs should prioritize the development of emotional intelligence as an essential soft skill, given its importance in managing classroom dynamics and fostering a supportive learning environment.

Finally, the sustainability of educational practices is an emerging area of interest. Future investigations might examine the potential for integrating environmental topics into foreign language curricula as a means of contributing to sustainability goals. Such a strategy could broaden the scope of skills considered essential for modern educators. Overall, the study advocates for a dynamic and responsive education system that equips teachers with an integrated skill set – encompassing both hard and soft skills – to navigate the complexities of the modern world and to ensure successful teaching and learning experiences.

Teacher employability is profoundly influenced by the integration of both soft and hard skills. Soft skills, which encompass non-technical and interpersonal abilities, together with hard skills involving technical competencies, collectively contribute to a teacher's overall effectiveness within and beyond the classroom.

In education, effective communication is foundational. Teachers must elucidate complex concepts – be they mathematical theorems or historical events – with clarity and precision. This facility not only enhances classroom instruction but also improves interactions with parents, colleagues, and administrators, thereby cultivating a supportive educational environment.

Equally significant is the empathetic understanding of students' needs, emotions, and challenges. Teachers who demonstrate empathy foster inclusive and secure learning settings, which also translates into improved teamwork and collaborative problem-solving among colleagues. Moreover, the continuously evolving educational landscape – driven by innovative teaching methodologies, technological advancements, and curricular reforms – demands a high degree of adaptability. Such flexibility allows educators to tailor their approaches, whether through online learning platforms or personalized instructional methods, to meet the diverse needs of their students.

Furthermore, daily classroom challenges, including disruptive behaviors and varying learning gaps, necessitate robust problem-solving skills. The ability to devise creative solutions not only reflects an educator's resourcefulness but also enhances overall teaching efficacy. In addition, proficient time management – balancing lesson planning, grading, meetings, and ongoing professional development – is imperative to ensure adherence to deadlines, maintain a harmonious work-life balance, and deliver quality education.

Hard skills remain equally pivotal. A comprehensive understanding of teaching methodologies, learning theories, and evidence-based practices is essential for developing engaging lessons and accurately assessing student progress. Subject matter expertise is non-negotiable, as it empowers teachers to answer questions, stimulate discussions, and ignite curiosity across a range of disciplines.

Additionally, effective classroom management is a critical competency. It provides educators with the necessary strategies to maintain order, promote active participation, and address disruptions, thereby establishing an optimal learning environment. In today's digital era, technological competence is indispensable; it enhances teaching through the integration of various digital tools and platforms.

The synergy between soft and hard skills is highly valued by employers. Proficiency in content knowledge must be complemented by strong interpersonal abilities to mitigate potential challenges. Continuous professional development – through workshops, conferences, and targeted courses – is essential for reinforcing both skill sets, ensuring educators remain relevant and adaptable throughout their careers.

To further develop pedagogical science, it is essential to critically analyse emerging theories. We have analysed existing educational practices to identify contradictions.

The article argues that achieving a balance between hard and soft skills is crucial for modern foreign language teachers. However, the current educational systems may not always support this balance. For instance, the emphasis on standardized testing and measurable outcomes often prioritises hard skills over soft skills, which are not easily quantifiable. This passage highlights a contradiction between the ideal skill set proposed by the study and the reality of educational practices that favour hard skills.

In summary, a teacher's employability is contingent upon a well-balanced integration of soft skills – such as empathy, effective communication, and adaptability—and hard skills, including pedagogical expertise, content mastery, classroom management, and technological competence. Cultivating this equilibrium enhances educational effectiveness, improves career prospects, and contributes to enduring professional success.

The study posits that the integration of both hard and soft skills has the potential to revolutionize teacher training programs, yet it arguably underestimates the profound challenges associated with restructuring long-established educational systems. This dichotomy emerges from the optimistic projections of the study, which stand in stark contrast to the pragmatic difficulties inherent in instituting systemic change.

A further inconsistency appears regarding the scalability of the "skill synergy" model. While the study advocates for additional research to examine its adaptability across various educational contexts and cultural settings, the unique socio-economic and cultural determinants that influence educational practices may render the model's universal application unrealistic.

Moreover, the article's alignment with the global emphasis on 21st-century skills is predicated on the assumption of a uniformity in educational objectives and resource availability – a premise that may not hold true across different regions. This incongruity becomes evident when one considers the diverse educational priorities and capacities that exist globally, which might not necessarily correspond with the article's findings or the global trends it supports.

The paper provides valuable insights into the competencies required of modern foreign language teachers. However, it simultaneously underscores several contradictions – namely, those between the ideal and the practical, the theoretical and the systemic, and the local versus the global. These contradictions serve as a reminder of the complexities inherent in educational reform and highlight the necessity for nuanced approaches that take into account the varied realities of educational systems worldwide.

The present study was conducted to systematically analyze the essential hard and soft skills required for modern foreign language teachers and to assess how these competencies are cultivated across different pedagogical frameworks. Through a comprehensive investigation, we have successfully accomplished all the research tasks and achieved the stated aim of the study.

In response to our first task of reviewing existing literature to identify gaps in language teaching skills research, we have established that while numerous studies exist on either hard skills or soft skills separately, there is a significant deficiency in research examining their interdependence. This finding confirms the necessity of our integrated approach to teacher competency development.

Our second and third tasks involved analyzing official educational documents and comparing national and international standards. Through this systematic comparison, we have discovered that both European and Russian educational systems value a balanced skill set, yet prioritize competencies differently. The European framework, particularly through CEFR, emphasizes uniformity and structure in language education, facilitating comparability across countries. In contrast, the Russian system demonstrates greater flexibility, focusing on practical language application and adaptable standards tailored to specific educational contexts. The comparative table presented in our study serves as evidence of these divergent priorities, highlighting how each system approaches the development of crucial teaching competencies.

Regarding our fourth task of examining successful educational programs, we have investigated several exemplary initiatives that effectively integrate hard and soft skills. Programs such as the New World of Work, Ball State University's Construction Management Curriculum, and Samara State Technical University's educational reforms demonstrate viable approaches to comprehensive skill development. These findings provide practical models that can inform curriculum design and teacher training strategies.

Finally, we have fulfilled our fifth task by developing a holistic model of "skill synergy." Our research has confirmed that educators who effectively combine professional competencies with interpersonal abilities achieve superior teaching outcomes. This model represents the scientific novelty of our work, challenging conventional

separations between hard and soft skills and offering a fresh perspective on effective language instruction.

The practical significance of our findings extends to several key areas. First, they can inform curriculum development in teacher training programs, encouraging a more balanced approach to skill development. Second, they provide actionable strategies for educational policymakers seeking to enhance teacher effectiveness. Third, they offer guidance for practicing educators striving to improve their professional competence in multicultural and technologically evolving classrooms.

Based on our research, we can conclude that:

1. The integration of hard and soft skills is essential for effective language teaching in the 21st century, with neither skill set being sufficient in isolation.

2. Educational systems worldwide would benefit from adopting a more comprehensive approach to teacher development that values both technical expertise and interpersonal abilities.

3. The concept of "skill synergy" provides a valuable framework for understanding how different competencies reinforce each other in the teaching process.

4. Both the European structured approach and the Russian flexible system offer valuable insights that can inform a more balanced model of teacher education.

Looking to the future, we propose several directions for further research. First, longitudinal studies could investigate the long-term impact of integrated skill development on teaching quality and student outcomes. Second, more research is needed on precise assessment instruments to measure the effectiveness of skill integration. Finally, exploring the adaptability of the "skill synergy" model across diverse educational and cultural contexts would enhance its practical applicability.

As the educational landscape continues to evolve, our findings contribute meaningfully to the global discourse on teacher preparation. By advocating for a holistic approach to teacher competencies – one that embraces both hard skills like linguistic knowledge and curriculum design, and soft skills such as empathy and adaptability – we help establish a foundation for educational reform that addresses the complex demands of modern language teaching. In this way, our research not only enhances theoretical understanding but also supports the development of educators capable of fostering true global competence in their students.

Библиографический список

1. Тетина С.В. Компетентностная модель учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2015; Т. 3, № 24: 105–110.
2. Цквитария Т.А., Власова В.Н., Бутенко В.С., Шатохина И.В. Формирование soft skills педагогических кадров профильного университета. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2020; Т. 8, № 3: 14.
3. Kuzminov Y., Sorokin P., Froumin I. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Форсайт*. 2019; Vol. 13, № 2: 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41
4. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования. *Высшее образование в России*. 2022; Т. 31, № 5: 133–149.
5. Gorbatkova O., Bayer E. Media education technologies in the training of future social educators as an effective tool in the system of continuous education. *International Journal of Media and Information Literacy*. 2023; Vol. 8, № 2: 315–323. DOI: 10.13187/ijmil.2023.2.315
6. Nikitina G.A. Complex competency-based model of the intending foreign language teacher. *Перспективы науки и образования*. 2021; Т. 5, № 53: 223–237.
7. Khadartseva L.S., Dzilikhova L.F. Higher school teacher's personality. *Гуманитарные и социальные науки*. 2016; № 2: 172–179.
8. Ахмедова А.Р., Великжанина К.А., Колесникова О.Н., Кужим Н.В., Трошина А.Е., Чуканова Т.В. Социальная проектная деятельность студентов вузов как метод развития их soft skills. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; Т. 4, № 89: 48–50. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-489-48-50
9. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science). *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 8: 187–207.
10. Hladkoskok L., Buhinska T., Botvinko-Botiuk O., Tytun O., Demianenko O. Soft skills formation in professional-oriented foreign language education at higher education institutions. *Revista Eduweb*. 2022; Vol. 16, № 2: 194–207. DOI: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.14
11. Medvedeva O.D., Rubtsova A.V., Vilkova A.V., Ischenko V.V. Digital monitoring of students' soft skills development as an interactive method of foreign language learning. *Education Sciences*. 2022; Vol. 12, № 8: 506. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12080506
12. Gruzdeva M.V., Loginova N.Yu. Soft skill formation and development in foreign language classes at nonlinguistic university. *Сервис Plus*. 2022; Т. 16, № 3: 20–27.
13. Цымбалюк А.Е., Виноградова В.О. Психологическое содержание soft skills. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 6: 120–127.
14. Рыбина О.В. Сформированность компетенций soft skills как фактор успешности работы в команде. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-4: 185–188.
15. Ветошкина Т.А. Роль «жёстких» (hard skills) и «мягких» (soft skills) компетенций в профессиональной деятельности. *Агропродовольственная политика России.* 2017; № 12 (72): 58–62.
16. Hard-skills. *Skill-Based Hiring*. 2023; November 28. Available at: https://www.hipeople.io/glossary/hard-skills

References

1. Tetina S.V. Kompetentnostnaya model' uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyah vvedeniya professional'nogo standarta pedagoga. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2015; T. 3, № 24: 105–110.
2. Ckvitariya T.A., Vlasova V.N., Butenko V.S., Shatohina I.V. Formirovanie soft skills pedagogicheskih kadrov profil'nogo universiteta. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2020; T. 8, № 3: 14.
3. Kuzminov Y., Sorokin P., Froumin I. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Forsajt*. 2019; Vol. 13, № 2: 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41
4. Titova S.V. Karta kompetencij prepodavatelya inostrannyh yazykov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; T. 31, № 5: 133–149.
5. Gorbatkova O., Bayer E. Media education technologies in the training of future social educators as an effective tool in the system of continuous education. *International Journal of Media and Information Literacy*. 2023; Vol. 8, № 2: 315–323. DOI: 10.13187/ijmil.2023.2.315
6. Nikitina G.A. Complex competency-based model of the intending foreign language teacher. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; T. 5, № 53: 223–237.
7. Khadartseva L.S., Dzilikhova L.F. Higher school teacher's personality. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2016; № 2: 172–179.
8. Ahmedova A.R., Velikzhanina K.A., Kolesnikova O.N., Kuzhim N.V., Troshina A.E., Chukanova T.V. Social'naya proektnaya deyatel'nost' studentov vuzov kak metod razvitiya ih soft skills. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; T. 4, № 89: 48–50. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-489-48-50
9. Calikova I.K., Pahotina S.V. Nauchnye issledovaniya po voprosam formirovaniya soft skills (obzor dannyh v mezhdunarodnyh bazah Scopus, Web of Science). *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 8: 187–207.
10. Hladkoskok L., Buhinska T., Botvinko-Botiuk O., Tytun O., Demianenko O. Soft skills formation in professional-oriented foreign language education at higher education institutions. *Revista Eduweb*. 2022; Vol. 16, № 2: 194-207. DOI: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.14
11. Medvedeva O.D., Rubtsova A.V., Vilkova A.V., Ischenko V.V. Digital monitoring of students' soft skills development as an interactive method of foreign language learning. *Education Sciences*. 2022; Vol. 12, № 8: 506. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12080506
12. Gruzdeva M.V., Loginova N.Yu. Soft skill formation and development in foreign language classes at nonlinguistic university. *Servis Plus*. 2022; T. 16, № 3: 20–27.
13. Cymbalyuk A.E., Vinogradova V.O. Psihologicheskoe soderzhanie soft skills. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 6: 120–127.
14. Rybina O.V. Sformirovannost' kompetencij soft skills kak faktor uspeshnosti raboty v komande. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 78-4: 185–188.
15. Vetoshkina T.A. Rol' «zhestkih» (hard skills) i «myagkih» (soft skills) kompetencij v professional'noj deyatel'nosti. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; № 12 (72): 58–62.
16. Hard-skills. *Skill-Based Hiring*. 2023; November 28. Available at: https://www.hipeople.io/glossary/hard-skills

Статья поступила в редакцию 05.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-293-297

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gzhel State University (Elektroizolyator); Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Sokolova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ntlsokol@mail.ru*

Smyslova G.A., *senior teacher, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

THE TEACHER'S ACTIVITY SPECIFICS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL SYSTEM DIGITALIZATION. The article is devoted to the urgent problem of determining the most characteristic features of professional pedagogical activity in the context of digitalization of the vocational education system. The influence of digital technologies on the specifics of the organization of classroom and extracurricular work is traced. In the article, the authors analyze features of the contingent of students of modern universities, their educational needs and the specifics of working with them. The article examines features of roles and functions performed

by a modern university teacher in the process of using modern digital tools. The article also highlights functions associated with the design of scenarios of training sessions based on digital and traditional educational technologies; with the design and subsequent generation of situations of educationally significant communication, including in the online space; participation in the creation and maintenance of the digital educational environment, etc. Each of the functions provides different levels of interaction within the digital educational space of a modern university.

Key words: **higher education, university, university teacher, modern educational technologies, digitalization**

***Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор; ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Н.И. Соколова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: ntlsokol@mail.ru*
***Г.А. Смыслова**, ст. преп., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Статья посвящена актуальной проблеме определения наиболее характерных особенности профессиональной педагогической деятельности в условиях цифровизации системы профессионального образования. Прослеживается влияние, которое оказывают цифровые технологий на специфику организации аудиторной и внеаудиторной работ. В статье авторы анализируют особенности контингента студентов современных вузов, их образовательные потребности и специфику работы с ними. В статье рассмотрены особенности осуществляемых ролей и функций, реализуемых современным вузовским преподавателем в процессе применения современных цифровых средств. В статье выделены функции, связанные с проектированием сценариев учебных занятий на основе цифровых и традиционных образовательных технологий; с проектированием и последующей генерацией ситуаций образовательно значимой коммуникации, в том числе в сетевом пространстве; участие в создании и поддержании функционирования цифровой образовательной среды и др. Каждая из функций обеспечивает различные уровни взаимодействия внутри цифрового образовательного пространства современного вуза.

Ключевые слова: **высшее образование, вуз, преподаватель вуза, современные образовательные технологии, цифровизация**

Актуальность темы статьи обосновывается фактом глубокой интеграции цифровых технологий в образование. Он, в свою очередь, активно обсуждается учёными и практиками (Ф.У. Базаева, С.А. Павлова, Ю.В. Сорокопуд, А.А. Стрелковских, Н.Н. Уварова), особенно на протяжении пяти последних лет, когда в силу перехода ряда ОО на дистанционный и смешанный форматы реализации образовательной деятельности были со всей очевидностью продемонстрированы их возможности. Итогом обсуждений стало практически единогласное признание тенденции, при которой интеграция цифровых технологий в образование (в том числе высшее) ведёт к коренной реорганизации образовательного процесса (С.В. Пазухина, Т.М. Пономарёва, Я.И. Серкина, Н.О. Юдин).

В свою очередь, столь масштабные изменения не могли не повлиять на роль и функции, реализуемые в системе высшего образования педагогическими работниками. Действительно, в цифровом образовательном пространстве современного вуза такие традиционные функции преподавателя, как информатор, объясняющий, контролёр, порицающий за невыполнение обучаемыми тех или иных требований, в значительной мере утрачивают свою значимость (Ф.У. Базаева, Н.С. Громова, Е.О. Пащук, В.А. Миннахметова, Я.И. Серкина, Н.Н. Уварова, Н.О. Юдин). И в то же время актуализируются новые ролевые позиции, обеспечивающие успешность взаимодействия между субъектами педагогического процесса, реализуемого в принципиально новой образовательной среде (Ф.У. Базаева, Н.С. Громова, В.А. Миннахметова, С.В. Пазухина, Е.О. Пащук, Т.М. Пономарёва). Их конкретизации посвящено наше исследование.

Его цель, таким образом, состоит в определении наиболее характерных черт выполнения преподавателем системы высшего образования своих функций в условиях цифровизации таковой.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– конкретизировать то влияние, которое процессы цифровизации на современной стадии своего развития оказывают на функционирование системы высшего образования;

– определить особенности контингента студентов современных вузов, его образовательные потребности и специфику работы с такими обучающимися;

– проанализировать роли и функции, реализуемые современным вузовским педагогическим работником в условиях цифровизации.

При этом авторами применялись такие методы исследования, как изучение научно-методической литературы и рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта.

Научная новизна статьи определяется тем, что авторами было конкретизировано влияние, которое современные цифровые технологии оказывают на функционирование системы высшего образования.

Её теоретическая значимость заключается в определении наиболее характерных черт контингента студентов современных вузов, их образовательных потребностей, когнитивных интересов и склонностей и специфики организации профессиональной педагогической деятельности с современным студенчеством.

Практическая – в демонстрации тех ролей и функций, которые реализуются современным преподавателем в подобных условиях.

Выше уже говорилось о популярности тем, связанных с цифровизацией системы высшего образования, среди педагогов-исследователей и практиков. При этом на настоящий момент можно констатировать, что большинство из них (Н.С. Громова, В.А. Миннахметова, С.А. Павлова, С.В. Пазухина, Е.О. Пащук, Т.М. Пономарёва, Я.И. Серкина) употребляют соответствующий термин скорее в контексте исследования возможностей для реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, образовательного потенциала, присущего тому или иному типу сетевых ресурсов. Таким образом, вопросы, связанные с развитием использования Интернета и средств мобильной коммуникации при подготовке будущих специалистов, бакалавров и магистров, являются базовыми при рассмотрении проблем цифровизации.

Значительно меньше внимания уделяется проблемам, закономерно возникающим в ходе претворения в жизнь столь масштабных (хотя и в целом прогрессивных) изменений. А между тем некоторые из них носят характер вызовов, глобальных по своему характеру и требующих немедленного ответа.

В этой связи, прежде всего, необходимо упомянуть о том, что интенсификация использования цифровых технологий в значительной степени подрывает складывавшуюся веками методическую основу отечественной и мировой высшей школы, что, в свою очередь, является побочным следствием роста доступности информации и скоростей обмена таковой [1]. Соответствующие тенденции требуют от учёных и практикующих педагогов системы ВО реализации постоянных поисков в областях как содержательной стороны используемого образовательного контента, так и методологии, инструментальных средств, обеспечивающих эффективную работу с ним. В этой связи необходимым представляется также скорейшее принятие на всех уровнях педагогических решений, касающихся ключевых компетенций, которые в ближайшем будущем могут понадобиться высококвалифицированным сотрудникам предприятий самого различного профиля вкупе с поиском оптимальных путей их формирования [2].

Таким образом, можно с определённой долей уверенности говорить о том, что нарастающая цифровизация в сфере высшего образования ведёт не просто к модернизации этой системы, но к её коренной трансформации, изменению магистрального вектора развития, формированию принципиально новой цифровой экосистемы (В.А. Миннахметова, С.В. Пазухина, А.А. Стрелковских, Н.Н. Уварова). Её становлению сопутствуют изменения в социальных, управленческих, технологических и поведенческих аспектах педагогической деятельности.

В данной связи следует также отметить, что, оценивая влияние цифровых технологий на сферу отечественного вузовского образования, нельзя игнорировать факт существенного расширения их использования во всех остальных сферах человеческой деятельности [3]. Проникая в различные отрасли, такого рода средства производства и коммуникации способствуют постепенному изменению парадигмы того, как люди (а значит, субъекты реализуемых в вузах образовательных отношений) думают, действуют и общаются между собой [2]. И здесь мы сталкиваемся с ещё одной серьёзной проблемой.

Дело в том, что последствия масштабной цифровизации могут привести к утрате новыми поколениями способности и осознанного стремления к реализации творческих поисков, экспериментальной проверке формируемых знаний, умений и навыков. Это, в свою очередь, затруднит участие студентов и аспирантов в открытых дискуссиях, традиционно считающихся одним из важнейших аспектов реализации отношений вида «учитель-ученик» (Е.О. Пащук, Т.М. Пономарёва, Н.Н. Уварова). Следовательно, уже в ближайшей временной перспективе может сложиться ситуация, при которой будущие специалисты, бакалавры и магистры не смогут усваивать новые для них сложные знания, а сам процесс образования будет сводиться просто к вооружению их узким набором компетенций при весьма ограниченной возможности его приращения в дальнейшем. А ведь сегодня, когда темпы социального, экономического и научно-технического прогресса приобретают галопирующий характер, умение и осознанное стремление выпускника вуза к освоению новых знаний, умений и навыков на протяжении всей жизни приобретает решающее значение в достижении им профессиональных и иных успехов (Ф.У. Базаева, Н.С. Громова, Я.И. Серкина, Н.Н. Уварова, Н.О. Юдин).

Таблица 1

Проблемы, детерминированные цифровизацией системы высшего образования

Аспект цифровизации	Возможное негативное влияние на ход и результаты учебно-воспитательного процесса
Трансформация способов коммуницирования между субъектами образовательных отношений	Обезличивание учащихся
	Связанное с ним ограничение возможностей для формирования профессиональных и личностных компетенций в процессе обмена опытом
Несовершенство некоторых цифровых образовательных продуктов	Использование их возможностей по преимуществу для решения второстепенных образовательных задач
	Недостаточное внимание к цели и основным задачам процесса подготовки будущих высококвалифицированных специалистов
Изменение способов реализации деятельности, направленной на генерацию, трансляцию и фиксацию образовательного контента	Замедление развития необходимых в будущей профессиональной и иной социально значимой деятельности личностных качеств формирующейся личности за счёт преимущественного использования цифровых и сетевых технологий, часто – в ущерб живому общению с другими участниками образовательного процесса
Возможность оперативного поиска и использования практически любой информации	Ослабление мыслительных способностей обучающихся
	Снижение темпов развития у них такой важной характеристики, как память, по причине отсутствия необходимости запоминать большие объёмы данных
Явное отставание цифровых компетенций многих педагогических работников от запросов обучающихся – в большинстве своём представителей молодёжной среды – либо фактическое отсутствие адекватного реагирования на такие запросы	Возникновение конфликта интересов между участниками образовательного процесса
	Сведение к минимуму отношений со-работничества – важное условие освоения образовательных программ любого современного вуза
Редукция гуманизации сознания при постоянном взаимодействии с машинами	Замедление процесса развития навыков живого общения
	Возрастание риска утраты обучающимися личностной (а значит, в определённой степени и профессиональной) самоидентификации

Анализ трудов учёных и педагогов-новаторов (Ф.У. Базаева, Н.С. Громова, В.А. Миннахметова, С.А. Павлова), а равно собственной педагогической практики позволил нам выявить и некоторые другие проблемы, связанные с интеграцией такого рода инструментов в образовательный процесс современного вуза, требующие немедленного решения. По этой причине необходимым представляется их подробное рассмотрение (табл. 1).

Таким образом, цифровая образовательная среда современного вуза, создающаяся в соответствии с требованиями эпохи, будет способствовать повышению качества подготовки специалистов, актуализации формируемых у них компетенций только при условии максимального учёта целого ряда рисков вкупе со средствами эффективного противодействия им. В свою очередь, главным условием минимизации негативных последствий соответствующих тенденций является внесение качественных изменений в компетентностный портрет педагогического работника, реализующего свои обязанности в данной сфере [1]. Современный преподаватель с необходимостью должен характеризоваться не только наличием сформированной системы знаний, умений и навыков, необходимых для реализации учебной и воспитательной деятельности с широким использованием цифровых средств, но и иной, принципиально отличающейся от характерной для предшественников ментальностью. Только так он сможет в полной мере воспринимать современную картину мира, а значит, эффективно использовать соответствующие ей методологические подходы, приёмы и методы работы с обучающимися.

В свою очередь, то поколение, из которого сегодня в основном комплектуются ряды российского студенчества, характеризуется рядом специфических особенностей, оказывающих определённое влияние на ход и результаты усвоения образовательных программ [3]. Как правило, профессиональную подготовку в стенах современных организаций ВО проходят представители поколения Z (в специальной литературе как синонимичные данному термину также используются «поколение Digital Natives», «цифровые аборигены», «цифровое поколение», «Homeland Generation», «Homelanders», «Generation Z», «New Silent Generation») [4]. Соответствующая дефиниция, как правило, применяется для обозначения тех людей, что родились после 1996 г. (С.В. Пазухина, Т.М. Пономарёва, Я.И. Серкина), то есть начавших интегрироваться в жизнь социума уже во время или по завершении цифровой революции.

По этой причине большинство представителей современной учащейся молодёжи привыкли получать информацию об окружающей действительности через посредство информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). И в этой связи интересным представляется обращение к ключевым положениям «теории поколений» [5]. Согласно её главному тезису поколенной аксиологии, суть которого сводится к тому, что особенности различных поколений homo sapiens, как правило, находят своё выражение в присущей им системе ценностей, они, в свою очередь, формируются под влиянием внешних событий [5].

Учёт этого принципа позволит нам определить некоторые особенности россиян, относимых к поколению Z. Они определяются следующими факторами:

– отличительные черты, выработанные за века существования нашего многонационального народа;

– объективные тенденции, оказывающие существенное в мировом масштабе влияние на жизнь людей.

Таблица 2

Универсальные компетенции, необходимые к развитию у современных студентов

Наименование	Краткая характеристика
Междисциплинарность	Подразумевает разнонаправленность в построении образовательной траектории, что, в свою очередь, позволяет выпускнику современного вуза быть востребованным узкоспециализированным или широкопрофильным специалистом, который может легко менять область приложения развитой у него системы профессиональных и личностных компетенций, занимая наиболее соответствующую им нишу [4]
Высокая мотивация к непрерывному обучению и трудовой миграции	Представляет собой, по сути, осознанное стремление к овладению новыми профессиями и/или совершенствованию имеющихся знаний, умений, навыков в уже освоенных областях
Информационная грамотность	Обеспечивает эффективную деятельность, направленную на создание и последующее эффективное использование контента при широком применении цифровых технологий. К наиболее распространённым формам таковой относятся поиск, критическая оценка, обработка информации; оперативный обмен необходимыми данными; элементы программирования. Кроме того, приемлемый уровень развития данной универсальной компетенции с большой вероятностью позволит молодому человеку ещё в период обучения в вузе индивидуализировать собственную образовательную траекторию
Развитая информационная культура	На сегодняшний день является одной из главных составляющих общечеловеческой культуры и обязательным условием существования в социуме. Представляет собой систему, включающую элементы соответствующего мировоззрения, а равно совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективную самостоятельную деятельность, направленную на оптимальное удовлетворение индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и инновационных приёмов, методов, подходов [4]
Языковая мобильность	Способность человека свободно «перемещаться» и оперативно адаптироваться в лингвистическом пространстве, широко используя при этом потенциал родного и/или иностранного языков. Приемлемый уровень развития данной характеристики позволяет выпускнику вуза быстрее овладевать новыми языками (либо заимствованными из них элементами терминологии) и эффективно использовать их как средства коммуникации в профессиональной и иных сферах

Принятие в расчёт приведённых выше тенденций при использовании теории поколений в контексте российских реалий позволяет нам утверждать, что по своему мировоззрению лица, осваивающие в настоящий момент образовательные программы российских вузов, отличаются, например, от своих родителей по ряду показателей. В их числе общий стиль мышления, интерпретация событий, происходящих в объективной действительности, а также мировоззренческие установки [5]. Также существуют исследования (С.А. Павлова, С.В. Пазухина, Т.М. Пономарёва, Н.Н. Уварова), в русле которых отличительные особенности различных поколений (в том числе цифрового), а равно и причины, обусловливающие их, могут быть интерпретированы иным образом.

В целом, однако, все они сходятся на том, что каждое новое поколение является современником неких объективных тенденций, способствующих существенным переменам либо в устоях жизни страны в целом, либо в правилах, обязательных для соблюдения представителями определённых социокультурных общностей. Соответственно, определённым трансформациям подвергаются и качества, необходимые для успешной реализации различных форм активности в меняющихся условиях. И интересующая нас возрастная категория, таким образом, может быть охарактеризована рядом специфических черт. К ним относятся:

– индивидуализм;

– приоритет ценности самообразования над ценностью формального образования [1];

– преобладающий характер визуального восприятия;

– рассеянное внимание;

– «порционное» мышление [2];

– реализация социального взаимодействия по преимуществу в режиме онлайн;

– желание жить сегодняшним днём;

– осознанное стремление к реализации учебной, а затем – профессиональной деятельности, дающих видимый результат, приносящих удовольствие, но при этом не отнимающих большого количества времени и сил.

Формирование таких черт обусловлено рядом объективных особенностей жизненной среды современных молодых людей. Ведущую роль при этом играют их включенность в информационные процессы, оказывающие влияние на установки, ценности и образ жизни; связанная с ней погруженность в виртуальное общение, носящее фрагментарный характер и, следовательно, игнорирующее духовную связь между людьми; недостаток живого общения; профицит цифровых средств коммуникации, в том числе удалённой [3].

Вышеописанные характеристики современного поколения студентов требуют реализации принципиально нового подхода к их обучению. Прежде всего, это касается системы компетенций, которые должны быть у них сформированы в стенах организации ВО вне зависимости от конкретного профиля подготовки (табл. 2).

Фокусировка внимания субъектов образовательных отношений на развитии у будущих высококвалифицированных профессионалов системы универсальных компетенций, охарактеризованных в табл. 2, способствует трансформации профессиональной деятельности педагогического персонала современных вузов (В.А. Миннахметова, С.А. Павлова, Е.О. Пащук, Т.М. Пономарёва, Ю.В. Сорокопуд, Н.Н. Уварова, Н.О. Юдин). При этом актуализируются три группы ролевых позиций. Каждая из них, в свою очередь, обеспечивает различные уровни взаимодействия внутри цифрового образовательного пространства современной организации, реализующей деятельность в соответствии с программами высшего образования (табл. 3).

Все эти ролевые позиции могут комбинироваться либ, напротив, автономизироваться. Более того, в одних случаях они расширяют и изменяют содержание профессиональной деятельности представителей традиционных педагогических профессий (преподаватель, педагог-психолог), в других же формируют новые, востребованные в цифровой образовательной среде.

При этом, согласно современным представлениям (С.А. Павлова, Т.М. Пономарёва, Я.И. Серкина, Н.Н. Уварова, Н.О. Юдин), лица, реализующие обязанности, характерные как для традиционных профессий, связанных с вузовским образованием, так и для инновационных, должны реализовывать ряд ведущих функций. Современное состояние разработки проблемы организации преподавательской деятельности в условиях цифровизации позволяет выделить следующие функции:

– организация рефлексивных обсуждений личностно значимого опыта субъектов образовательных отношений;

– интеграция различных жизненных пространств студентов поколения Z, сопровождение их развития в реальных социальном и профессиональном мирах;

– организация индивидуальной и командной работы будущих специалистов, бакалавров и магистров в цифровой образовательной среде современной организации, реализующей деятельность в соответствии с программами высшего образования (Н.С. Громова, С.А. Павлова, Т.М. Пономарёва);

– реализуемое на регулярной основе конструктивное взаимодействие с другими педагогами, взаимодействующими с тем же обучающимися;

– формирование у будущих высококвалифицированных профессионалов элементов аналитического мышления преимущественно в ходе поиска, отбора, систематизации, критической оценки и презентации образовательного контента в цифровой среде;

Таблица 3

Группы ролевых позиций педагогического работника современного вуза в соответствии с уровнем взаимодействия

Уровень 1. «Педагог – обучающийся (курс, группа)»
Организатор и мотиватор учения
Разработчик образовательных траекторий
Менеджер индивидуальных образовательных маршрутов
Игротехник
Специалист по проектной деятельности [2]
Уровень 2. «Педагог – цифровые технологии – обучающийся (курс, группа)»
Веб-педагог
Специалист по методической поддержке онлайн-курсов
Методист-разработчик сценария онлайн-курсов
Аналитик-корректор цифрового следа
Модератор социально-образовательных сетей
Разработчик сред командной проектной работы
Инструктор по интернет-навигации
Сетевой педагог-куратор
Урвоень 3. «Специалист – цифровые технологии и средства»
Монтажёр обучающих аудиовизуальных материалов [4]
Специалист по экспертизе электронных образовательных ресурсов
Методист-архитектор цифровых средств обучения
Разработчик образовательных платформ и цифровых сред

– проектирование сценариев учебных занятий на основе современных организационных форм аудиторной и внеаудиторной работы, инновационных и традиционных образовательных технологий [4];

– формирование у студентов средствами цифровой среды определённого уровня мотивации к освоению общекультурных и профессиональных компетенций;

– проектирование и последующая генерация ситуаций образовательно значимой коммуникации, в том числе в сетевом пространстве;

– участие в создании и поддержании функционирования локальной образовательной среды конкретного учебного курса (группы, факультета), насыщение данной среды учебными развивающими материалами.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что чаще всего отечественные учёные и практики используют термин «цифровизация» в контексте исследования возможностей для реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, образовательного потенциала, присущего тому или иному типу сетевых ресурсов. При этом меньшее внимание уделяется проблемам, закономерно возникающим в ходе претворения в жизнь столь масштабных изменений. А между тем некоторые из числа соответствующих затруднений носят характер вызовов, глобальных по своему характеру. Они требуют немедленного ответа. Цифровая среда современного вуза может способствовать повышению качества подготовки специалистов только при условии максимального учёта подобных рисков, а также средств эффективного противодействия им. В свою очередь, важное место в их ряду занимает компетентность педагогического работника.

В ходе её реализации он, например, должен учитывать особенности того поколения, представители которого сегодня в основном посещают отечественные вузы. Это так называемое поколение Z характеризуется рядом специфических особенностей, оказывающих определённое влияние на ход и результаты усвоения образовательных программ. К такого рода чертам мы можно отнести индивидуализм; приоритет ценности самообразования над ценностью формального образования; преобладающий характер визуального восприятия; рассеянное внимание; «порционное» мышление; реализацию социального взаимодействия по преимуществу в режиме онлайн; желание жить сегодняшним днём; осознанное стремление к реализации учебной, а затем – профессиональной деятельности, дающих видимый результат, приносящих удовольствие, но при этом не отнимающих большого количества времени и сил.

Необходимость учёта такого рода факторов, связанных с цифровизацией отечественной и мировой образовательных систем, ведёт к трансформации профессиональной деятельности педагогического персонала современных вузов. При этом актуализируются определённые функции преподавателя, связанные с проектированием сценариев учебных занятий на основе цифровых и традиционных образовательных технологий; проектирование и последующая генерация ситуаций образовательно значимой коммуникации, в том числе в сетевом пространстве; участие в создании и поддержании функционирования образовательной среды, насыщение данной среды учебными развивающими материалами и др. Каждая из функций обеспечивает различные уровни взаимодействия внутри цифрового образовательного пространства современной организации, реализующей деятельность в соответствии с программами высшего образования.

Библиографический список

1. Сорокопуд Ю.В., Стрелковских А.А., Базаева Ф.У. Реализация тьюторской деятельности преподавателя в условиях СПО. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 334–336.
2. Павлова С.А., Уварова Н.Н. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 305–306.
3. Юдин Н.О. Психолого-педагогические особенности лингвистического уровня коммуникации преподавателя и студентов в цифровом пространстве дистанционного обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 254–256.
4. Пазухина С.В., Пономарёва Т.М. Совершенствование учебно-методического обеспечения психолого-педагогических дисциплин в условиях цифровизации высшего образования. *Педагогика и просвещение.* 2021; № 2: 113–129.
5. Серкина Я.И. Цифровизация образовательной среды: теоретические подходы. *Россия: тенденции и перспективы развития.* 2021; № 16-2: 627–628.

References

1. Sorokopud Yu.V., Strelkovskih A.A., Bazaeva F.U. Realizaciya t'yutorskoj deyatel'nosti prepodavatelya v usloviyah SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 334–336.
2. Pavlova S.A., Uvarova N.N. Problema kommunikacii studentov v mezhlichnostnom obschenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 305–306.
3. Yudin N.O. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti lingvisticheskogo urovnya kommunikacii prepodavatelya i studentov v cifrovom prostranstve distancionnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 254–256.
4. Pazuhina S.V., Ponomareva T.M. Sovershenstvovanie uchebno-metodicheskogo obespecheniya psihologo-pedagogicheskih disciplin v usloviyah cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Pedagogika i prosveschenie.* 2021; № 2: 113–129.
5. Serkina Ya.I. Cifrovizaciya obrazovatel'noj sredy: teoreticheskie podhody. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya.* 2021; № 16-2: 627–628.

Статья поступила в редакцию 15.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-297-300

Staroverova N.P., *Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NStaroverova@fa.ru*

ENHANCING A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION POTENTIAL IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AT THE STAGE OF TRANSITION TO AN UPDATED HIGHER EDUCATION SYSTEM. The paper investigates the importance of enhancing a foreign language education potential in the process of professional development of a person at a university. The paper analyses results of two surveys with a five-year gap, during which a foreign language impact on the development of personal characteristics of future specialists in the field of finance and economics is studied. The comparison of the studies has shown a positive trend in developing students' spiritual and moral qualities, while significant differences in assessing the influence of a foreign language on such personal qualities as communication skills, self-development, personal growth, emotional intelligence, perseverance, diligence have not been revealed. The research has led to conclude that enhancing a foreign language impact on personal qualities is based on specifically selected content of educational materials and the use of modern teaching techniques. The paper contains examples of effective methods of teaching which contribute to the development of a holistic worldview of future professionals, correct understanding of their life and professional position, which is especially important at the stage of transition to an updated system of higher education.

Key words: **educational role of foreign language, spiritual and moral qualities of personality, worldview development, transition to updated system of higher education**

Н.П. Староверова*, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NStaroverova@fa.ru*

ПОВЫШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА К ОБНОВЛЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме повышения потенциала воспитательной роли иностранного языка в процессе профессионального становления личности в вузе. В статье анализируются результаты двух исследований, проведенных с разницей в пять лет, в ходе которых изучалось влияние иностранного языка на формирование личностных характеристик будущих специалистов в области финансов и экономики. Сравнение показателей выявило положительную динамику воздействия иностранного языка на формирование духовно-нравственных качеств студента, однако не показало существенных различий в оценке влияния иностранного языка на развитие таких личностных характеристик, как коммуникабельность, саморазвитие, личностный рост, эмоциональный интеллект, настойчивость, упорство, трудолюбие. В статье обосновывается вывод о том, что повышение воспитательного потенциала иностранного языка происходит на основе специально отобранного контента учебных материалов и использования современных методических приемов. В статье приведены примеры эффективных заданий, которые способствуют осознанному формированию целостного мировоззрения будущих профессионалов, пониманию своей жизненной и профессиональной позиции, что является особенно важным в период перехода к обновленной системе высшего образования.

Ключевые слова: **воспитательная роль иностранного языка, духовно-нравственные качества личности, формирование мировоззрения, переход к обновленной системе высшего образования**

Система высшего образования России постоянно развивается и совершенствуется, но никогда ранее структура подготовки специалистов высшего звена не подвергалась таким кардинальным изменениям, как в XXI веке. В 2003 году Россия присоединилась к Болонскому процессу. Начиная с 2011 года, высшие учебные заведения России стали готовить специалистов в соответствии с европейскими образовательными стандартами, однако глобальные изменения, происходящие как в мире, так и в нашей стране, потребовали создания российской системы образования, отвечающей интересам национальной экономики. В 2023 году был запущен пилотный проект, с 2026 года все вузы России приступают к переходу на новую модель высшего образования, состоящую из трех уровней: базовый, специализированный и профессиональный (аспирантура).

Обновление национальной системы образования происходит именно сейчас, когда перед страной поставлены грандиозные задачи, сформулированные в Послании Президента РФ Путина В.В. Федеральному собранию 29 февраля 2024 года. Вопросы защиты суверенитета и безопасности, внешней политики, развития экономики, технологического развития, цифровизации должны решать высокообразованные специалисты, способные к саморазвитию, инновационной деятельности, обладающие социальной зрелостью и ответственностью, поэтому первоочередной задачей высшего образования является подготовка профессионалов с новым мышлением гражданина-патриота [1].

Воспитательная работа в университете – неотъемлемый компонент учебного процесса, направленный на формирование и развитие личности студента, его ценностных ориентаций, нравственных и этических принципов, что особенно важно сейчас, на этапе перехода к обновленной системе высшего образования. Иностранный язык входит в число обязательных дисциплин на всех стадиях обучения в вузе, а это означает, что в контексте современной ситуации его роль в становлении специалиста многократно возрастает [2].

Актуальность научной статьи обусловлена необходимостью повышения воспитательной работы в учреждениях высшего образования в целом и усиления воспитательного потенциала иностранного языка на этапе перехода к новой более совершенной системе высшего образования в частности.

Исходя из вышеизложенного, цель данной статьи – исследовать возможности повышения воспитательного потенциала иностранного языка в учебном процессе в переходной период к отечественной системе высшего образования.

Задачи статьи: акцентировать внимание на важности тесного взаимодействия учебной и воспитательной деятельности в процессе формирования личности студента неязыкового вуза; выявить наиболее эффективные методические приемы, используемые на занятиях по иностранному языку и их роль в процессе личностного развития.

Научная новизна исследования заключается в выявлении оценки влияния профессионального иностранного языка, с точки зрения участников исследования, на формирование их нравственных и духовных качеств и целесообразности внесения дополнений в учебно-воспитательный процесс.

Теоретическая значимость исследовательской работы заключается в обосновании выбора наиболее результативных методических технологий преподавания иностранного языка с целью формирования личностных качеств будущих специалистов в сфере финансов и экономики.

Практическая значимость исследования предполагает возможность использования результатов для разработки методических рекомендаций по совершенствованию воспитательного воздействия иностранного языка на формирование духовного мира, системы ценностей будущих специалистов в сфере финансов и экономики.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ отечественной и зарубежной методической, педагогической, социально-экономической литературы, учебных программ по иностранным языкам, анкетирование студентов, интервью, беседы с преподавателями иностранных языков, наблюдение за деятельностью студентов и преподавателей.

Вопросы взаимосвязи образования и воспитания изучаются в нашей стране и за рубежом на протяжении многих столетий, начиная со времен Аристотеля, Платона, Конфуция. В более поздние периоды многосторонность аспектов воспитания исследовалась немецкими педагогами-писателями: И.Ф. Гербартом и А.Ф. Дистервегом, французским философом Ж.Ж. Руссо, швейцарским педагогом-гуманистом И.Г. Песталоцци, польскими педагогами Я.А. Коменским и Я. Корчаком, британским социологом Г. Спенсером, философом и историком Ф. Бэконом, американским философом Дж. Дьюи и др.

Особенно большая роль придавалась воспитанию через образование в России. И в Древнерусском государстве, и в более поздние времена изучение христианских книг было основой образования и формирования духовного мира ученика. Вопросы о единстве обучения, воспитания и развития отражены не только в трудах отечественных педагогов (К.Д. Ушинский), но и писателей (Л.Н. Толстой), литературных критиков (Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский), врачей (Н.И. Пирогов), русских мыслителей и философов (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский) и др.

Большой вклад в теорию формирования личности посредством обучения внесли классики мировой и отечественной педагогики, новаторы и экспериментаторы воспитания (Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), советские и российские педагоги XX столетия (П.Ф. Каптерев, В.В. Краевский, Ю.К. Бабанский, Т.И. Ильин, И.Я. Лернер, В.А. Петровский и др.). В современном мире процесс обучения является главным средством воспитания личности, но, по сравнению с обучением, воспитание шире и сложнее, поскольку предшествует обучению, осуществляется и в процессе обучения, и в любой другой внеурочной деятельности [3, с. 9].

Работы отечественных методистов, посвященные исследованиям воспитательных, образовательных и развивающих возможностей иностранного языка, занимают особое место в педагогической литературе (Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, С.К.Гураль, О.Г.Поляков, Е.В.Алексич и др.). Более узкие вопросы о роли иностранного языка в становлении современного специалиста в процессе обучения в вузе представлены в работах С.Ф. Шатилова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородской, В.В. Сафоновой и др.

Воспитательное воздействие иностранного языка является специфической чертой любого занятия по иностранному языку, оно проявляется в содержании используемых материалов, в методической системе преподавания, в личности преподавателя. Основоположник коммуникативного метода Е.И. Пассов утверждает, что воспитательный аспект урока иностранного языка заключается в формировании нравственных качеств человека духовного, человека культуры: интернационализм, гуманизм, патриотизм, этическая культура, эстетическая культура и др. [4, с. 25].

По мнению О.А. Мерзляковой и Н.В. Хаусман-Ушковой, формирование мировоззрения обучающихся, их ценностных установок и приоритетов, активной гражданской позиции осуществляется посредством сопоставительного анализа разных языков и культур, в процессе которого происходит нравственное, эстетическое, личностное развитие обучающихся, формируется система ценностей, нравственных знаний, вырабатываются умения и привычки нравственного поведения [5].

Успешная реализации воспитательной функции иностранного языка зависит от многих составляющих, одна из основных – личностно-деятельностный подход, который предполагает равноправные отношения между преподавателем и обучающимися [6, с. 70–72]. Современная образовательная парадигма выводит на первый план личность обучающегося, способность его к самоопределению и самореализации, к самостоятельному принятию решений, к рефлексивному анализу собственной деятельности. Как утверждают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, система языкового образования должна быть направлена не на формирование в заданном русле, а на создание условий, в которых учащийся раскрывает свою «природную сущность», свои природные силы, т. е. личностно-образующая функция языкового образования становится основной и ведущей [7], студент превращается из объекта в центральный субъект учебного процесса.

В настоящее время в вузы пришла обучаться молодёжь, поколение Z, которое выросло в иной среде, чем их предшественники. У них другие цели, ценности, ожидания, поведение и способы восприятия информации. Они находятся под влиянием социальных медиа, современных технологий, цифровизации и коммерциализации образования [8]. «Они не хуже и не лучше старших поколений, они просто – другие». Поколение Z очень неоднородно по своему составу, уровню образованности, интеллекта. Студенты, у которых выработана привычка много читать, способны ориентироваться в больших объемах информации, обладают «продолжительным» мышлением. Другая категория студентов не может воспринимать большие потоки информации, так как они привыкли работать, ограничиваясь рамками не связанных между собой событий, наделены «клиповым» мышлением, им бывает сложно анализировать ситуацию, поскольку достаточно часто информация не задерживается в их сознании и быстро сменяется новой, т. е. вместо владения знаниями они владеют информацией. Тем не менее характерная черта, общая для разных групп современных студентов, – проявление самостоятельности, независимости, веры в себя, готовность к переменам. У них меньше стереотипов в сознании и поведении. Они легкоранимы, не могут мириться с насилием, признают только сотрудничество [9]. Для того чтобы эффективно обучать и воспитывать современных студентов, необходимо учитывать эти особенности, понимать внутренний мир обучающихся, их восприятие образовательной среды, структуру жизненных ценностей, а также собственную оценку воспитательного воздействия иностранного языка на формирование их личностных характеристик. С этой целью на кафедре английского языка и профессиональной коммуникации были проведены два исследования с интервалом в пять лет (2019–2020 уч. г. и 2024–2025 уч. г.). В исследовании принимали участие студенты 3 курса факультета экономики и бизнеса, направление «Корпоративные финансы», 119 и 54 студента соответственно. Студентам предлагалось ранжировать 20 качеств личности по степени влияния иностранного языка на формирование их личностных характеристик (рис. 1).

По мнению студентов, участвующих в исследовании 2024–2025 уч. г., иностранный язык в наибольшей степени влияет на формирование коммуникабельности (59,3%). Это совершенно закономерно, так как целенаправленная система упражнений, используемая в процессе преподавания иностранного языка, направлена на то, чтобы развивать и совершенствовать способность к общению, взаимодействию, умению налаживать личные и профессиональные связи. Формируя иноязычную коммуникативную компетенцию на занятиях по иностранному языку, мы воздействуем на внутренний мир студента посредством общения, которое, по выражению Е.И. Пассова, является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором его развития [4], поэтому абсолютно логично, что на второе место по степени воздействия иностранного языка студенты поставили саморазвитие и личный рост (55,6%). Иностранный язык наряду с родным является мощным инструмент для повышения интеллектуального потенциала, предлагая более широкий взгляд на мир как в личностном, так и в профессиональном плане. Результаты первого исследования продемонстрировали такие же высокие оценки этих качеств, с той лишь разницей, что на первом месте были саморазвитие и личный рост, а коммуникабельность – на втором.



Рис. 1. Влияние иностранного языка на формирование личностных качеств студентов

50% участников более позднего исследования ставят настойчивость и упорство на 3 место по значимости, поскольку наиболее успешно, по их мнению, эти качества формируются в процессе изучения иностранного языка. Существует тесная взаимосвязь между упорством, усердием, настойчивостью и высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, а в широком контексте эти качества являются основой достижения успеха и самосовершенствования [10].

Отдельно следует остановиться на анализе оценки конкурентоспособности. Студенты обоих исследований придают большое значение развитию и совершенствованию этого профессионального качества, необходимого в современном конкурентном и высокотехнологичном мире – 3 место в исследовании 2019–2020 уч. г. и 4 – в 2024–2025 уч. г. Однако следует отметить, что некоторые респонденты воспринимают конкурентоспособность в меньшей степени как индивидуально-психологическую особенность личности, а в большей степени отождествляют ее с приобретаемыми навыками и умениями английского языка, так как с повышением уровня иноязычной коммуникативной компетенции повышается их уровень конкурентоспособности. Более того, в первом исследовании, как было установлено, студенты делали акцент на конкурентность, «чувство соперничества, побуждаемое в большей степени эгоцентрическими мотивами, обусловленными решением личных проблем» [11]. В этой связи очень важно, чтобы студенты понимали, что знания нужны не только для удовлетворения собственных амбиций, они нужны обществу, в котором будут жить и создавать блага.

Дальнейший анализ результатов выявляет гораздо более позитивную картину в исследовании 2024–2025 уч. г. относительно оценки нравственных качеств: вежливость (46,3%), эмоциональный интеллект (46,3%); уважение к труду и окружающим, трудолюбие, а также уверенность в себе получают одинаково высокую оценку – 40,7%, что несколько выше в сравнении с предыдущим исследованием. Особенно заметна динамика в оценивании положительного воздействия иностранного языка на формирование моральных и духовных составляющих личности (31,5%), гуманизма (25,9%), патриотизма (33,3%), гражданственности (27,8%), справедливости (29,6%), а также на развитие противоположного индивидуализму качества личности – коллективизма (33,3%). Следует отметить высокую оценку влияния иностранного языка на развитие эмоционального интеллекта (EQ), которому в настоящее время придается гораздо большее значение, чем количественной оценке уровня интеллекта (IQ). Не оставили без внимания респонденты воздействие иностранного языка на формирование эмпатии (29,6%) и толерантности (25,9%). Они не были включены в исследование 2019–2020 уч. г., хотя оба качества, как утверждает Чхиквадзе Т.В., рассматриваются как проявление духовности и «уважительного отношения к другим людям, осознание ценности неоднородности и непохожести позиций людей» [12] и формируются при реализации принципа диалога культур в условиях иноязычного общения на занятиях по иностранному языку.

Сравнивая результаты и суммируя анализ проведенных исследований, можно сделать вывод: глобальных различий не было выявлено, поскольку временной разрыв между опросами был относительно небольшой, равный одному циклу обучения в бакалавриате, тем не менее были обнаружены определенные позитивные тенденции. Самое важное изменение состоит в том, что участники исследования 2024–2025 уч. г. продемонстрировали более высокие показатели воздействия иностранного языка на формирование нравственных и духовных характеристик личности, в основе которых заложены общечеловеческие ценности – гуманизм, патриотизм, гражданственность, справедливость, коллективизм, уважение к труду и окружающим, трудолюбие. Нельзя сказать, что это радикальная трансформация, она и не может быть за короткий временной промежуток, но даже самое минимальное улучшение показателей – это победа. Следует отметить, что в нашем исследовании мы не ставили задачу определить степень формирования «мягких навыков», основная задача – это оценка студентами воспитательного воздействия иностранного языка на формирование внутреннего мира – нравственного, духовного. Будучи активными участниками процесса профессионального становления, они несут ответственность за свой личностный и профессиональный рост, формирование духовно-нравственных ценностей, которые являются фундаментом общественного развития. Этот сложный процесс находится под воздействием многих факторов, но первостепенная роль принадлежит высшему учебному заведению, потому что, как утверждает Н.С. Касимова, вуз «вооружает студентов комплексом культурных и духовно-нравственных ценностей, на основе которых формируются необходимые позитивные ценностные ориентации; содействует вырабатыванию активной гражданско-патриотической позиции; позволяет студентам обрести личностный смысл духовно-нравственной культуры» [13], что особенно актуально сейчас, когда начался постепенный переход к новой, более совершенной системе высшего образования.

Влияние иностранного языка на формирование личностных качеств студентов в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» многопланово и многогранно. Совершенствование нравственных, духовных, этических характеристик происходит, прежде всего, на основе специально отобранного контента учебных материалов, который в сочетании с использованием современных интерактивных технологий, таких как деловые и ролевые игры, кейс-стади, проектная технология, способствует более осознанному восприятию жизненной и профессиональной позиции и пониманию своего места в жизни.

Просмотр и обсуждение фильмов и новостей в мире финансов, литературных произведений о важных событиях в банковской сфере, игровые технологии делают воспитательный процесс более интересным и эффективным. Совершенствуя коммуникативную компетенцию, студенты учатся критически мыслить, проявлять толерантность к чужому мнению, развивать эмоциональный интеллект, слушать и уважать точку зрения оппонента, спорить и убеждать, что способствует выработке более гибкого и глубокого мировоззрения, приобретению навыков сотрудничества, взаимопомощи. Особое значение для формирования этических принципов имеет участие студентов в обсуждении сложных проблем нравственного выбора после просмотра высококачественных художественных фильмов, основанных на реальных событиях, таких как “Предел риска” (“Margin Call”), “Игра на понижение” (“The Big Short”), документального фильма «Банк, который разрушил мир» («The Bank that Bust the World”) или при создании группового проекта, такого как, например, «Финансовый ландшафт в фильмах об Уолл-стрит: этика, некомпетентность, жадность» («The Financial Landscape through Wall Street Movies: Ethics, Incompetence, Greed».

Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе в вузе не обсуждается, это мощный инструмент для достижения позитивных изменений, но вопросы, которые возникают при неправильном его использовании студентами, в частности нарушение принципа ответственности в использовании интеллектуального труда, относятся к этическим проблемам и должны находить резонанс в студенческой аудитории [14].

Формирование некоторых личностных характеристик, таких как коммуникабельность, вежливость, эмоциональный интеллект, происходит «автоматически» в процессе изучения иностранного языка. Воспитание патриотизма, гражданственности, так же как справедливости, гуманизма, духовных и моральных качеств, требует более целенаправленных действий. Эффективнее всего эти личностные качества формируются на основе содержательных и нравственно корректных материалов о нашей стране. Однако в рамках дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» могут возникнуть сложности, связанные с содержанием и учетом принципа аутентичности при подборе учебных материалов (как, например, при изучении темы «Общепринятые международные стандарты»). Оригинальные учебные пособия Кембриджского и Оксфордского издательств по финансовому английскому языку не содержат описаний экономических реалий нашей страны, а в Интернете в настоящее время достаточно сложно найти аутентичные тексты, адекватно составленные зарубежными финансовыми организациями о российской системе бухгалтерского учета по причине ограничения доступа к зарубежным информационным ресурсам и военного противостояния России и западного мира. Один из методических приемов решения вопроса состоит в привлечении междисциплинарных знаний, которые являются основой для самостоятельной работы, включающей подготовку сообщений об особенностях российских стандартов бухгалтерской отчетности. Группа делится на несколько подгрупп, каждая получает индивидуальное задание для сравнения правил российской отчетности и международных стандартов: 1 группа обсуждает вопросы, которые не характерны для российского учета; 2-я рассматривает вопросы МФСО, понятия которых полностью отсутствуют в учетной политики по РПБУ; 3 группа устанавливает различия, которые касаются учета большинства российских предприятий; 4-я выявляет различия, которые важны только для отдельных групп предприятий [15]. Задание может быть индивидуализированным, многоуровневым, отчет может быть представлен в виде проекта в зависимости от уровня знаний и творческих способностей группы. Такой подход оправдан, поскольку студенты испытывают не только чувство удовлетворения от успешно выполненной работы в рамках их будущей специальности, но и уверенность в том, что наша система учета в определенных условиях эффективнее в сравнении с международными стандартами, поскольку построена на основе учета особенностей экономики нашей страны, а не механически перенесена из другого мира.

Чувства патриотизма и гордости испытывают также студенты при обсуждении материалов «Цифровые банки и финтех», потому что российские банки, в частности Сбер, ВТБ, Т-Банк, по уровню обслуживания и цифровизации не уступают, а по ряду позиций и превосходят зарубежные банки.

Другим эффективным методическим приемом, способствующим формированию моральных и нравственных качеств студентов, является проведение занятий с преподавателем-практиком. Информация, полученная от непосредственного участника «производственного процесса» о подходе к решению профессиональных вопросов и нравственных дилемм с личными примерами, формирует позитивный образ мышления будущего профессионала с акцентом на этические аспекты, воспитывает потребность в самообразовании, самовоспитании и целенаправленном саморазвитии.

Еще более продуктивный и стимулирующий воспитательный эффект имеют занятия по иностранному языку, если при изучении банковской тематики студенты могут провести одно из занятий не в аудитории, а в отделении банка с сотрудником, владеющим английском языком, т. е. не преподаватель-практик приходит в аудиторию, а студенты приходят на свое будущее рабочее место с целью применения приобретенных иноязычных коммуникативных компетенций в ситуациях реального профессионального общения и решения практических задач или кейс-стади с акцентом на этические проблемы, которые приходилось решать сотрудникам в этом отделении банка. Интерактивные занятия, проводимые в формате управляемой (моделируемой) образовательной локальной среды, требуют большой организационной работы, тщательной подготовки, но оправды-

вают себя, так как повышают мотивацию, расширяют коммуникативный диапазон будущего профессионала, способствуют формированию профессиональных навыков и высоких личностных качеств студента, поднимают авторитет преподавателя в глазах студента и полностью соответствуют практико-ориентированной направленности обновляющейся системы высшего образования.

Сравнение результатов двух исследований о влиянии иностранного языка на формирование личностных характеристик будущих профессионалов дает основания полагать, что в студенческой среде происходят положительные изменения в оценке значимости общечеловеческих, духовных и морально-этических ценностей, составляющих нравственный фундамент общественного развития. Формирование устойчивых моральных принципов у специалистов будущего соответствует стратегии национальной безопасности по защите и возрождению традиционных российских духовно-нравственных ценностей и является особенно актуальным в период перехода к обновленной системе высшего образования.

Просмотр и обсуждение фильмов и новостей в мире финансов, литературных произведений о важных событиях в банковской сфере, игровые технологии делают воспитательный процесс более интересным и эффективным.

Библиографический список

1. *Послание Президента Федеральному собранию* от 19 февраля 2024. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/73585
2. Алмазова А.Б. *Актуализация воспитательного и развивающего потенциала дисциплины «иностранный язык» в неязыковом вузе: на материале английского языка.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2013.
3. Нечаев М.П. *Краткая энциклопедия школьного воспитания*: учебное пособие. Москва: АСОУ, 2021.
4. Пассов Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур: 5–11 классы.* Москва, 2000.
5. Мерзлякова О.А., Хаусманн-Ушкова Н.В. Воспитательный потенциал урока иностранного языка: к постановке проблемы. *Язык и культура*. 2024; № 67: 233–248.
6. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, 1991.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва, 2009.
8. Panagiotou N., Lazou C., Baliou A. Generation Z: Media Consumption and Mil. *İMGELEM.* 2022; № 6 (11): 455–476.
9. Trowbridge T. *Gen Z in the Classroom: Creating the Future*. 2016; October 26. Available at: //http://www.adobeeducate.com/genz/adobe-education-genz/
10. Poropat A.E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bull. 2009; № 135* (2): 322–338. Available at: https: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19254083/
11. Kondrakhina N.G., Petrova O.N., Staroverova N.P. University Students' Expectations of Financial English Acquisition in Digital Educational Environment. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 375–360.
12. Чхиквадзе Т.В. Толерантность и эмпатия как проявление духовности личности у принимающей стороны в поликультурном пространстве РУДН. *Вестник РУДН*. Серия: Психология и педагогика. 2010; № 1: 102–105.
13. Касимова Н.С. Педагогические условия формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 5 (108): 178–182.
14. Назарова Ю.В. Этика искусственного интеллекта в современной России: актуальные проблемы и тенденции развития. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*. 2020; № 2 (34):14–21.
15. Селезнева Е.Ю., Романова К.О. Сравнительный анализ международных и российских стандартов финансовой отчетности. *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе*. 2013; № 4 (8): 111–115.

References

1. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu sobraniyu* ot 19 fevralya 2024. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/73585
2. Almazova A.B. *Aktualizaciya vospitatel'nogo i razvivayuschego potenciala discipliny "inostrannyj yazyk" v neyazykovom vuze: na materiale anglijskogo yazyka.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
3. Nechaev M.P. *Kratkaya `enciklopediya shkol'nogo vospitaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: ASOU, 2021.
4. Passov E.I. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. Koncepciya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur: 5–11 klassy.* Moskva, 2000.
5. Merzlyakova O.A., Hausmann-Ushkova N.V. Vospitatel'nyj potencial uroka inostrannogo yazyka: k postanovke problemy. *Yazyk i kul'tura*. 2024; № 67: 233-248.
6. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva, 1991.
7. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2009.
8. Panagiotou N., Lazou C., Baliou A. Generation Z: Media Consumption and Mil. *İMGELEM.* 2022; № 6 (11): 455–476.
9. Trowbridge T. *Gen Z in the Classroom: Creating the Future*. 2016; October 26. Available at: //http://www.adobeeducate.com/genz/adobe-education-genz/
10. Poropat A.E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bull.* 2009; № 135 (2): 322-338. Available at: https: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19254083/
11. Kondrakhina N.G., Petrova O.N., Staroverova N.P. University Students' Expectations of Financial English Acquisition in Digital Educational Environment. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 375–360.
12. Chhikvadze T.V. Tolerantnost' i `empatiya kak proyavlenie duhovnosti lichnosti u prinimayuschej storony v polikul'turnom prostranstve RUDN. *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2010; № 1: 102–105.
13. Kasimova N.S. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 178–182.
14. Nazarova Yu.V. `Etika iskusstvennogo intellekta v sovremennoj Rossii: aktual'nye problemy i tendencii razvitiya. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*. 2020; № 2 (34):14–21.
15. Selezneva E.Yu., Romanova K.O. Sravnitel'nyj analiz mezhdunarodnyh i rossijskih standartov finansovoj otchetnosti. *Modeli, sistemy, seti v `ekonomike, tehnike, prirode i obschestve.* 2013; № 4 (8): 111-115.

Статья поступила в редакцию 15.02.25

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-300-302

Tikhonina D.S., *teacher (English), Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dstikhonina@fa.ru; https://orcid.org/0000-0002-2274-6829*

USING THE PLATFORM "RUTUBE" TO IMPROVE STUDENTS' LISTENING SKILLS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. This scientific study focuses on the analysis of the usage the interactive platform "Rutube'' as an effective way to improve students' listening skills while teaching foreign languages in higher school. Different means of gradual integration into the process of learning are examined, as well as, the platform's advantages and disadvantages. Practical tips for using it in teaching are being formulated. The work provides a general comparative analysis of the traditional method of teaching listening in the classroom and the modern approach using rapidly developing technologies such as interactive online resources, audio and video platforms, in particular, the Russian video platform "Rutube". The results of the work are provided by the evaluation of scientific theoretical and methodological works. The article outlines the significance of the implementation various educational platforms, digital tools and technologies into the learning and teaching processes in order to enhance students' academic knowledge and raise their motivation to study harder with the help of diverse approaches and formats.

Key words: **Rutube, listening skills, foreign language teaching, English language, teaching methods**

Д.С. Тихонина, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: dstikhonina@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ «РУТЬЮБ» ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Данная научная работа направлена на анализ применения российской интерактивной платформы «Рутьюб» как полезного и продуктивного инструмента для совершенствования навыка аудирования и академических знаний студентов в процессе обучения иностранному языку в высшей школе. В работе осуществляется исследование преимуществ и недостатков данной платформы, анализируются различные подходы к использованию и поэтапной интеграции

исследуемой платформы в образовательный процесс, формулируются практические советы применения в обучении. В настоящей статье приводится общий сравнительный анализ традиционного метода обучения аудированию на занятиях и современного подхода с использованием быстроразвивающихся интерактивных онлайн-ресурсов, а также аудио- и видеоплощадок, в частности российской платформы «Рутьюб». Результаты работы обеспечены оценкой значимых научных трудов как теоретического, так и методологического характера. Данная статья подчёркивает важность адаптации современных технологий и образовательных платформ в процесс обучения для повышения мотивации и вовлечённости учащихся и улучшения их академический умений через разнообразность форматов и подходов.

Ключевые слова: **«Рутьюб», навык аудирования, обучение иностранному языку, английский язык, методика преподавания**

В современном мире сфера образования занимает одну из главных ролей в жизни и развитии человечества. Однако в последнее время она сталкивается с множеством вызовов, связанных с быстрым развитием технологий, цифровизацией и требованием общества к более быстрому и эффективному результату. В условиях текущих реалий сфера образования столкнулась с тем, что, помимо традиционных методов обучения, она нуждается в более иновационных способах привлечения интереса аудитории учащихся и их вовлечённости в процесс обучения. На важность вовлеченности студентов с целью повышения эффективности образовательного процесса в своём научном труде указывает М.В. Мельничук: «Вовлеченность – это особое состояние, когда когнитивные функции студента максимально сосредоточены на процессе обучения, эмоции усилены, внимание сконцентрировано, и возникает мотивация к тому, чтобы полностью посвятить себя процессу обучения и мобилизовать все свои резервы для познания материала» [1, с. 98].

Говоря об иновационных способах привлечения интереса студентов, следует выдвинуть стремительный интерес современного поколения обучающихся к различного вида интерактивным платформам, онлайн-ресурсам, а также, аудио- и видеоплощадкам как к одним из наиболее быстрых и доступных средств получения, усвоения и запоминания информации.

Актуальность данного исследования связана с быстрорастущим темпом осваивания новых методов и подходов в обучении иностранному языку в отечественной методике преподавания, стремящихся к установлению и получению наиболее эффективных результатов.

Цель исследования – изучить возможность использования российской интерактивной видеоплатформы «Рутьюб» как одного из способов привлечения интереса учащихся к совершенствованию навыка аудирования на занятиях по английскому языку в условиях современной реальности, обозначить перспективы внедрения данного подхода в процесс обучения.

В рамках данной работы были сформулированы задачи, направленные для достижения поставленной цели: дать краткую характеристику современной методике преподавания иностранных языков, сделать лаконичный обзор системы обучения навыку аудирования в наши дни, выделить перспективы использования платформы «Рутьюб» с целью внедрения её на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе.

Осуществление поставленных задач требует применения следующих методов: изучение специальной литературы, выявляющей базовые особенности современной методики преподавания и методики аудирования; сравнительный анализ, дающий общую характеристику традиционного метода обучения аудированию и современного, с применением цифровых ресурсов; анализ использования и внедрения платформы «Рутьюб» в процессе обучения иностранному языку.

Научная новизна состоит в попытке интеграции платформы «Рутьюб» в качестве дополнительного образовательного ресурса для улучшения навыка аудирования студентов, изучающих иностранный язык в высшей школе, в частности английский язык в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость обусловливается возможностью применения теоретических результатов исследования для улучшения понимания методики преподавания аудированию на занятиях в условиях современной реальности при помощи цифровых ресурсов и платформ.

Практическая значимость исследования состоит в попытке интеграции платформы «Рутьюб» в образовательный процесс в неязыковом вузе с перспективами её применения.

В наше время современная система образования имеет тенденцию к изменениям в условиях цифровизации. С появлением новых технологий и Интернета многие учёные и исследователи делают акцент на важности интеграции известных цифровых онлайн-ресурсов в образовательный процесс с целью повышения эффективности обучения и получения более качественного результата, в особенности на занятиях по иностранному языку.

В последние несколько лет прослеживается значительная тенденция к использованию различных цифровых инструментов, онлайн-платформ и ресурсов в процессе обучения английскому и других иностранных языков, таких как онлайн-доски Miro, видеохостинг Youtube и т. д. Интересным решением также является использование интернет-мемов на занятиях английского языка, об эффективности применения которых рассуждает исследователь Д.А. Атякшева: «Поскольку нынешним обучающимся хорошо известны популярные интернет-мемы, данный факт обусловливает действенный потенциал для преподавателя, способствующий укреплению и интенсификации интереса и стремлений студентов к иноязычному обучению» [2, с. 16]. Стоит отметить, что использование интерактивных методов обучения на занятиях должно сопровождаться довольно значимым критерием, таким как подбор качественного материала и информации. Ответственность за предоставление такого материала лежит непосредственно на преподавателе. Помимо того, какие подходы и методы выбираются преподавателями для улучшения качества образования и привлечения интереса аудитории учащихся, важным является собственная заинтересованность обучающихся в получении первоклассного и достоверного материала при помощи цифровых ресурсов. По утверждению М.В. Мельничук, «студентам необходимо развивать информационно-поисковые приемы, навыки критического чтения и анализа, способы создания собственного информационного контента, а также умения интерактивного общения в цифровой среде согласно общепринятым этическим нормам и гражданской идентичности» [3, с. 102]. Стоит подчеркнуть, что вышесказанная информация относится не только к лингвистическим вузам, но и нелингвистическим, которые также стремятся интегрировать цифровые технологии в процесс обучения как по профильным направлениями, так и в обучении на занятиях по иностранному языку.

Современные подходы и методики преподавания важны для обучения практически всех основных аспектов английского языка, таких как письмо, лексика, грамматика, говорение и аудирование. Рассуждая о последнем, следует сделать акцент на том, что данному аспекту не уделялось значительного количества внимания с использованием современных цифровых инструментов при обучении. Существует лишь значительное количество научных исследований на тему методики преподавания аудирования в образовательном процессе, в которых учёные обращают внимание на особенности и важности применения указанного навыка на занятиях.

Аудирование, являясь одним из видов речевой деятельности, непосредственно имеет свою определённую структуру. Наблюдаются также особые механизмы аудирования, которые работают почти одновременно, они состоят из механизмов вероятного прогнозирования, осмысления информации, внутреннего проговаривания и механизма сегментации речевой цепи. Помимо этого, учащиеся в достаточной степени смогут приобрести важные навыки и умения при выполнении аудирования, которые заключают в себе семантические и слуховые связи языковых феноменов, обеспечивающих немедленное понимание при восприятии и анализе устной речи [4]. И.А. Зимняя в своём труде делает акцент на трех основных фазах аудирования, которые необходимо выделить, – мотивационно-побудительную, аналитику-синтетическую и исполнительскую [5]. Стоит обратить внимание на то, что при выполнении заданий по аудированию могут возникнуть определённые сложности ввиду различных тонкостей его проявления, например, как воспринимается речь незнакомых людей на слух, как воспроизводится отрывок по темпу речи и многое другое.

Однако грамотная интеграция и использование данного аспекта на занятиях в определённой степени позволяет тренировать и совершенствовать навык аудирования, а также преодолевать ряд трудностей, с которыми могут столкнуться учащиеся, тем самым эффективно запомнить необходимый материал. Поэтому в данной работе хотелось бы уделить больше внимания именно данному аспекту.

Улучшение навыка аудирования способствует повышению уровня разговорной практики, совершенствованию понимания различных тем – социальных, культурных, экономических, политических и т. д., что, безусловно, является преимуществом для учащихся неязыковых вузов. Кроме всего прочего, студенты в значительной степени смогу обрести уверенность в общении на иностранных языках.

Для совершенствования навыка аудирования долгие годы как в зарубежной, так и отечественной системе образования используется традиционный метод обучения аудированию, который включает в себя анализ текстового материала из учебника, подкреплённый аудиофайлами, в основном на записывающихся носителях, таких как диски. При выполнении заданий по аудированию учащимся по регламенту позволяется услышать материал дважды, после чего следует завершить задание из учебника. В основном традиционный метод используется только на занятиях в аудитории и контролируется самим преподавателем. Данный метод определённо является эффективным, и его замена или исключение не будет считаться оправданными, однако в условиях современных реалий, с появлением Интернета наблюдается значительное количество интерактивных ауди и видеоплощадок, которые могут вызывать наибольший интерес учащихся.

За последнее десятилетие одной из самых известных видеоплатформ являлся Youtube (Ютьюб), материалы которого реализовывались в образовательных целях многими преподавателями вузов, так как платформа являлась довольной удобной в использовании. Однако на сегодняшний день применение указанного ресурса в обучении считается затруднительным ввиду определённых

ограничений к его доступу. Тем самым предлагается внедрение качественной отечественной альтернативы, которая набирает значительную популярность за последние два года в российском интернет-пространстве – «Рутьюб». Данная платформа является ведущим российским видеопорталом, включающим в себя различный лицензионный материал как развлекательного, так и образовательного характера.

Рассмотрим основные преимущества данной платформы: разнообразие контента и его доступность, интерактивные аудиовизуальные элементы и средства, гибкость в обучении. Вместе с этим порой отсутствие устойчивой интернет-связи для выполнения заданий, недостоверность контента могут являться её недостатками. Для более эффективного использования данного ресурса при обучении иностранному языку, в частности английскому, и его внедрению в учебный процесс необходима предварительная подготовка и методический подход к применению на занятиях. Для начала преподавателю важно выбрать и отобрать материал на платформе, соответствующий учебно-методическим рекомендациям направления обучения. Следующим шагом является проверка материала на качественность и достоверность. Далее следует разграничить уровень владения учащихся. К примеру, можно использовать аудиовизуальный контент с субтитрами для начинающего уровня и разделить его на три этапа для большей эффективности.

В начале, чтобы понять общую картину и смысл, можно найти и включить видео с субтитрами на русском языке. Следующим этапом будет замена русских субтитров на английские для более глубокого ознакомления, и последним этапом стоит применить их отключение, мотивируя студентов понять материал на слух и выполнить задание. Метод использования субтитров может помочь студентам начального уровня подготовки подойти к самому заданию прежде всего морально, а затем качественно его выполнить. Для студентов с уровнем владения языка выше рекомендуется слушать запись без субтитров. Одним из главных преимуществ применения исследуемого ресурса является наличие именно аудиовизуального контента. Учащиеся могут развивать не только слуховую память, но и зрительную, что в два раза быстрее позволит проанализировать и запомнить материал. Более того, платформу «Рутьюб» можно использовать в качестве домашнего задания, а также для самостоятельного обучения студентов, поделившись ссылкой на необходимый материал. Затем его можно будет сохранить в специальную подборку для более быстрого использования. Для нелингвистических вузов это будет значительным преимуществом, так как аудиторная нагрузка по иностранному языку является меньшей, чем в лингвистических вузах.

Таким образом, по завершении исследования стоит отметить, что современная методика образования не стоит на месте. С каждым годом наблюдается тенденция к совершенствованию и разработке различных методов и способов привлечения интереса учащихся и применению этих методов при помощи цифровых ресурсов на занятиях при обучении иностранному языку студентов как в языковых вузах, так и в неязыковых. Говоря о методике преподавания аудированию, следует указать на тот факт, что в основном существует одна система применения и обучения данного аспекта на занятиях, которая направлена на выполнение заданий из учебника при помощи сопроводительного аудиоматериала, хранящегося на записывающих устройствах или встроенного в учебник. Значительная тенденция к использованию интерактивных цифровых онлайн ресурсов по отношению к этому аспекту английского языка не наблюдается. В связи с этим можно выдвинуть положение о том, что данный аспект нуждается в более детальном изучении с точки зрения методики преподавания в условиях цифровизации. Как одно из решений проблематики данного вопроса предлагается использование отечественной платформы «Рутьюб», которая является интересным, современным и достойным методом для совершенствования навыка аудирования студентов. Применение платформы «Рутьюб» на занятиях по английскому языку является перспективным подходом, способным в достаточной мере обогатить образовательный процесс. Ввиду различного контента и возможности адаптации учебного материала под уровень и интересы учащихся платформа может стать ценным инструментом на занятиях по английскому языку. Помимо простого изучения языка учащиеся смогут расширить свой кругозор, непосредственно относящийся к выбранной профессии. Рекомендуется данную платформу использовать в качестве дополнительного материала в обучении, но не ставить как полноценную альтернативу традиционному методу обучения, который доказал свою эффективность много лет назад.

Материал данного исследования может послужить начальной точкой для многих учёных, заинтересованных в дальнейших трудах по изучению методик совершенствования навыка аудирования с применением цифровых технологий. Последующие исследования могут быть ориентированы на оценивание продолжительных в перспективе результатов использования материалов ресурса и их воздействия на успехи обучающихся при изучении иностранного языка, в частности в неязыковом вузе.

Библиографический список

1. Мельничук М.В., Белогаш М.А. Вовлечённость студентов как фактор повышения эффективности образовательного процесса. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета.* 2023; № 13: 93–99.
2. Атякшева Д.А. Преимущества использования интернет-мемов в качестве дополнительного обучающего материала. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета.* 2023; № 13: 14–18.
3. Мельничук М.В., Белогаш М.А. Повышение медийно-информационной грамотности студентов в процессе изучения иностранного языка в высшей школе. *Вестник РГГУ.* Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2024; № 3: 99–114.
4. Зайцева С.Е. Методика обучения аудированию. *Инновационная наука.* Международный научный журнал. 2017; №01-1.
5. Зимняя И.А. *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва – Воронеж, 2001.

References

1. Mel'nichuk M.V., Belogash M.A. Vovlechennost' studentov kak faktor povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta.* 2023; № 13: 93–99.
2. Atyaksheva D.A. Preimuschestva ispol'zovaniya internet-memov v kachestve dopolnitel'nogo obuchayuschego materiala. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta.* 2023; № 13: 14–18.
3. Mel'nichuk M.V., Belogash M.A. Povyshenie medijno-informacionnoj gramotnosti studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v vysshej shkole. *Vestnik RGGU*. Ceriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2024; № 3: 99–114.
4. Zajceva S.E. Metodika obucheniya audirovaniyu. *Innovacionnaya nauka.* Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2017; №01-1.
5. Zimnyaya I.A. *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti*. Moskva – Voronezh, 2001.

Статья поступила в редакцию 06.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-302-305

Uvarova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Education, G.V. Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*
Vysotskaya T.P., *senior teacher, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Vysotskaya.TP@rea.ru*

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF COMPONENTS OF MENTAL ECOLOGY IN ECONOMICS STUDENTS. The article discusses a problem of developing a system to diagnose the level of development of components of mental ecology in modern university students using the example of those who master educational programs in the Plekhanov Russian University of Economics. Based on the analysis of the data contained in the scientific and methodological literature, the authors' professional and pedagogical experience, as well as their experiment results, the term "mental ecology" is defined to take into account the contingent attending Russian economic universities. Taking into account the formulated essential features, the structure of this phenomenon is characterized. A diagnostic system of its main components is proposed, based on the four techniques advantages. Some results of its testing are given. Upon mastering their study, the effectiveness of the proposed measures when working with modern Economics students is proved.

Key words: **higher education, higher economic education, mental ecology of university students, mental ecology of university Economics students, diagnostics of forming mental ecology**

Н.Н. Уварова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*
Т.П. Высоцкая*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Vysotskaya.TP@rea.ru*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ МЕНТАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье рассматривается проблема разработки системы объективной диагностики уровня развития компонентов ментальной экологии у студентов современного вуза на примере тех из них, что осваивают образовательные программы в пространстве ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова». На основании анализа данных, содержащихся в научной и методической литературе, профессионально-педагогического опыта авторов, а также привлечения результатов проведённого ими эксперимента термину «ментальная экология» даётся определение, максимально учитывающее особенности контингента, посещающего сегодня российские экономические вузы. Принимая во внимание ключевые особенности сформулированной сущностной характеристики, характеризуется структура данного образования. Предлагается система диагностики основных его компонентов, базирующаяся на преимуществах четырёх методик. Приводятся некоторые результаты апробации таковой. На освоении их изучения доказывается эффективность предлагаемых мер при работе со студентами современного экономического вуза.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее экономическое образование, ментальная экология студентов вуза, ментальная экология студентов экономического вуза, диагностика сформированности ментальной экологии**

Актуальность темы статьи объясняется важной на сегодняшний день тенденцией в развитии отечественной и мировой систем высшего образования, при которой их дальнейшее совершенствование представляется практически невозможным без интеграции в соответствующую отрасль человеческой деятельности тех знаний, что были накоплены целым рядом наук (Е.М. Королевская, А.А. Кузнецов, Ю.Н. Куличенко, Г.М. Суворова, А.Ю. Шведко, С.В. Шефель). На настоящий момент степень разработки соответствующей проблематики (Э.М. Галямова, Е.И. Губин, А.А. Кузнецов, Ю.Н. Куличенко) позволяет отнести к ним следующие:

– социология;
– социальная психология;
– психология;
– физиология;
– гигиена;
– биология;
– эргономика;
– экология человека.

По мере прогресса во всех этих отраслях знания, с одной стороны, теории и практике высшего образования – с другой, происходит постепенное изменение и усложнение форм деятельности, следовательно, и методологии, инструментальной базы, обеспечивающей их реализацию, а равно терминологии, используемой для описания соответствующих аспектов [1]. Отметим, что в этом плане наша эпоха исключения не составляет. На протяжении всей известной части исторического пути, пройденного видом homo sapiens, его представители были озабочены поисками наиболее эффективных форм обучения и воспитания представителей новых поколений. При этом возможности, существовавшие для трансляции детям, подросткам и молодёжи накопленного предыдущими поколениями опыта, а равно и пути их реализации всегда находились в тесной взаимозависимости с достижениями естественного и гуманитарного знаний, наиболее актуальных для тех или иных этапов их развития. Сформированное адептами различных наук понимание природы живого и его отличия от неживого, порядка и хаоса, созидания и разрушения оказывали прямое влияние на ход педагогического процесса, его результаты и формы взаимодействия между участниками [2].

Сегодня подобная межотраслевая интеграция в перспективе позволит вузовскому образованию подготовить специалистов, бакалавров и магистров, способных дать ответ на вызовы глобального масштаба, тем самым обеспечив дальнейшее прогрессивное развитие России и мира (М.В. Афанасьев, И.Е. Емельянова, И.А. Новикова, П.И. Сидоров, А.П. Сложеникин, П.Р. Соколов, Н.У. Ярычев). При этом в числе важных точек приложения скоординированных усилий исследователей и практиков, работающих в разных отраслях, многие современные авторы (Е.И. Губин, И.Е. Емельянова, А.А. Кузнецов) называют сохранение здоровья субъектов педагогического процесса. Отметим при этом, что указанный феномен сам по себе имеет междисциплинарный характер, так как представляет собой совокупность физического, психологического и социального благополучия.

В свою очередь, важным его аспектом является ментальная экология студентов, в том числе осваивающих экономические специальности [3]. По этой причине на страницах исследований (П.И. Сидоров, Е.М. Королевская, Ю.Н. Куличенко, И.А. Новикова, А.П. Сложеникин) различным вопросам, связанным с ней, в последнее время уделялось пристальное внимание. Вместе с тем учёные и практики, к сожалению, почти не рассматривали проблемы, связанные с диагностикой уровня сформированности компонентов ментальной экологии у лиц, осваивающих программы вузов.

Ввиду вышеизложенного в качестве цели данной работы мы можем определить разработку системы диагностики уровня сформированности компонентов ментальной экологии у студентов современного вуза на примере будущих экономистов.

Достигнута эта цель может быть при условии успешного решения следующих задач:

– уточнения содержания определения «ментальная экология»;
– разработки системы диагностики основных его компонентов и получения результатов применения идей ментальной экологии в образовательном процессе.

По ходу решения этих задач авторы применяли такие методы исследования, как эксперимент, изучение специальной литературы и анализ собственного педагогического опыта.

Научная новизна нашей статьи заключается в том, что на её страницах дефиниции «ментальная экология» было дано определение, в максимальной степени учитывающее особенности современного контингента студентов

Теоретическая значимость работы определяется фактом рассмотрения структуры соответствующего образования в связи с возможностями, существующими сегодня для диагностики степени сформированности её составляющих.

Практическая значимость состоит в демонстрации результатов диагностики составляющих компонентов ментальной экологии. Подобранная система диагностических методик может быть использована для диагностики в других вузах страны.

Решая первую из задач, перечисленных во вводной части к настоящей статье, отметим, что в плане трактовки категории «ментальная экология» применительно к студентам современного экономического вуза (факультета, института) мы склонны согласиться с П.И. Сидоровым. По словам этого автора, указанную дефиницию следует понимать как душевную и духовную связь, существующую между обучающимся, с одной стороны, окружающими его людьми и миром в целом – с другой [2].

При этом вышеупомянутый исследователь вводит маркированный термин «профессиональная ментальная экология». Под ней П.И. Сидоров понимает дополнительные качества специалиста (в том числе интересующего нас профиля), помогающие ему успешно и безопасно для социально-психологического аспекта здоровья реализовывать собственные обязанности [2]. Профессиональная ментальная экология интегрирует следующие аспекты:

– открытость будущего экономиста;
– его умение бороться с негативными эмоциями и психологическими проблемами;
– продуктивность взаимодействия с коллегами и клиентами;
– способность к применению различных стратегий поведения в зависимости от конкретных ситуаций [2].

Следовательно, если мы согласимся с позицией (М.В. Афанасьев, И.Е. Емельянова, Е.М. Королевская, А.А. Кузнецов, Ю.Н. Куличенко, П.И. Сидоров), согласно которой основным рабочим инструментом гуманитария являются ресурсы его личности, то должны будем признать, что ментальная экология в их ряду занимает одну из важнейших позиций.

Таким образом, интересующее нас в данный момент понятие по сути своей чрезвычайно широко. Оно, например, шире категории «психическое здоровье», так как включает оценку не только наличия или отсутствия нарушений в указанной сфере, но и возможного влияния факторов, воздействующих на жизнь и деятельность учащегося и выпускника экономического вуза. Их мы распределим в соответствии со следующими категориями:

– информационные;
– культуральные [1];
– социальные (И.Е. Емельянова, И.А. Новикова, Ю.Н. Куличенко);
– политические;
– психические;
– соматические [4].

Принимая во внимание сущностные характеристики интересующего нас феномена, можно определить основные особенности структуры ментальной экологии лица, осваивающего рассматриваемое направление подготовки в условиях организации ВО. Она интегрирует три основных составляющих: экологичное отношение к окружающему миру, экологичное отношение к обществу, экологичное отношение к личности. Рассмотрим их более подробно (табл. 1).

Для изучения сформированности соответствующих показателей нами, как уже говорилось, было проведено четыре исследования со студентами ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова». Соответствующая деятельность реализовывалась по следующим методикам: «Самооценка эмоциональных состояний» [5]; «Экспресс-диагностика личностной склонности к сниженному настроению (дистимии)» [6]; «Экспресс-диагностика склонности к аффективному поведению»; «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунге» [7]. Приведём полученные нами данные.

Таблица 1

Структура ментальной экологии современных студентов

№ п/п	Наименование компонентов	Краткая характеристика
1.	Экологичное отношение к окружающему миру	Подразумевает бережное отношение к объективной действительности [3]
2.	Экологичное отношение к обществу	Может быть отождествлено со способностью будущего экономиста не оказывать негативных влияний на коллег и деловых партнёров в ближайшем будущем. Подразумевает соблюдение некоторых принципов экологичного проявления эмоций: – принцип безопасности – бережное отношение к окружающим, забота о них и, следовательно, минимизация деструктивных воздействий, в том числе исходящих от самого субъекта профессиональной и вообще социально значимой деятельности; – осознанность – умение замечать, что происходит с другим человеком при реализации общения с ним, какие потребности он пытается удовлетворить, какие желания и эмоции возникают у партнёра по социальному взаимодействию в ходе общения, какую обратную связь можно при этом получить; – ответственность – осознание будущим экономистом возможных последствий, которые его слова и действия могут повлечь за собой (А.А. Кузнецов, Ю.Н. Куличенко, А.П. Сложеникин, П.Р. Соколов, А.Ю. Шведко, С.В. Шефель, Н.У. Ярычев)
3.	Экологичное отношение к личности	Связано с наличием у обучающегося компетенций, необходимых для поддержания уважительного отношения к партнёрам по социальному взаимодействию и к себе самому как к личностям, характеризующимся наличием определённых потребностей, интересов и склонностей. Это, в свою очередь, подразумевает развитое на приемлемом уровне чувство эмпатии, осознанное стремление к профессиональному и личностному совершенствованию на протяжении всей жизни, умение высказывать собственную точку зрения, не оскорбляя чувств других, понимать и принимать свои и чужие эмоции [4]

Прежде всего, опрос в соответствии с «Самооценкой эмоциональных состояний» [5] проводился в феврале 2025 г. Всего было опрошено 140 студентов вышеозначенного вуза, из них 83 (60%) девушки и 57 (40%) юношей. По результатам реализации данной методики нами были получены результаты:

– в целом уверены и свободны от беспокойства 117 (83,6%) студентов;

– переживают некоторую озабоченность, страх, беспокойство или неопределенность 18 (12,8%) опрошенных, огромную тревожность, озабоченность и страх испытывают 5 студентов (3,6%);

– довольно свежими, в меру бодрыми чувствуют себя 103 (73,6%) участника опроса;

– из них 34 студента ощущают много энергии, сильную потребность в действии;

– чувствуют усталость и нехватку энергии 37 (26,4%) респондентов;

– из них 2 участника исследования ужасно утомлены, почти изнурены и практически не способны к действию;

– ощущают себя довольно хорошо, жизнерадостно 72 (51,4%) респондента;

– сильный подъём и восторженность испытывают 49 (35%) участников;

– подавленное и несколько унылое настроение у 19 (13,6%) опрашиваемых;

– 120 (85,7%) студентов уверены в своих способностях, чувствуют себя компетентными;

– из них 23 участника чувствуют большую уверенность в себе и для них нет ничего невозможного;

– оценивают свои умения и способности несколько ограниченными 11 студентов (7,9%);

– давящее чувство слабости и тщетности усилий, некомпетентность ощущают 9 (6,4%) респондентов.

Опрос по методике «Экспресс-диагностика личностной склонности к сниженному настроению (дистимии)» [6] проводился в феврале 2025 г. Всего было опрошено 140 студентов экономического вуза. Из них 83 (60%) девушки и 57 (40%) юношей. Проанализировав данные, полученные в результате такого исследования, можно сделать следующие выводы:

– отсутствие тенденции к пониженному настроению отмечается у 112 (80%) испытуемых;

– тенденция к пониженному настроению наблюдается у 26 (18,6%) студентов (14 девушек и 12 юношей);

– показатели дистимии имеют 2 (1,4%) молодых людей (1 девушка и 1 юноша).

Опрос в соответствии с третьей методикой проводился в феврале 2025 г. Всего было опрошено 140 студентов экономического вуза, из них 83 (60%) девушки и 57 (40%) юношей. Проанализировав данные, полученные в результате исследования, можно сделать следующие выводы:

– дисфункциональные аффективные состояния несвойственны 103 (73,6%) опрошенным;

– аффективность свойственна, возможно, достигла уровня тенденции у 31 (22,1%) студента (25 девушек и 6 юношей);

– высокий уровень аффективности выявлен у 6 (4,3%) участников опроса (5 девушек и 1 юноша).

Исследование же по методике «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунге» [7] осуществлялось в феврале 2025 г. Всего было опрошено 140 студентов экономического вуза (в частности, РЭУ им. Г.В. Плеханова), из них 83 (60%) девушки и 57 (40%) юношей. Проанализировав данные, полученные по его результатам, можно сделать следующие выводы:

– состояние без депрессии диагностируется у 125 (89,3%) студентов;

– к лёгкой депрессии ситуативного или невротическому генезу склонны 13 (9,3%) респондентов (9 девушек и 4 юношей);

– субдепрессивное состояние, или маскированная депрессия выявлена у 1 (0,7%) студента-юноши;

– истинное депрессивное состояние диагностируется у 1 студентки (0,7%).

Таким образом, в первую очередь следует отметить, что соответствующая дефиниция представляет собой, по сути, душевную и духовную связь, существующую между обучающимся, с одной стороны, окружающими его людьми и миром в целом – с другой. При этом определённый интерес вызывает ещё один термин – «профессиональная ментальная экология». Под ней следует понимать дополнительные качества специалиста, бакалавра, магистра (в том числе экономиста), помогающие ему успешно и безопасно для социально-психологического аспекта здоровья реализовывать собственные обязанности. Указанная категория включает следующие аспекты: открытость будущего экономиста; его умение бороться с негативными эмоциями и психологическими проблемами; продуктивность взаимодействия с коллегами и клиентами; способность к применению различных стратегий поведения в зависимости от конкретных ситуаций.

Ввиду вышеизложенного мы можем выделить основные особенности структуры ментальной экологии современных студентов на примере студентов экономическх специальностей. Она интегрирует три основных составляющих.

– первая из них – экологичное отношение к окружающему миру;

– вторая составляющая – экологичное отношение к обществу, которое может быть отождествлено со способностью будущего экономиста не оказывать негативных влияний на коллег и деловых партнёров в ближайшем будущем.

В этой связи необходимо также упомянуть экологичное отношение к личности. Его исследователи и практики обычно связывают с наличием у обучающегося компетенций, необходимых для поддержания уважительного отношения к партнёрам по социальному взаимодействию и к себе самому как к личностям, характеризующимся наличием определённых потребностей, интересов и склонностей.

Для изучения сформированности у студентов-экономистов этих компонентов нами было проведено четыре исследования. Соответствующая деятельность реализовывалась по следующим методикам: «Самооценка эмоциональных состояний»; «Экспресс-диагностика личностной склонности к сниженному настроению (дистимии)»; «Экспресс-диагностика склонности к аффективному поведению»; «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунге». Её результаты позволяют говорить об определённой эффективности предлагаемой системы диагностики.

Библиографический список

1. Павлова С.А., Уварова Н.Н. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 305–306.
2. Сидоров П.И. От ментальной экологии к ментальной медицине. *Экология человека.* 2013; № 1: 33–38.
3. Суворова Г.М. Экология образования: философская перспектива коэволюционной концепции. *Ноосферные исследования.* 2022; № 3: 20–26.
4. Куличенко Ю.Н., Королевская Е.М. Ментальные карты как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов-экологов. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 71–73.
5. Афанасьев М.В., Галямова Э.М., Губин Е.И. Информационное и кадровое обеспечение деятельности профессиональных образовательных организаций. *Управление образованием: теория и практика.* 2021; № 1 (41): 118–129.

6. Сидоров П.И. Сложеникин А.П., Новикова И.А. *Особенности ментальной экологии личности сотрудников органов внутренних дел, проходящих службу в Северо-Кавказском регионе*. Available at: https://mniip.serbsky.ru/assets/uploads/2017/12/scp_2008-3-3.pdf
7. Соколов П.Р., Ярычев Н.У., Емельянова И.Е. Понятие «здоровый образ жизни» и его формирование у студенческой молодёжи средствами физической культуры. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 135–137.

References

1. Pavlova S.A., Uvarova N.N. Problema kommunikacii studentov v mezhlichnostnom obschenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 305–306.
2. Sidorov P.I. Ot mental'noj `ekologii k mental'noj medicine. *`Ekologiya cheloveka.* 2013; № 1: 33–38.
3. Suvorova G.M. `Ekologiya obrazovaniya: filosofskaya perspektiva ko`evolyucionnoj koncepcii. *Noosfernye issledovaniya.* 2022; № 3: 20–26.
4. Kulichenko Yu.N., Korolevskaya E.M. Mental'nye karty kak sredstvo formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kompetencii studentov-`ekologov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 71–73.
5. Afanas'ev M.V., Galyamova `E.M., Gubin E.I. Informacionnoe i kadrovoe obespechenie deyatel'nosti professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2021; № 1 (41): 118–129.
6. Sidorov P.I. Slozhenikin A.P., Novikova I.A. *Osobennosti mental'noj `ekologii lichnosti sotrudnikov organov vnutrennih del, prohodyaschih sluzhbu v Severo-Kavkazskom regione.* Available at: https://mniip.serbsky.ru/assets/uploads/2017/12/scp_2008-3-3.pdf
7. Sokolov P.R., Yarychev N.U., Emel'yanova I.E. Ponyatie «zdorovyj obraz zhizni» i ego formirovanie u studencheskoj molodezhi sredstvami fizicheskoj kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 135–137.

Статья поступила в редакцию 14.03.25

УДК 372.851 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-305-307

Uzdenova M.B., *senior teacher, Department of Economics and Applied Informatics, U.D. Aliyev Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk, Russia), E-mail: uzmadina@rambler.ru*

THE COGNITIVE CULTURE OF A MODERN MATHEMATICS TEACHER. In the article, the author reveals a concept of cognitive culture of a mathematics teacher, which is a continuation of the generality of scientific thought covering this type of pedagogical competence. The definition of cognitive culture develops its classification by type, function, method of teaching and level of education in accordance with the pedagogical activity of a mathematics teacher. Explanations are provided for each component of the classification, which reveal the distinctive features of the chosen path of self-improvement and self-development by a mathematics teacher. Among the conclusions that are formulated based on the results of the development of the classification of cognitive culture, the absence of any restrictions for the mathematics teacher in achieving new professional and pedagogical goals is established. The definition and classification of cognitive culture are potentially useful for modern mathematics teachers when building their own pedagogical trajectory for further optimization of the educational process.

Key words: **cognitive culture, modern mathematics teacher, classification, level of education, teaching method, self-development, self-improvement**

М.Б. Узденова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: uzmadina@rambler.ru*

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В статье автором раскрывается понятие познавательной культуры учителя математики, что является продолжением общности научной мысли, охватывающей данную разновидность педагогической компетентности. Определение познавательной культуры позволило разработать ее классификацию по видам, функции, методу обучения и уровню образования в соответствии с педагогической активностью учителя математики. Для каждого компонента классификации представлены разъяснения, которые раскрывают отличительные особенности выбранного пути самосовершенствования и саморазвития учителем математики. Среди выводов, которые были сформулированы по итогам разработки классификации познавательной культуры, установлено отсутствие для учителя математики каких-либо ограничений при достижении новых профессиональных и педагогических целей. Определение и классификация познавательной культуры потенциально полезны современным учителям математики при построении собственной педагогической траектории для дальнейшей оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: **познавательная культура, современный учитель математики, классификация, уровень образования, метод обучения, саморазвитие, самосовершенствование**

Актуальность статьи вызвана определяющей ролью математики при обучении учащихся вне зависимости от уровня образования. Для того чтобы образовательный процесс благоприятно отразился на результатах изучения математики учащимися, необходима соответствующая компетентность педагога. Компоненты требуемой компетентности зависят от познавательной культуры, которой на данный момент обладает учитель математики. Следует отметить, что познавательная культура является динамичным понятием и предполагает непрерывные усилия со стороны учителя математики по самосовершенствованию. В целях обеспечения динамики эффективного саморазвития и самосовершенствования необходимо раскрыть понятие познавательной культуры учителя математики и определить, в каких направлениях педагог может профессионально развиваться в заданном направлении. В профессиональном стандарте для педагога и воспитателя познавательная культура обозначена в пределах обязательного знания учителем преподаваемого предмета [1]. Каких-либо иных ориентиров и показателей качества требуемого знания, за исключением соответствия ФГОС и образовательной программе, в рассматриваемом документе не предусмотрено. Это означает, что познавательная культура как учителя математики, так и другого педагога-предметника совершенствуется по свободному волеизъявлению и усмотрению.

Качество образования находится в зависимости не только от знания учителем математики предмета в соответствии с ФГОС, но и от широты его познаний в направлении науки. Таким образом, педагогическое сообщество на современном этапе обязано дополнить содержательную часть педагогического вклада определением сущности познавательной культуры и исполнить требования профессионального стандарта на надлежащем уровне.

Цель настоящей статьи состоит в систематизации и классификации понятия познавательной культуры учителя математики согласно форме и назначению элемента понятийного аппарата. На основе поставленной цели формируются следующие задачи, которые необходимо решить: обосновать справедливость предлагаемого понятия познавательной культуры учителя математики; разработать компоненты познавательной культуры по видам, функциям, форме и иным категориальным критериям понятийного аппарата; объединить классификацию понятия познавательной культуры учителя математики в единую систему компонента понятийного аппарата.

Объект исследования – компоненты познания педагога, отвечающие за формирование информационно-рецептивной составляющей культуры его личности.

Методами настоящего исследования стали: дедуктивный, обобщение, конкретизация, формализация компонентов познавательной культуры.

Научная новизна состоит в раскрытии сущности познавательной культуры учителя математики и классификации данного понятия, которая позволяет педагогу выбрать уникальный путь профессионального развития в системе образования.

Теоретическая значимость состоит в углублении и конкретизации понятия познавательной культуры применительно к учителю математики, которая как разновидность педагогической компетентности рассматривается в исследованиях более расширенно и объемно.

Практическая значимость состоит в возможности применения разработанной классификации познавательной культуры современным учителем математики в педагогической практике на основе личного и профессионального выбора.

Познавательная культура учителя математики представляет собой расширенное понятие, которое фокусирует основное внимание на личности педагога-предметника. При разработке определения познавательной культуры, которая характерна и применима к учителю математики, необходимо было учесть ряд образовательных и научных аспектов, на которые в свое время обратили внимание педагоги В.Г. Божко [2], Э.М. Булатова, И.Т. Халкечева [3], Ю.Ю. Шато-

Таблица 1

Виды познавательной культуры педагога

№	Виды познавательной культуры	Содержание
1.	**Предметный вид познавательной культуры**	относится к такому способу развития личности учителя математики, при котором педагог интересуется лишь одним направлением или областью профилирующего предмета. К данному способу развития познавательной культуры педагог прибегает в том случае, если его педагогическая активность или научные исследования предполагают углубление в то или иное направление математической науки
2.	**Прикладной вид познавательной культуры**	во многом характеризует подход педагога к процессу обучения, что проявляется в образовательном процессе особенно профильных школ, лицеев или колледжей. В данном случае познавательная культура совпадает с осуществляемой учителем математики профильной подготовкой обучаемых, в том числе естественно-математических классов школы
3.	**Ретроспективный вид познавательной культуры**	зачастую является выбором учителя математики без привязки к педагогической практике. В подобных случаях познавательная культура формируется из личных интересов учителя на основе наследия и достижений представителей науки в истории
4.	**Прогностический вид познавательной культуры**	в педагогической практике среди учителей математики встречается достаточно редко, так как математика как наука в наименьшей степени среди других учебных предметов претерпевает содержательные изменения в образовательной программе. Тем не менее прогностический подход к познавательной культуре характерен для педагогов, которые активно интересуются внедряемыми технологиями и возможностями результативного применения математики в образовательном процессе

ва [4], М.А. Кислякова [5], Л.И. Боженкова, М.В. Егупова [6], И.В. Гончарова [7], В.А. Панчищина и В.Е. Казакова [8]. Ввиду того, что познавательная культура основана на процессе познания учителя, а не обучаемого, формирование его личности строится на профессионально-педагогических принципах.

В «Российской педагогической энциклопедии» культура рассматривается как ретроспективный уровень развития личности или общества [9]. А познание в том же издании определено как воспроизведение в сознании личности параметров и признаков объективно воспринимаемой окружающей действительности. Соответственно, в педагогическом смысле познавательная культура относится к ретроспективному уровню развития учителя математики, который совпадает с характеристиками восприятия педагогом образовательной действительности, затрагивающей обучение профильному предмету. На рис. 1 представлена предлагаемая автором настоящей статьи классификация понятия познавательная культура учителя математики.

Разработанная автором и представленная на рис. 1 классификация компонента понятийного аппарата, отвечающего за характеристику познавательной культуры учителя математики, подразделяется на виды, функции, методы обучения и уровни образования педагогической активности. Указанные категории исследуемого понятия выбраны неслучайно, так как совершенствование познавательной культуры учителем отличается от идентичного процесса, производимого другим педагогом-предметником.

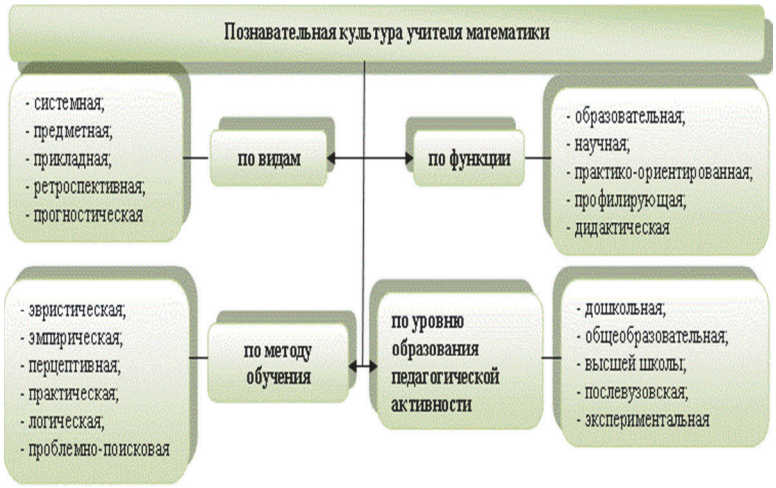


Рис. 1. Классификация понятия познавательной культуры учителя математики

Если рассматривать познавательную культуру по видам, то учитель математики на современном этапе может в целом интересоваться развитием математической науки или вопросами обучения математики на территории государства (табл. 1).

При исследовании функций познавательной культуры учителя математики изначально следует обратить внимание на образовательную функцию, демонстрирующую приверженность педагога к оптимизации процесса обучения математике. Научная функция развития познавательной культуры прослеживается среди таких учителей математики, которые по личной инициативе проводят исследования и активно делятся их результатами среди других представителей математического научного сообщества. Практико-ориентированная познавательная культура почти совпадает с прикладной, однако имеет существенное отличие, которое состоит в стремлении педагога к самообразованию и самосовершенствованию для дальнейшего улучшения педагогической практики. Профилирующая познавательная культура совпадает с прикладной, однако необязательно связана с желанием учителя математики адаптировать результаты самосовершенствования исключительно в рамках педагогической практики. Смысл профилирующей познавательной культуры состоит в узконаправленном развитии педагога, что в результате формирует его личность с точки зрения уникального специалиста сферы образования. Дидактическая познавательная культура выделяет учителя математики именно как педагога, так как по функции подобное самосовершенствование направлено на оптимизацию процесса обучения и взаимодействия с учащимися.

При углублении в разновидности познавательной культуры согласно методу обучения необходимо выделить эвристическую познавательную культуру, при которой учитель математики прикладывает самостоятельные усилия для освоения или углубленного понимания отдельных тематических направлений профилирующего предмета. Эмпирический метод развития познавательной культуры представляет наибольший интерес для современного образования, так как выбор педагога в его пользу призван оптимизировать обратную связь со стороны обучаемых.

Таблица 2

Разновидности познавательной культуры педагога

№	Разновидности познавательной культуры	Содержание
1.	**Перцептивная познавательная культура**	относится к нестандартным способам самосовершенствования и саморазвития, отражаясь на личности педагога, ориентирующегося на интуитивный научный подход в обучении математике. Интуиция становится движущей силой для педагога, что особенно важно при его взаимодействии с обучаемыми, обладающими особыми потребностями либо по состоянию здоровья, либо по интеллектуальным возможностям
2.	**Практическая познавательная культура**	проявляется при совокупности использования учителем математики элементов прикладной и практико-ориентированной культуры. Принципиальным отличием такого подхода является ориентация педагога на практические задачи математического характера согласно содержанию образовательной программы
3.	**Логическая познавательная культура**	характерна для учителей математики, которые традиционно ставят перед собой цель и могут построить собственный путь саморазвития для достижения поставленной цели
4.	**Проблемно-поисковая познавательная культура**	зачастую отражается на учителях математики, обладающих выраженной эмпатией к обучаемым и стремящихся вовлечь подрастающее поколение в различную совместную проектную деятельность в рамках математической науки

При эмпирическом подходе познавательной культуры педагог предоставляет возможность обучаемым лично убедиться на конкретных примерах в высокой применимости математической науки в повседневной жизни. При этом выделяются следующие разновидности познавательной культуры педагога (табл. 2).

Раскрывая познавательную культуру учителя математики с точки зрения уровня образования его педагогической активности, необходимо особенно выделить возможность комбинирования педагогом прикладной, профилирующей, перцептивной и проблемно-поисковой познавательной культуры. Причина состоит в том, что указанные виды классификации исследуемого понятия оказывают влияние на дошкольную или общеобразовательную познавательную культуру.

Тем самым учитель математики в процессе самосовершенствования и самоактуализации опирается на потребности образовательной организации, в которой осуществляет трудовую деятельность. Отдельно следует разъяснить экспериментальную познавательную культуру, которая затрагивает развитие учителя математики в научно-исследовательском институте или лаборатории, интеллектуальные результаты деятельности которой впоследствии становятся инструментарием обучения математики в системе образования.

Классификация познавательной культуры на примере самосовершенствования и саморазвития учителя математики показывает, что педагог может участвовать в процессе познания как в одном направлении, так и посредством комбинирования видов, функций и других категориальных критериев.

На современном этапе учитель математики обладает расширенными возможностями оптимизации личного вклада в обучении профильному предмету. Познавательная культура предполагает, что учитель математики достигает определенного уровня профессионального развития в педагогике и не останавливается на достигнутых результатах. Почти при всех способах самосовершенствования и саморазвития подразумевается, что педагог профильного предмета опирается частично или в полном объеме на исторические достижения математической науки. В дальнейшем, особенно при адаптации уровня познавательной культуры в педагогической практике, учитель математики выбирает собственный путь.

Ввиду того, что преимуществом познавательной культуры является ее разновидность, как было выявлено в настоящей статье, из представленной классификации формируются следующие выводы:

1. Разнообразие способов совершенствования познавательной культуры предполагает, что среди учителей математики уровни профессиональных достижений и степень восприятия окружающей действительности в контексте математической науки будут всегда отличаться. Каждый учитель математики в силу объективных причин может выбрать такую разновидность познавательной культуры, стремление к которой обеспечит достижение ожидаемых педагогических результатов.

2. Выбранная учителем математики разновидность познавательной культуры не предполагает каких-либо ограничений в процессе самосовершенствования и саморазвития. Каждая обозначенная разновидность познавательной культуры предполагает самосовершенствование учителя на фоне непрерывного развития математической науки.

3. Вне зависимости от выбранной разновидности познавательной культуры учитель математики самосовершенствуется для оптимизации педагогического вклада. Новые качества его личности и расширенные знания в сфере математики с высокой вероятностью качественно отражаются на процессе обучения учащихся.

4. Учитель математики на современном этапе не ограничен выбором исключительно одной разновидности познавательной культуры и может переходить к любому другому способу самосовершенствования собственной личностной структуры. Подобный переход может быть вызван сменой профиля обучения в образовательной организации, новыми задачами при подготовке выпускников к поступлению в вузы и многими другими объективными причинами.

Библиографический список

1. *О Правилах разработки и утверждения профессиональных стандартов.* Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23. Available at: https://base.garant.ru/70304190/
2. Божко В.Г. Эвристический потенциал комбинаторных задач в математической подготовке будущих учителей начальных классов. *Дидактика математики: проблемы и исследования.* 2024; № 64: 18–23.
3. Булатова Э.М., Халкечева И.Т. Методика преподавания математики в общеобразовательных учреждениях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 84-3: 86–88.
4. Шатова Ю.Ю. Активизация познавательной деятельности на уроках математики в спортивной школе. *Инновационная наука*. 2023; № 9-2: 66–69.
5. Кислякова М.А. Неуспеваемость учащихся по математике как психолого-педагогический феномен. *Наука и школа*. 2021; № 3: 200–211.
6. Боженкова Л.И., Егупова М.В. Система профессиональной переподготовки по программе «методика обучения математике». *Преподаватель XXI век*. 2023; № 3-1: 58–73.
7. Гончарова И.В. Формирование математической культуры обучающихся путем использования исторических сведений при изучении математики. *Дидактика математики: проблемы и исследования*. 2021; № 54: 104–112.
8. Панчищина В.А., Казакова В.Е. Проблемы подготовки будущих учителей математики в условиях новой стратегии образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71-4: 239–243.
9. Культура. *Российская педагогическая энциклопедия:* Москва, 1998; Т. 1: 486–487.

References

1. *O Pravilah razrabotki i utverzhdeniya professional'nyh standartov.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 22 yanvarya 2013 g. № 23. Available at: https://base.garant.ru/70304190/
2. Bozhko V.G. `Evristicheskij potencial kombinatornyh zadach v matematicheskoj podgotovke buduschih uchitelej nachal'nyh klassov. *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya*. 2024; № 64: 18–23.
3. Bulatova `E.M., Halkecheva I.T. Metodika prepodavaniya matematiki v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 84-3: 86–88.
4. Shatova Yu.Yu. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti na urokah matematiki v sportivnoj shkole. *Innovacionnaya nauka*. 2023; № 9-2: 66–69.
5. Kislyakova M.A. Neuspevaemost' uchaschihsya po matematike kak psihologo-pedagogicheskij fenomen. *Nauka i shkola*. 2021; № 3: 200–211.
6. Bozhenkova L.I., Egupova M.V. Sistema professional'noj perepodgotovki po programme «metodika obucheniya matematike». *Prepodavatel' XXI vek*. 2023; № 3-1: 58–73.
7. Goncharova I.V. Formirovanie matematicheskoj kul'tury obuchayuschihsya putem ispol'zovaniya istoricheskih svedenij pri izuchenii matematiki. *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya*. 2021; № 54: 104–112.
8. Panchischina V.A., Kazakova V.E. Problemy podgotovki buduschih uchitelej matematiki v usloviyah novoj strategii obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-4: 239–243.
9. Kul'tura. *Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya:* Moskva, 1998; T. 1: 486–487.

Статья поступила в редакцию 03.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-307-311

Chernousova A.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AOChernousova@fa.ru*

THE USE OF TRANSACTIONAL ANALYSIS FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AND THE DEVELOPMENT OF THE EGO STATE OF AN "ADULT" SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY. Recently, questions and concerns have been raised about the loss of contact between the teacher and the student, about the low involvement of students in education and their passive behaviour in the classroom, which is due to both the program, excessive dependence on artificial intelligence and gadgets, as well as many psychological aspects. Transactional analysis as a tool for building work in Human-to-Human activities has great potential to help a foreign language teacher at a higher school. In addition to tools such as switching ego states (Parent, Adult, Child), applying a mutual responsibility agreement, and balancing the "I'm fine – you're fine" position special attention should be paid to the Adult ego state, especially the manifestation of this state on the verbal and non-verbal levels in a foreign language, since it is this ego state that is prevalent in the professional environment. It is the teacher's responsibility to demonstrate an adequate professional Adult State in a foreign language to serve as a role model for the students.

Key words: **transactional analysis, TA, ego state, teaching**

А.О. Черноусова, *канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: AOChernousova@fa.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ И РАЗВИТИЕ ЭГО-СОСТОЯНИЯ «ВЗРОСЛОГО» ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В последнее время поднимаются вопросы и опасения по поводу потери контакта между преподавателем и студентом, низкой вовлеченности в образование студентов и их пассивности на занятиях, что обусловлено как программой, чрезмерной зависимостью от искусственного интеллекта и гаджетов, так и многими психологическими аспектами. Транзактный анализ как инструмент для выстраивания работы в деятельности «человек – человек» имеет большой потенциал для помощи преподавателю иностранного языка в высшей школе. Помимо таких инструментов, как переключение эго-состояний (Родитель, Взрослый, Ребенок), применение соглашения о взаимной ответственности, удержании в балансе позиции «я в полном порядке – ты в полном порядке», преподавателю особое внимание следует уделить эго-состоянию Взрослый, особенно проявлению этого состояния на вербальном и невербальном уровнях на иностранном языке, так как именно это эго-состояние является превалирующим в профессиональной среде. Задача преподавателя – демонстрировать адекватное эго-состояние Взрослого профессионала на иностранном языке, чтобы служить ролевой моделью для студентов.

Ключевые слова: **транзактный анализ, транзитный анализ, эго-состояние, преподавание иностранного языка**

Актуальность работы связана с тем, что в последнее время все чаще звучат опасения о *потере контакта* между учителем и учеником, что должно являться областью психологического исследования, а частично – изучения соответствия программы обучения вызовам современного общества. Чрезмерное использование гаджетов, нахождение в изолированных информационных пузырях, атомизация общества, поколенческий разрыв – все это не лучшим образом влияет на взаимопонимание людей, в том числе в учебной аудитории. В данной работе исследуется выстраивание плодотворного сотрудничества между преподавателем и взрослым с применением школы Транзактного анализа, и рассматривается работа *Взрослого* эго-состояния преподавателя и студента в высшей школе, так как студенты по достижении 18 лет фактически считаются *взрослыми*.

Цель данной работы – показать применение инструментов Транзактного анализа (ТА) на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

Задачи, которые ставит перед собой автор:

1. Рассмотреть терминологический аппарат ТА, необходимый для работы преподавателю.
2. Предложить методологию внедрения ТА на занятиях по иностранному языку.
3. Проанализировать примеры из аутентичной речи с яркой демонстрацией эго-состояния Взрослого, описать особенности ведения коммуникации из данного эго-состояния.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что представлена готовая методология внедрения ТА для занятий по иностранному языку в профессиональной сфере для студентов неязыкового вуза.

Теоретическая значимость: ТА впервые описан на русском языке как рабочий инструмент преподавателя иностранных языков.

Практическая значимость заключается в том, что ТА на занятиях по иностранному языку является вспомогательным инструментов выстраивания контакта между студентом и преподавателем, а также помогает студентам презентовать себя адекватной англоговорящей личностью в профессиональной среде.

Транзактный анализ (ТА) – одна из общепризнанных модальностей психологии, школа Эрика Берна (1910–1970), которая вышла далеко за рамки применения в психотерапии: инструменты этой школы использовались в маркетинге, рекламе, управлении и политических технологиях иногда недобросовестно и ненадлежащим образом. Под *ненадлежащим образом* автором понимается воздействие на объект с целью получения какого-либо результата против его воли, желания и без понимания процессов, в которые участники были включены. Как известно из работы Клода Штайнера [1, с. 1–10], ученика Эрика Берна, основатель школы понимал ТА как «двусторонний процесс сотрудничества, оговоренный предварительным *соглашением*», в котором обязательными критериями выступали ясность и прозрачность действий, для чего использовался простой для понимания терминологический аппарат:

– Взрослый – рациональное, взвешенное, беззмоциональное эго-состояние;

– Родитель контролирующий/ заботливый – поведение, скопированное с какого-то значимого взрослого;

– Ребенок свободный или адаптивный – эмоциональное эго-состояние или послушный, правильный, такой, каким хотели бы видеть родители.

Отношение к клиенту по умолчанию должно быть как к *изначально здоровому* (позиция «ты в полном порядке – я в полном порядке») и способному выйти из затруднительной жизненной ситуации, а не как к больному пациенту, над которым необходимо производить долгое психотерапевтическое лечение ради лечения.

Также необходимым компонентом ТА является разделение *ответственности* за совместный *результат* работы (обо всех этих аспектах более подробно ниже в разрезе преподавания ИЯ в вузе). Основы транзактного анализа, а именно работа с тремя состояниями: Взрослый, Ребенок, Родитель, может успешно внедряться на занятиях. Так, итальянский автор Luisa Panichi [2, с. 481–485] проводила исследования включения разных эго-состояний в учебной аудитории и подробно описала взаимодействие студентов и преподавателя. На практике транзакции (коммуникативные акты) из эго-состояния Родителя при обращении к студенту как к Ребенку часто производятся преподавателем автоматически, что приводит к саботажу, сопротивлению и пассивному поведению студента, снижению вовлечения в когнитивную деятельность. Безусловно, все эго-состояния уместны в определенных ситуациях. Преподавателю необходимо уметь переключаться в роль Родителя и брать ситуацию полностью под свой контроль, когда нужно устранить хаос, коллапс, организовать работу, оценивать прогресс ученика, но чрезмерное пребывание в роли Родителя может быть губительно как для студента, так и для учебной работы в целом. Преподаватель может разделять радостные, счастливые моменты, воспринимать шутки Свободного Ребенка в определенные моменты, это также помогает контактировать. Однако демонстрация рациональной, взвешенной Взрослой части отвечает целям и задачам учебного процесса для того, чтобы, в том числе, служить ролевой моделью для студентов, что особенно важно для занятий по иностранному языку, где формируется *вторичная языковая личность* [3, с. 68] для последующего взаимодействия в деловом профессиональном мире. К Взрослой части преподавателю нужно уметь призывать студента, она не активизируется сама. собой без необходимого языкового материала и модели для подражания.

Обращаясь к работам транзактных аналитиков, например, Клоду Штайнеру [2, с. 1–20]. мы можем выделить следующие критерии, по которым будет определяться *результат* применения ТА:

1. Выстроенный *контакт* преподаватель – студент, взаимопонимание (вещь субъективная, но отражаемая в различных оценках, рейтингах, а также в академических достижениях студентов).
2. Благоприятная и дружелюбная атмосфера в аудитории, высокая вовлеченность студентов в работу, активность на занятиях, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций.
3. Взаимопонимание целей и достижение результатов работы преподавателей и студентов (для одного студента целью может быть поднять уровень владения ИЯ, для у другого – сдать зачет на минимальный балл; одно и второе – достаточно хорошие цели и ответственность всех участников процесса; навязывать собственные цели другому человеку – неответственность одного Взрослого перед другим Взрослым, преподаватель масштабом своих личных достижений может только *пригласить* студента к более глубокому познанию предмета; *соглашение (оговоренные цели студентов и преподавателя)* может пересматриваться).
4. Самоощущение у студента и преподавателя *«я в порядке – ты в порядке»* и результат «я доволен, я сделал все возможное» по итогам учебного занятия/курса.

Если преподаватель внедряет ТА в собственную практику, студенту следует дать вводную лекцию о трех эго-состояниях, транзакциях, играх, по Э. Берну, это будет отвечать принципам честности и прозрачности процессов, помимо этого расширяет мировоззрение студентов, также оговаривается разделение ответственности за результат работы. Таким образом, если преподаватель наблюдает детское иррациональное и контрпродуктивное поведение, он сможет прояснять вопрос: «Из какого эго-состояния сейчас Вы произнесли свою речь? Давайте подумаем, как она могла бы звучать из состояния Взрослого?» Это возвращает ответственность студенту за его действия и позволяет конфликтную ситуацию вывести в конструктивный диалог.

Также на примерах из популярных фильмов/мультфильмов (квазиреальность), подкастов (реальная речь) имеет смысл разобрать ситуации проявления различных эго-состояний. Данная вводная лекция занимает не более 10–15 минут и, как правило, не вызывает вопросов и недопонимания. Рассмотрим полутораминутную сцену из сериала «Симпсоны» (1989), где наглядно показано переключение ролей Родитель – Взрослый – Ребенок внутри ситуации, где вовлечены все члены семьи.

The Simpsons, Episode 2:16 Bart's Dog gets an F (15:05–16:27)

Homer: Everybody! We are having a family meeting…

Bart: We never had a family meeting before.

Homer: We never had a problem with a family member we can give away before.

Marge: Homer, what are you saying?

Homer: I am saying…

Bart: No way, you can't give my dog away! I'll set fire to my hair, rip my clothes. I'll put sugar in the gas…

Lisa: I've suffered as much as anyone from the paws of this dog, but when I am looking into his vacant brown eyes, I just can't bear to let him go. I am sure mom agrees with me.

Marge: Nooo, I am afraid I agree with your father.

Homer: You do? ha ha ha ha

Marge: Homer, please…It's not just the quilt. He's a nice dog, but chews up everything, he does not obey, he is not even housebroken. And we've spent all our money on the obedience school, but I don't see any improvement.

Bart: All right! All right! If he studies really hard and passes his finals, and becomes a perfect dog…Can we keep him?

Homer: No!

Lisa: Dad! This is our pet! We can question his integrity and disposition, but we can't question his heart. Are you trying to teach us that the way to solve a problem with something you love is to throw it away?

Homer: Oh Lisa, if they are ever going to pull the plug on me, I want you in my corner, honey.

Marge: All right! If he passes the obedience school, we can keep him.

Kids: All right!

«Симпсоны», 2 серия:16 Пес Барта получает двойку (15:05–16:27).

«Гомер: Все! У нас семейное собрание…

Барт: У нас никогда раньше не было семейных собраний.

Гомер: У нас никогда раньше не было проблем с тем, чтобы убрать кого-то из членов семьи.

Мардж: Гомер, о чем ты говоришь?

Гомер: Я говорю… (Во всех транзакциях выше превалирует эго-состояние Взрослого).

Барт: Ни за что, ты не можешь отдать мою собаку! Я подожгу себе волосы, порву на себе одежду. Я насыплю сахар в бензобак… (эго-состояние Ребенка).

Лиза: Я, как и все, страдала от лап этого пса, но когда я смотрю в его пустые карие глаза, мне просто невыносимо его отпускать. Уверена, мама со мной согласится (эго-состояние Взрослого).

Мардж: Неее, боюсь, я согласна с твоим отцом (эго-состояние Адаптивного Ребенка, неуверенная речь, демонстрация послушания).

Гомер: Ты согласна? ха-ха-ха-ха (эго-состояние Свободного Ребенка, эмоциональное, экспрессивное самовыражение).

Мардж: Гомер, пожалуйста…Дело не только в одеяле. Он хороший пес, но грызет все подряд, он не слушается, он даже не приучен к дому. И мы потратили все наши деньги на школу дрессировки, но я не вижу никаких улучшений (эго-состояние Взрослого: перечисление фактов безэмоционально и безоценочно).

Барт: Хорошо! Хорошо! Если он действительно усердно будет учиться, сдаст выпускные экзамены и станет идеальной собакой… Можем ли мы оставить его у себя? (эго-состояние Адаптивного Ребенка, просящего разрешение у Родителя).

Гомер: Нет! (Родитель контролирующий, категоричный)

Лиза: Папа! Это наш питомец! Мы можем сомневаться в его честности и характере, но мы не можем сомневаться в его сердце. Ты пытаешься научить нас, что единственный способ решить проблему с тем, что ты любишь, – избавиться от него? (Взрослый: взвешенный, рассудительный).

Гомер: О, Лиза, если меня когда-нибудь захотят отключить от аппарата искусственного дыхания, я хочу, чтобы ты отвечала за меня, милая (Ребенок, Лиза и Гомер поменялись ролями).

Мардж: Хорошо! Если он пройдет школу послушания, мы сможем оставить его у себя (Родитель).

Дети: Хорошо!» (здесь и далее перевод наш – А. Ч.).

Как считал Э. Берн, по умолчанию все люди способны к выходу из затруднительных ситуаций, так полезно и преподавателю иметь так называемый внутренний посыл *«я в полном порядке — ты в полном порядке»* и транслировать идею о том, что каждый человек способен овладеть ИЯ, ведь человек в аудитории уже владеет как минимум одним языком. Потенциал изучения определяется, в том числе, потенциалом преподавателя, горизонт и барьер порой ставит преподаватель, если преподаватель уверен в том, что он достаточно хорошо владеет предметом и способен передать эти знания другому, нет никакой причины поднимать вопросы о чьих-то отклонениях и неспособности к овладению языком. К сожалению, на практике преподаватель может транслировать внутренний посыл «я не в порядке» или внушать идею о том, что «ты не в порядке» студенту. Все это не способствует продуктивности, открытости, доверительной атмосфере на занятиях, где в той или иной степени студенту необходимо раскрываться и не чувствовать себя уязвимым. Как мы видим, у изучения иностранного языка и психотерапии немало общего (см. рис. 1).

Как упоминалось выше, Эрик Берн внедрял в свою практику «терапевтический договор» – *соглашение* между клиентом и психотерапевтом, которое оговаривает обоюдную ответственность за результат работы. Внедрение договора на совместную работу, где преподаватель и студенты обозначают цели (которые, конечно, могут быть как выполнены, так и пересмотрены), является полезным, так как это дает обратную связь, полезную обеим сторонам. Если группа ставит амбициозные задачи, соответственно, преподаватель имеет возможность усилить программу, не работать с сопротивлением, если задачи студентов – освоить минимум по программе, преподаватель может мотивировать и воодушевлять, но также ему стоит принять, что эта аудитория или этот конкретный студент возьмет от занятий столько, сколько он обозначил. Как показывает исследование Luisa Panichi [2, с. 481–485], чрезмерная роль преподавателя как Родителя не активирует Взрослую часть студента, «что приводит к рискам застоя и стагнации в обучении, при которой он или она не в состоянии максимально использовать не только ресурсы контекста обучения, но и собственные когнитивные ресурсы. Учащиеся, склонные оставаться в основном в эго-состоянии Ребенка, часто проявляют чрезмерную зависимость от учителя и тревожность по отношению к процессу обучения. Вмешательство учителя будет включать в себя помощь ученику стать менее зависимым от учителя путем предоставления, например, поддержки в принятии решений относительно их собственного процесса обучения и потребностей».



Рис. 1. Популярный мем в сети Интернет

Коммуникация Взрослый – Взрослый в англоязычном деловом пространстве является наиболее приемлемой, распространенной, адекватной в данной языковой среде и профессиональном мире. Преподавателю следует обращать внимание на примеры грамотно лингвистически и психологически построенного разговора с возможностью построения контакта, разрешения конфликтной ситуации с благоприятным и действенным исходом.

Разберем пример диалога-разговора о брачном контракте, который взят из подкаста The Diary of A CEO, эпизод Ramit Sethi: Never Split The Bill, It's A Red Flag & Renting Isn't Wasting Money!:

– **Is it okay if we could talk now?** – «Ты не против, если мы поговорим сейчас?» (Является примером «нулевой» транзакции, вводной, при которой оба участника сложного разговора убеждаются, что готовы к беседе. Нет задачи нападения или защиты, втянуть или подловить «удачный» момент, чтобы навязать какие-либо условия).

Would you be open to talk about our finances? **We are getting serious, we are kind of talking about the next step** and **I think** money is going to be an important part of it. – «Ты бы могла открыто обсудить наши финансы? Наши отношения становятся серьезными, мы обсуждаем следующий этап, и я думаю, что деньги станут важной частью этого этапа». (Проявляется инициатива, что является поведением Взрослого, констатируется фактически ситуация, что происходит в реальности: меняется этап отношений, при этом нет упреков, насаждения мнения, давления).

– Okay, **I wasn't expecting that but I am willing to learn more about it**. – «Хорошо, я не ожидала этого, но я желаю побольше об этом узнать». (Взрослая безэмоциональная реакция, перенос разговора на тот момент, когда человек будет обладать большей информацией для принятия решения, проявляется готовность обсуждать и выслушать собеседника).

Герой подкаста сообщил, что сложнейшие переговоры с будущей супругой об условиях брачного договора в итоге закончились взаимопониманием, условиями, которые устраивали обоих и не разрушили, а наоборот сплотили; умение выстраивать разговор из взрослой позиции на взрослые темы, которые затрагивают интересы участников, – важный навык, который необходимо развивать на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

При обучении диалогической речи важно обращать внимание на различные вербальные и невербальные средства поддержания диалога. Рассмотрим пример из шоу Опры Уинфри, которая считается выдающимся интервьюером в США уже на протяжении более трех десятков лет. Опра Уинфри отличается высокой эмпатией и включенностью в беседу как на вербальном уровне, так и на невербальном, отражает героя жестами, подключается к его эмоциям, что является не менее важным качеством, чем понимание информации. Важно то, что разговор

Таблица 1

Разбор диалога из эго-состояний Взрослый на английском языке с применением ТА

Речь	Перевод	Комментарий
O: So, this book “Emotional Intelligence”, it was a landmark, it was revolutionary and I later read that the Harvard Business review actually called it a paradigm shattering idea, one of the most influential books of the last two decades “Emotional intelligence”. And I **had a big aha-moment** reading this book because it was the first time I suddenly got one of the reasons why I’d been able to be **successful in life** because there were so many people who were smarter than I, who had higher IQs than I, who you know were more intellectual than I. But suddenly I thought **I got them on the EQ**	O: Итак, эта книга «Эмоциональный интеллект», она была знаковой, она была революционной, и позже я прочитала, что Harvard Business review назвал ее идеей, разрушающей парадигму, одной из самых влиятельных книг за последние два десятилетия – «Эмоциональный интеллект». И я **испытала большое воодушевление**, читая эту книгу, потому что это было в первый раз, когда я внезапно поняла одну из причин, по которой смогла добиться успеха в жизни, потому что было так много людей, которые были умнее меня, у которых был более высокий IQ, чем у меня, которые, как вы знаете, были более интеллектуальными, чем я. Но внезапно до меня дошло, что я выше их по эмоциональному интеллекту	Ровная уверенная речь с достаточным количеством пауз, интонационно оформлена. Оба гостя сидят напротив друг друга, поддерживают зрительный контакт, используют жесты для усиления акцентов, отражают эмоции друг друга: улыбкой отвечают на улыбку. Рассказывая историю, Опра констатирует факты, дает вводную часть о книге, автором которой является ее гость
D: That was **a big aha** for me because I grew up, my both parents were like college teachers and I grew up with this kind of myth. **It’s the lie we all get in school that how well you do in school it’s going to be how well you do in life.** It’s not true: it’s how you manage yourself, how you handle your relationships, I mean, ***sweetie***, I have to say **your level of empathy is like Olympic level**. And I think that’s one of the secrets of your success	Д: Для меня это было большим **открытием**, потому что когда я рос, оба моих родителя были преподавателями университета, и я рос с этим мифом. **Это ложь, которую мы все слышим в школе, что от того, насколько хорошо ты учишься в школе, зависит, насколько хорошо ты преуспеешь в жизни.** Это неправда: все дело в том, как ты управляешь собой, как ты управляешь своими отношениями, я имею в виду, ***милая,* я должен сказать, что твой уровень эмпатии уровня Олимпийского чемпиона.** И я думаю, что это один из секретов твоего успеха	Слушающий не перебивает, отвечает на мысль своего собеседника, лексический повтор демонстрирует, что мысль была услышана, зафиксирована, ровно по ней идет далее разговор, в том же ритме, тоне, с размеренной спокойной интонацией. Внезапное переключение на обращение *sweetie* демонстрирует состояние Родителя. Также слышится бунтующий Свободный Ребенок в речи про ложь об академических достижениях как о единственном факторе успеха в жизни
O: I didn’t know that until I read this and I thought: Oh, that’s what it is. **It’s my ability to feel what other people are feeling, have compassion for what other people are going through and not only feel that but like to internalize that…**	O: Я не знала этого, пока не прочитала это и не подумала: «О, так вот в чем дело. **Это моя способность чувствовать то, что чувствуют другие люди, испытывать сострадание к тому, через что проходят другие люди, и не только чувствовать это, но и пропустить в себя это**…»	Раскрывается шире из эго-состояния Взрослого тема эмпатии, а именно – что это, как она проявляется
D: and know what really matters to people	Д: и знать, что действительно важно для людей	Собеседник добавляет свою мысль к ранее сказанному, ответ становится полным. Диалог – последовательным
O: Yes	O: Да	Демонстрируется верификация услышанного
D: I mean I don’t care if you’re a valedictorian. It doesn’t help you one bit toward **understanding other people, sensing what they feel, knowing what matters to them, knowing how to put it. I mean that’s what you’ve done so beautifully**	Д: Я имею в виду, что мне все равно, являетесь ли вы лучшим студентом потока. Это нисколько не поможет вам **понять других людей, понять, что они чувствуют, понять, что для них важно, как выразить это. Я имею в виду то, что ты сделала так прекрасно**	Продолжается дополнение, изъяснение, прояснение ранее сказанного. Речь Взрослого и эмпатия проявляются в том, что каждый из участвующих в диалоге с особым вниманием относится к словам собеседника, к тому, что его слова были поняты, услышаны, не могут быть истолкованы неверно. Особенные усилия вкладываются как в понимание собеседника, так и в то, чтобы сам говорящий был так же понятен
O: Well, thank you for that	O: Ох, спасибо тебе за это!	Принятие комплимента. Верификация услышанного

строится не как «игра в одно касание» со структурой вопрос – ответ – следующий вопрос – ответ – механическое переключение разговора. Происходит построение последовательных передач от одного участника к другому, где у каждого есть пространство развернуть мысль, необходимая пауза, устанавливается понимание того, что ты услышан, так как Опра постоянно верифицирует услышанное, выстраивает обратную связь с посылом того, что слова собеседника важны, интересны, это делает диалог доверительным, спокойным, открытым, человек может раскрываться. Обращать внимание студентов на такие аспекты на видео/аудио имеет смысл. Рассмотрим пример из интервью Опры Уинфри и Дэниела Гоулмана (автора книги «Эмоциональный интеллект») из передачи Super Soul Sunday.

Подводя итоги, подчеркнем, что цель исследования была полностью достигнута. Была предложена методика применения ТА на занятиях по иностранному языку (разбор трех эго-состояний, обсуждение важности обоюдного соглашения, демонстрация эго-состояния Взрослого на иностранном языке, использование адекватных вербальных и невербальных средств для выражения эмпатии при поддержании беседы), что составило научную новизну работы, ее практическую и теоретическую значимость [4; 5].

Как мы видим из материала исследования, умение поддерживать диалог в реальной жизни из позиции Взрослый – важный навык и наиболее эффективный способ выстраивания коммуникации с учетом собственных интересов и с возможностью познать глубже своего собеседника.

Эмпатия, эмоциональный интеллект, навыки переключения эго-состояний в зависимости от контекста ситуации важны так же, как и владение непосредственно языком. Преподавателю вуза стоит обращать внимание студентов на эти аспекты для внедрения их в практику разговора на иностранном языке, лучшим способом при этом будет включение вышеперечисленного в собственную речь на занятиях по иностранному языку. Допуская, что все люди имеют разный уровень эмоционального интеллекта, транзактный анализ наиболее наглядно и наиболее ясно описывает механизм построения эффективной коммуникации, что улучшает ее на самих занятиях между преподавателем и студентом и повышает вовлеченность студентов.

Источники и принятые сокращения

1. YT – *Youtube.com.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=z8w7aUbsOso/
2. *Ororo.tv*. Available at: https://ororo.tv/ru/shows/the-simpsons#2-16/
3. YT – *Youtube.com.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=pz6jhMPA-2w

Библиографический список

1. Штайнер К. *Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
2. Panichi L. Teacher-Learner Dynamics from a Transactional Analysis perspective. Examples from a language classroom. Conference Proceedings. *The future of education. Edited by Pixel.* 8th Conference Edition. Florence, Italy, 2018: 481–485.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика:* учебное пособие Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
4. Ерофеева А.В. Трансакционный анализ как метод построения диалогового общения в процессе изучения иностранного языка. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2010; № 15: 392–396.
5. Батунова И.В., Лобынева Е.И., Николаева А.Ю. Применение эффективных методов обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковых (технических) вузах. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018; № 1-4 (67): 11–14.

References

1. Shtajner K. *Scenarii zhizni lyudej. Shkola `Erika Berna*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
2. Panichi L. Teacher-Learner Dynamics from a Transactional Analysis perspective. Examples from a language classroom. Conference Proceedings. *The future of education. Edited by Pixel.* 8th Conference Edition. Florence, Italy, 2018: 481-485.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika:* uchebnoe posobie Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
4. Erofeeva A.V. Transakcionnyj analiz kak metod postroeniya dialogovogo obscheniya v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2010; № 15: 392–396.
5. Batunova I.V., Lobyneva E.I., Nikolaeva A.Yu. Primenenie `effektivnyh metodov obucheniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovyh (tehnicheskih) vuzah. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2018; № 1-4 (67): 11–14.

Статья поступила в редакцию 05.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-311-314

Shauhalova R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information Systems and Technologies, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Daurbekova A.M., *senior teacher, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Azieva Zh.Kh., *senior teacher, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

FEATURES OF THE MODERN UNIVERSITY INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article examines a problem of information educational environment functioning in a modern organization operating in the Russian Federation in accordance with higher education programs. The paper presents a comprehensive study of the term "information educational environment", existing interpretations and analysis of its main features. The most significant characteristics of the educational process implemented in it are considered. Based on the scientific and methodological literature analysis, as well as the authors' own pedagogical experience involvement, the educational activities organization form is established, which in the current conditions seems to be the most promising in terms of realizing the opportunities inherent in the modern university. In addition, the teacher's role is determined in the course of its implementation. The article concludes that in the realization of educational activities in the IOS of a university, a teacher of higher education turns into a guide, a mentor who has a facilitative effect on students, aimed at the shortest and safest way in the process of independent development of the necessary competencies.

Key words: **university education, university, information and educational environment of university, improvement of educational outcomes, webinar**

Р.А. Шаухалова*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
А.М. Даурбекова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Ж.Х. Азиева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье рассматривается проблема функционирования информационной образовательной среды (ИОС) современной организации, реализующей на территории Российской Федерации деятельность в соответствии с программами высшего образования. При этом начало её посвящено комплексному исследованию существующих трактовок термина «информационная образовательная среда» и формулировке на основе их анализа наиболее релевантной в плане раскрытия основных особенностей её функционирования в вузе. Далее осуществляется рассмотрение наиболее значимых характеристик реализуемого в ней учебно-воспитательного процесса. На основании анализа научной и методической литературы, а также привлечения собственного педагогического опыта авторов устанавливается та форма организации образовательной деятельности, которая в текущих условиях представляется наиболее перспективной с точки зрения реализации возможностей, присущих ИОС современного вуза. Кроме того, определяется роль преподавателя по ходу её реализации. В статье сделан вывод о том, что при реализации образовательной деятельности в ИОС вуза преподаватель высшей школы превращается в проводника, наставника, оказывающего фасилитационное воздействие на обучаемых, направленное на наиболее кратчайший и безопасный путь в процессе самостоятельного освоения необходимых компетенций.

Ключевые слова: **вузовское образование, вуз, информационно-образовательная среда вуза, улучшение образовательных результатов, вебинар**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, объясняется трендом, определяющим ход развития России и мира на протяжении второй половины XX – первой четверти XXI вв., что особенно хорошо заметно на протяжении трёх последних десятилетий. Тренд этот – цифровизация всех отраслей экономики (М.З. Газиева, С.А. Залитинова, В.М. Миназова, Е.Л. Федотова).

В современном обществе высшее образование – та сфера деятельности, на которой лежит ответственность за ход и результаты подготовки высококвалифицированных кадров для всех отраслей науки, производства, образования, медицины и т. д. (Е.А. Авдеева, М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, М.И. Иваев, Н.В. Филиппов).

По этой причине вопросы, имеющие отношение к планированию и реализации в современных вузах образовательной деятельности с учётом требований ФГОС, касающихся информационно-образовательной среды (ИОС), относятся к числу важнейших в современных педагогических теории и практике (С.К. Вейкуть, Р.Г. Грачев, В.Г. Малыш). В частности, интерес ряда авторов (С.А. Бурилкина, Е.А. Гараева, В.В. Неволина, Н.Н. Овчинникова, Н.Г. Супрун, А.В. Томаров) вызывают особенности её организации в стенах современного университета.

С другой стороны, как мы убедимся в этом далее, указанный выше феномен характеризуется определённой сложностью уже в плане трактовки. Отчасти именно по этой причине, несмотря на важность решения проблем, имеющих отношение к обеспечению нормального функционирования такой среды, многие из них до сих пор не получили достаточного освещения на страницах научной и методической литературы. Например, сохраняют свою актуальность вопросы, связанные с поиском наиболее эффективной формы реализации образовательной деятельности в ИОС (М.Н. Берулава, Р.Г. Грачев, С.А. Залитинова). Не вполне определённой остаётся также роль педагогического работника в подобных условиях (Р.Г. Грачев, С.А. Залитинова, М.И. Иваев, Н.Г. Супрун, А.В. Томаров, Е.Л. Федотова, Н.В. Филиппов) [1–6 и др.].

Таким образом, в качестве цели статьи мы можем назвать рассмотрение наиболее значимых особенностей функционирования ИОС современной организации, реализующей деятельность в соответствии с программами высшего образования.

С этой целью коррелируют следующие задачи:

– сформулировать трактовку термина «информационная образовательная среда», наиболее релевантную в плане раскрытия основных особенностей её функционирования в вузе, действующем сегодня на территории Российской Федерации;

– с учётом такового рассмотреть ключевые характеристики реализуемого в ней учебно-воспитательного процесса;

– на основе их анализа выявить ту форму организации образовательной деятельности, которая в текущих условиях представляется наиболее перспективной;

– определить роль преподавателя по ходу её реализации.

При этом нами применялись следующие методы исследования:

– анализ специальной литературы, так или иначе затрагивающей соответствующую проблематику;

– рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи сводится к определению наиболее существенных характеристик учебно-воспитательного процесса, реализуемого в ИОС современного вуза, осуществляющего деятельность на территории Российской Федерации.

Теоретическая значимость заключается в определении той роли, которую в нём может и должен играть педагогический работник.

Практическая значимость – в выявлении той формы организации образовательной деятельности, которая в подобных условиях представляется наиболее эффективной.

Современными учёными и практиками термин «информационно-образовательная среда» (в некоторых публикациях (М.З. Газиева, С.А. Залитинова,

В.М. Миназова, Е.Л. Федотова), позиционирующийся как синонимичный дефиниции «информационно-образовательное пространство»), может трактоваться различным образом. Приведём лишь некоторые определения (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее распространённые в современной педагогике трактовки ИОС

Авторы	Суть трактовки
Е.А. Гараева, В.В. Неволина	Система, интегрирующая единую базу данных, образовательных технологий, информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), при правильном использовании позволяющих обеспечивать продуктивное взаимодействие и удовлетворение информационных потребностей субъектов образовательных отношений, а равно и различных структур (государственных, общественных, коммерческих), заинтересованных в оптимизации хода и результатов учебно-воспитательного процесса
Н.Н. Овчинникова	Организованная совокупность технического, информационного, а также учебно-методического обеспечения, находящаяся в неразрывной связи с человеком как субъектом, реализуемого в вузе педагогической деятельности
М.З. Газиева, С.А. Залитинова, В.М. Миназова	Пространство, в котором осуществляются профессиональные и личностные изменения людей, основанное на широком использовании современных ИКТ
Е.Л. Федотова	Единое информационное пространство, объединяющее данные, содержащиеся как на физических, так и на электронных носителях; компьютерно-телекоммуникационные учебно-методические комплексы
Е.А. Авдеева, М.И. Иваев, Н.В. Филиппов	Педагогическая система нового уровня, которая включает в себя материально-техническое, финансово-экономическое и нормативно-правовое обеспечение учебно-воспитательного процесса, реализуемого в стенах современного вуза
Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, С.К. Вейкуть, Р.Г. Грачев, В.Г. Малыш	Единство информации, средств её хранения и производства, методов и технологий работы, используемых субъектами образовательных отношений
С.А. Бурилкина, Н.Г. Супрун, А.В. Томаров	Мощный инструмент, обеспечивающий эффективное управление процессами информатизации деятельности учреждений, реализующих прогарммы ВО

Результаты анализа различных определений, приведённых в табл. 1, позволяют нам заключить, что понятие ИОС интегрирует множество гетерогенных по своему характеру аспектов. В её состав входят совокупность информационных ресурсов, эффективная работа с которыми осуществляется при широком использовании в образовательных целях средств ИКТ.

В виду вышеизложенного учебно-воспитательный процесс, спланированный и организованный с учётом её возможностей, характеризуется рядом преимуществ перед традиционным. В первую очередь следует сказать о расширении потенциала, который несёт с собой использование онлайн-форм организации такового [1]. Это, в свою очередь, означает повышение доступности образования, в том числе для лиц, проживающих далеко от образовательного учреждения и/или характеризующихся наличием ограниченных возможностей здоровья. Следующим преимуществом является возможность более широкого использования в границах правильно организованной ИОС вуза сервисов Web 2.0, среди которых существует немалое количество информативных, функциональных и при том бесплатных ресурсов [2].

Исследователи (Р.Г. Грачев, М.И. Иваев, В.М. Миназова, Н.Г. Супрун, А.В. Томаров, Е.Л. Федотова) отмечают, что благодаря этим характеристикам ИОС современного вуза позволяет реализовывать образовательные программы в асинхронном формате. Этот термин может быть истолкован как такой способ планирования и реализации образовательной деятельности, при котором одновременные приём и передача необходимых данных обязательными не являются (М.И. Иваев, В.М. Миназова, Н.Г. Супрун).

Это, в свою очередь, означает повышение важности самостоятельного освоения будущими высококвалифицированными профессионалами необходимого материала в следующих формах: ознакомление с содержанием электронных учебников, блогов; просмотр (прослушивание) аудиовизуальных материалов; выполнение заданий и упражнений (в том числе в формате онлайн-тестирования). Учебная деятельность, реализуемая по преимуществу самостоятельно, позволяет добиться ряда важных промежуточных результатов. К ним относятся следующие: упрощение доступа к необходимой информации; расширение возможностей для организации работы в составе микрогрупп; в рамках таковой – организация сотрудничества между обучающимися, в свою очередь, способствующего формированию у них навыков командной работы, чувства персональной ответственности за результаты общего труда [3]; расширение потенций для реализации индивидуального подхода к учебно-воспитательной работе; более широкий выбор форм, подходов, приёмов и методов обучения, при необходимости позволяющий снизить материальные и временные затраты на реализацию соответствующих программ [1]; широкий простор для генерации инновационных форм работы, сочетающих элементы традиционных форм организации таковой и современные онлайн-технологии (Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, С.А. Бурилкина, С.К. Вейкуть, Р.Г. Грачев, В.Г. Малыш, Н.Г. Супрун).

По указанным выше причинам создание на базе организаций ВО информационных образовательных сред в последние годы получает всё более широкое распространение. Оно позволяет с успехом решать широкий спектр задач. Перечислим наиболее актуальные из их числа:

– повышение эффективности вовлечения студентов в реализацию различных форм учебной и внеучебной работы [2];

– придание большей рациональности организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) за счёт проведения семинаров, конференций и круглых столов в формате online, а также создания виртуальных лабораторий и межвузовских научных групп;

– упрочение сотрудничества как между структурными подразделениями вуза, так и между отдельными вузами, а равно и с организациями общего образования, потенциальными работодателями, органами управления образованием и др.

Таким образом, в последние годы многие организации ВО широко используют преимущества ИОС при планировании и организации учебно-воспитательной деятельности. В особенности соответствующая деятельность интенсифицировалась после весны 2020 г. Именно тогда ИКТ стали не просто полезным подспорьем при осуществлении аудиторной и внеаудиторной работы, но её основой. В этот же временной период стала очевидной необходимость поиска наиболее перспективных форм реализации их возможностей (Е.А. Авдеева, М.Н. Берулава, С.А. Бурилкина, М.З. Газиева).

Данные, содержащиеся в научной и методической литературе (Е.А. Гараева, С.А. Залитинова, В.М. Миназова, Н.Н. Овчинникова, Е.Л. Федотова), а равно результаты анализа авторами собственного педагогического опыта позволяют говорить о том, что определённой эффективностью в этом плане характеризуется вебинар. В современной педагогике (Е.А. Авдеева, М.Н. Берулава, Е.А. Гараева) бытует определение данной формы организации учебной деятельности как единовременной встречи в сети Интернет нескольких субъектов образовательных отношений для обсуждения каких-либо вопросов, имеющих отношение к изучению конкретной дисциплины (темы, блока, модуля). При этом некоторые авторы (С.А. Залитинова, В.М. Миназова, Н.Н. Овчинникова, Н.Г. Супрун, А.В. Томаров, Е.Л. Федотова) склонны если и не отвергать, то, во всяком случае, существенно корректировать данное определение. По их мнению, так как термин «вебинар» (англ. – webinar) происходит от слов web (англ. – паутина, здесь – всемирная сеть) и seminar (англ. – семинар), его корректная реализация предполагает проведение занятий в традиционном формате семинара с повышением активности взаимодействия участников путём использования современных сетевых технологий. Возможно, данная трактовка и является более правильной, чем общепринятая, но только в случае, если речь идёт об осуществлении учебной деятельности с разбиением учащихся на микрогруппы либо в иных случаях, когда речь идёт о сравнительно небольшом количестве студентов. Однако если вебинар реализуется среди большого числа таковых, то возможность поддержания контактов между ними (даже посредством такого привлекательного для поколения Digital Natives инструмента, как сетевые технологии) вызывает обоснованные сомнения. Проанализировав оба эти определения, в рамках данной статьи под вебинаром мы будем понимать занятие, проводимое в режиме реального времени с использованием платформ, функционал которых позволяет организовывать аудио- или видеоконференции.

Далее отметим, что, несмотря на то, что о преимуществах и недостатках вебинара как формы организации учебной деятельности в ИОС современного вуза стало в полной мере возможно говорить лишь после событий 2020 г., науке и практике он известен уже достаточно давно (Е.А. Гараева, В.М. Миназова, Н.Н. Овчинникова, Н.Г. Супрун, А.В. Томаров). Популярность вебинары начали приобретать в связи с распространением такой образовательной концепции, как blended learning (англ. – смешанное обучение).

Суть её состоит в комбинировании традиционного обучения с дистанционными образовательными технологиями [4]. На страницах специальной литературы (С.А. Бурилкина, Н.Г. Супрун, А.В. Томаров) встречаем и иные формулировки:

– комбинированное обучение (англ. – mixed lerning);
– гибридное обучение (англ. – hybrid learning);
– веб-расширенное, обучение (англ. – web-enhanced instruction).

При этом вне зависимости от конкретной дефиниции, используемой для обозначения данного феномена, а равно и того, как именно комбинируются друг с другом традиционное и онлайн-обучение, роль интернет-технологий остаётся весьма значительной при практическом воплощении такой методики освоения образовательных программ. Соответственно, вписывающийся в данную концепцию вебинар как форма занятий, подразумевающая широкую реализацию их потенций, позволяет максимально использовать преимущества ИОС современного вуза.

Будучи по сути интерактивной формой проведения учебных занятий, вебинар позволяет при помощи учебных задач, основанных на проблемных ситу-

ациях, создавать предметный и социальный контексты деятельности [4]. Это, с одной стороны, помогает развить у студентов мотивацию к изучению предмета, с другой – повысит эффективность развития у них интереса к реализации профессиональных обязанностей в ближайшем будущем. Таким образом, рассматриваемая форма организации образовательной деятельности является действенным инструментом претворения в жизнь основных положений компетентностного подхода [5].

Отметим, что вышеозначенный методологический подход позиционируется как базовый в современных ФГОС ВО. Его реализация по ходу педагогической практики предполагает ориентацию на формирование компетенций как основного результата освоения образовательных программ (Е.А. Авдеева, М.Н. Берулава, С.К. Вейкуть, М.З. Газиева, С.А. Залитинова, М.И. Иваев, В.М. Миназова). Расширение же использования вебинаров в ИОС вуза позволит превратить его, скорее, в контекстно-компетентностный, при котором формирование компетенций будет осуществляться в профессиональном контексте, т. е. через моделирование предметно-социального содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся [3].

При всех плюсах использования рассматриваемого метода реализации преимуществ ИОС современного вуза нельзя не отметить, что при его интеграции в образовательную деятельность могут возникнуть некоторые затруднения. Они обусловлены различными факторами.

Прежде всего, имеющаяся во многих вузах материально-техническая база не всегда позволяет поддерживать достаточную скорость интернет-соединения, а ведь при реализации данной формы деятельности необходимо интенсивное взаимодействие между всеми её участниками, которое, в свою очередь, подразумевает отсутствие технических проблем. Вебинары по иностранному языку всегда должны проводиться в диалоговой форме, так как в данном случае на передний план выступает развитие коммуникативных навыков [5]. Минимизировать подобные затруднения можно в том случае, если задействовать не все каналы передачи информации, а, например, отказаться от использования камер ради более качественной передачи звука (С.А. Бурилкина, Н.Г. Супрун, А.В. Томаров, Е.Л. Федотова). Но при этом следует помнить, что такая мера может носить лишь временный характер. Общение исключительно в аудиоформате исключает возможность видеть такие невербальные средства коммуникации, как поза, мимика и жесты. При частом использовании это существенно снижает продуктивность общения между субъектами образовательных отношений. При отсутствии визуального контакта педагогическому работнику будет труднее удерживать внимание студентов. Особенно пагубно исключение одного из каналов будет влиять на результативность занятий по иностранному языку, русскому как иностранному и другим дисциплинам, подразумевающим интенсивное межкультурное взаимодействие.

Проблемы с материальной частью – не единственные, вероятность которых следует учитывать при планировании и проведении учебных занятий в форме вебинаров. Его реализация подразумевает повышенное внимание также к некоторым организационным вопросам. Так, учащимся (в особенности тем, что осваивают программы младших курсов) будет нелегко сохранять способность к концентрации, если занятие длится более часа и при том рассчитано исключительно на восприятие и запоминание необходимой информации [1]. Преподавателю необходимо принять все меры к тому, чтобы реализовать его основное преимущество – интерактивность. Следует запланировать возможные пути реализации активного взаимодействия между участниками образовательных отношений. При этом некоторые аспекты их воплощения могут отличаться от реализуемых в традиционной форме, ведь студенты (во всяком случае часть их) следят за мимикой, жестами и в целом – поведением педагога не непосредственно, а через различные технические устройства.

Ещё одна трудность организационного характера – ограничение возможности контроля. Например, даже при подключённых веб-камерах (а, как мы убедились в этом выше, иногда может понадобиться отключить их) бывает нелегко увидеть, не пользуется ли обучающийся некими дополнительными источниками информации при выполнении тестов, не готовится ли параллельно к занятиям по другим дисциплинам и др. [3]. С другой стороны, данный недостаток можно обратить в преимущество, превратив функцию контроля со стороны преподавателя в функцию самоконтроля студентов. Это, в свою очередь, повышает ответственность будущих высококвалифицированных профессионалов за ход и результаты собственной учебной работы. Подобное принятие ответственности, согласно положениям современных педагогов (Е.А. Авдеева, Г.А. Берулава, М.Н. Берулава), представляет собой один из факторов, положительно влияющих на эффективность самообучения, реализуемого в ИОС современного вуза.

В ходе вебинаров, как уже говорилось, бывает непросто организовать деятельность будущих профессионалов в составе пар или малых групп, например, при подготовке каких-либо коллективных проектов. Здесь может помочь использование некоторых онлайн-платформ, таких как, например, Zoom. Их функционал позволяет разделять учащихся на группы, каждая из которых сможет работать в собственном онлайн-кабинете, не мешая другим. При этом в целях контроля и/или оказания консультативной помощи педагогический работник может перемещаться из одного онлайн-кабинета в другой [5]. Когда же настаёт время для презентации результатов деятельности, микрогруппы снова объединяются в одну общую.

Некоторые трудности педагог, занятый в системе высшего образования, может испытать также при разработке (коррекции) учебно-методических комплексов дисциплин, предполагающих широкое использование вебинаров. Осуществляя такую деятельность, он с необходимостью должен учитывать, что трансляция учащимся необходимых данных (либо оказание им помощи в ходе самостоятельной работы с таковыми) будет осуществляться в виртуальной среде. В свою очередь, её специфика кардинальным образом влияет на следующие компоненты учебной деятельности: учебные ситуации; мотивация обучаемых [4]; контроль и оценка образовательных результатов [2].

Таким образом, эффективность вебинара как одной из наиболее эффективных форм организации деятельности субъектов образовательных отношений, реализуемой в ИОС современного вуза, во многом зависит от педагогического работника [1]. Отсюда возникает закономерный вопрос: как в принципе изменится его роль при реализации программ высшего образования в подобном формате?

Безусловно, реализация педагогическим работником его профессиональных обязанностей в условиях информационной образовательной среды приобретает ряд принципиально новых характеристик. Проводя занятия в форме вебинаров либо иных, допустимых в такой среде, он имеет меньше возможностей повлиять на участников с помощью своих личных данных, проявить личное педагогическое мастерство [5]. Недаром современные исследования (М.Н. Берулава, С.А. Бурилкина, С.К. Вейкуть, М.З. Газиева, С.А. Залитинова) показывают, что доля людей, не завершивших обучение, практически прямо пропорциональна частоте использования в нём онлайн-технологий.

Таким образом, на первый план выступает коммуникативная механика. В данном случае её успешная реализация подразумевает широкое применение следующих методов общения: интерактивный; перцептивный; коммуникативный [4; 6].

Таким образом, при реализации педагогом образовательной деятельности в ИОС вуза он окончательно превращается из носителя некой суммы знаний в проводника, наставника, указывающего будущим специалистам, бакалаврам и магистрам кратчайший и наиболее безопасный путь к самостоятельному освоению таковых. Процесс обучения и воспитания трансформируется в интеракцию, т. е. во взаимодействие между практически равноправными субъектами [3]. Помимо нивелирования негативных последствий перечисленных выше затруднений это будет способствовать более эффективной подготовке обучающихся к профессиональной деятельности в условиях постиндустриального общества.

Действительно, в современных условиях сформированная в период освоения вузовских программ система знаний, умений и навыков может частично устареть к моменту получения диплома (М.З. Газиева, С.А. Залитинова, А.В. Томаров, Е.Л. Федотова). Отсюда следует, что умение самостоятельно осуществлять эффективный поиск информации, относящейся к профессиональной и иным сферам, её критическую оценку, обработку и презентацию является важной чертой компетентностного портрета современного высококвалифицированного специалиста. При этом возрастает роль тьюторов [7], которые помогают обучающимся освоить все дидактические возможности ИОС.

Завершая рассмотрение наиболее значимых особенностей функционирования ИОС современной организации, реализующей деятельность в соответствии с программами высшего образования, прежде всего отметим, что на сегодняшний день существует множество трактовок соответствующего феномена. С точки зрения раскрытия темы нашего исследования наиболее рациональным представляется использование среды, интегрирующей информационные ресурсы, эффективная работа с которыми осуществляется при широком использовании ИКТ в образовательных целях.

Образовательный процесс, реализуемый при учёте её возможностей, характеризуется рядом преимуществ в отличие от традиционного. Во-первых, это существенное расширение потенций для использования онлайн-форм его организации. В свою очередь, оно означает повышение доступности образования, в том числе для студентов, находящих от ОО на значительном удалении. Ещё одно преимущество – возможность более широкого использования в границах сервисов Web 2.0 правильно организованной ИОС вуза.

Результаты проведённого исследования позволяют констатировать следующее: наиболее популярной и устоявшейся формой организации учебной деятельности в вузовской информационно-образовательной среде является вебинар. Проанализировав существующие на сегодняшний день трактовки данного термина, под вебинаром мы понимаем учебное занятие, проводимое в режиме реального времени с использованием платформ, функционал которых позволяет организовывать аудио- или видеоконференции.

Эффективность вебинара как одной из наиболее эффективных форм организации деятельности субъектов образовательных отношений, реализуемой в ИОС современного вуза, во многом зависит от профессиональных и личностных качеств педагогического работника.

При реализации образовательной деятельности в ИОС вуза он превращается в проводника, наставника, фасилитатора (от лат. facilis «лёгкий, удобный», что означает человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию), указывающего будущим специалистам, бакалаврам и магистрам кратчайший и наиболее безопасный путь к самостоятельному освоению необходимых компетенций.

Библиографический список

1. Миназова В.М., Газиева М.З., Залитинова С.А. Подготовка студентов вуза к эффективной реализации межкультурного взаимодействия в цифровой среде. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 244–247.
2. Федотова Е.Л. Электронная информационно-образовательная среда педагогического вуза как фактор развития одаренности студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2022; Т. 11; № 1 (38): 40–44.
3. Филиппов Н.В., Авдеева Е.А., Иваев М.И. Эффективность образовательного процесса в вузах в современных условиях цифровизации. *Kant.* 2021; № 2 (39): 115–121.
4. Берулава М.Н., Берулава Г.А., Малыш В.Г., Вейкуть С.К., Грачев Р.Г. Информатизация современного образования: опыт разработки и внедрения электронной управленческой информационно-развивающей образовательной среды «Электронный университет». *Вестник университета Российской академии образования.* 2022; № 4: 24–33.
6. Бурилкина С.А., Супрун Н.Г., Томаров А.В. Проблемы взаимодействия преподавателей и студентов в электронном образовательном процессе технического вуза. *Современное педагогическое образование.* 2021; № 2: 38–41.
7. Павлова С.А., Уварова Н.Н. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 305–306.
8. Емельянова И.Е. Тьюторство как особая форма сопровождения будущих учителей в процессе педагогической практики. *Среднее профессиональное образование*. 2008; № 9: 44–46.

References

1. Minazova V.M., Gazieva M.Z., Zalitinova S.A. Podgotovka studentov vuza k `effektivnoj realizacii mezhkul'turnogo vzaimodejstviya v cifrovoj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 244–247.
2. Fedotova E.L. `Elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda pedagogicheskogo vuza kak faktor razvitiya odarennosti studentov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2022; T. 11; № 1 (38): 40–44.
3. Filippov N.V., Avdeeva E.A., Ivaev M.I. `Effektivnost' obrazovatel'nogo processa v vuzah v sovremennyh usloviyah cifrovizacii. *Kant.* 2021; № 2 (39): 115–121.
4. Berulava M.N., Berulava G.A., Malysh V.G., Vejkut' S.K., Grachev R.G. Informatizaciya sovremennogo obrazovaniya: opyt razrabotki i vnedreniya `elektronnoj upravlencheskoj informacionno-razvivayuschej obrazovatel'noj sredy «`Elektronnyj universitet». *Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya.* 2022; № 4: 24–33.
2. Burilkina S.A., Suprun N.G., Tomarov A.V. Problemy vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov v `elektronnom obrazovatel'nom processe tehnicheskogo vuza. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2021; № 2: 38–41.
3. Pavlova S.A., Uvarova N.N. Problema kommunikacii studentov v mezhlichnostnom obschenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 305–306.
4. Emel'yanova I.E. T'yutorstvo kak osobaya forma soprovozhdeniya buduschih uchitelej v processe pedagogicheskoj praktiki. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2008; № 9: 44–46.

Статья поступила в редакцию 10.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-314-317

Morozova O.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: mop@mail.asu.ru*

TRAINING OF NATURAL SCIENCE TEACHING STAFF AT A CLASSICAL UNIVERSITY: FOCUS ON NATIONAL PRIORITIES. The article reveals a problem related to the training of future science teachers at a classical university. The increasing importance of its further development at the present stage is due, on the one hand, to the further development of the country's scientific and technological progress and the demand for highly qualified personnel in the fields of natural science and engineering education, and, on the other, to the increased importance of the classical university in the training of teachers capable of successfully educating such personnel. The article reveals the possibilities of classical university education in solving this problem. At the same time, it is noted that these opportunities become effective only if a number of pedagogical conditions are implemented that ensure effective training of future teachers. Such conditions include: the research orientation of the training of future teachers; the creation of an interdisciplinary educational environment; the digitalization of the educational process at the university; the pedagogization of the activities of scientists and teachers of non-pedagogical disciplines who train natural science teaching staff at a classical university.

Key words: **teacher's training, natural science and mathematical pedagogical education, possibilities of classical university, pedagogical conditions, national priorities**

О.П. Морозова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: mop@mail.asu.ru*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОРИЕНТАЦИЯ НА НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ

Статья раскрывает проблему, связанную с подготовкой будущих учителей естественно-научной направленности в классическом университете. Возрастание значимости ее дальнейшей разработки на современном этапе обусловлено, с одной стороны, дальнейшим развитием научно-технологического прогресса страны и востребованностью высококвалифицированных кадров в сферах естественно-научного и инженерного образования, а с другой – усилением значимости классического университета в подготовке педагогов, способных осуществлять успешное воспитание таких кадров. В статье раскрываются возможности классического университетского образования в решении этой задачи. Вместе с тем отмечается, что данные возможности обретают свой действенный характер лишь в случае реализации ряда педагогических условий, обеспечивающих эффективную подготовку будущих учителей. В качестве таких условий выступают исследовательская направленность подготовки будущих учителей; создание междисциплинарной образовательной среды; цифровизация образовательного процесса в университете; педагогизация деятельности ученых и преподавателей непедагогических дисциплин, осуществляющих подготовку естественно-научных педагогических кадров в классическом университете.

Ключевые слова: **подготовка учителей, естественно-научное и математическое педагогическое образование, возможности классического университета, педагогические условия, национальные приоритеты**

Новые национальные приоритеты России, обусловленные необходимостью мощного технологического развития страны в современных условиях, связаны с дальнейшим повышением качества естественно-научного и математического образования [1]. А это неизбежно требует повышения качества профессиональной подготовки учителей, осуществляющих преподавание школьных предметов данного профиля. Значительная роль в решении этой ключевой задачи принадлежит классическому университету, который в силу специфических особенностей классического университетского образования вносит особый вклад в подготовку педагогов естественно-научной направленности. Данной проблеме посвящены исследования Алюшина Р.Е. [2], Колышевой Т.А. [3], Левиной С.В. [4], Мельниковой Г.Ф. [5], Чернявской Н.М. [6] и др. Ученые рассматривают различные общепедагогические аспекты подготовки будущих учителей, однако при этом недостаточное внимание уделяют изучению вопросов, раскрывающих возможности классического университета в осуществлении такого рода подготовки, педагогические условия ее дальнейшего совершенствования. Таким образом, актуальность заявленной нами проблемы обусловлена необходимостью разрешения следующих противоречий между:

– современными требованиями к естественно-научному образованию школьников и недостаточной подготовкой учителей, способных к его осуществлению с учетом национальных приоритетов;

– возможностями классического университета в подготовке будущих учителей естественно-научной направленности на современном этапе и слабым их использованием в образовательном процессе вуза;

– необходимостью подготовки педагогических кадров естественнонаучной направленности в классическом университете с ориентацией на национальные приоритеты России и недостаточной разработанностью педагогических условий для организации такого рода подготовки.

Отсюда проблема исследования: каким образом должна быть организована образовательная среда в классическом университете, чтобы она оказывала

эффективное влияние на процесс подготовки будущих педагогов естественно-научной направленности?

Цель исследования – определить, теоретически обосновать и реализовать педагогические условия успешной подготовки будущих учителей естественно-научной направленности в классическом университете.

Задачи исследования:

– выявить возможности классического университета в подготовке естественно-научных педагогических кадров;

– определить и теоретически обосновать педагогические условия подготовки педагогов естественно-научной направленности в классическом университете;

– опытно-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических условий подготовки педагогов естественно-научной направленности в классическом университете.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

– доказано, что классический университет как высшее образовательное учреждение особого типа в силу своих специфических возможностей вносит значительный вклад в подготовку педагогических кадров естественно-научной направленности;

– определены педагогические условия, которые способствуют успешной подготовке будущих учителей естественно-научной направленности на этапе утверждения и реализации новых национальных приоритетов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем:

– расширены представления о системе подготовки будущих педагогов естественно-научной направленности, детерминируемые возможностями классического университетского образования;

– теоретически обоснованы те значимые обстоятельства, от которых зависит успешная подготовка педагогических кадров в классическом университете.

Практическая значимость исследования определяется тем, что внедрение его результатов в образовательную практику будет способствовать подготовке таких педагогических кадров в классическом университете, которые смогут успешно осуществлять естественнонаучно образование в современной школе.

Личный вклад автора статьи в решение рассматриваемой проблемы заключается в научном переосмыслении возможностей классического университета как субъекта образовательной отрасли региона в подготовке педагогических кадров естественнонаучной направленности, а также в определении, теоретическом обосновании и практической реализации педагогических условий ее успешного осуществления, детерминированных этими возможностями.

Методологическую основу исследования составляют:

– на философском уровне: ведущие философские положения о категориях возможности и действительности (Гегель, Левин Г.Д., Можейко М.А., Сагатовский В.Н. и др.), выражающие взаимосвязь между потенциалом классического университета, обусловленным как его особенностями высшего образовательного учреждения классического типа, так и современными трендами в образовании, и реальной системой подготовки педагогических кадров естественно-научной направленности, которая обладает для своего успешного функционирования всеми необходимыми педагогическими условиями;

– на общенаучном уровне: системный подход (Афанасьев В.Г., Блауберг И.В., Кузьмин В.П., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. и др.), который предполагает тесные взаимосвязи между всеми компонентами подготовки будущих учителей естественно-научной направленности в классическом университете, условиями ее успешного осуществления; синергетический подход (Игнатова В.А., Князева Е.Н., Курдюмов С.П., Пригожин И., Хакен Г. и др.), основанный на сопряжении усилий преподавателей и студентов в образовательном процессе, дающем высокий кумулятивный эффект;

– на конкретно-научном уровне: конвергентный подход (Афанасьев В.В., Ковальчук М.В., Фещенко Т.С., Шевлякова-Борзенко И.Л., Шестакова Л.А. и др), отражающий новый уровень взаимодействия наук, которые должны подлежать взаимовлиянию, взаимопроникновению разнополярных по своей структуре знаний, прежде всего, естественно-научного и гуманитарного характера; субъектно-деятельностный подход (Абульханова-Славская К.А., Анцыферова Л.И., Брушлинский А.В., Рубинштейн С.Л. и др.), в контексте которого личность будущего учителя естественно-научного профиля рассматривается как субъект, способный к активному творческому преобразованию себя и своей профессиональной деятельности.

Проведенный нами теоретический анализ исследований, посвящённых проблеме подготовки естественно-научных педагогических кадров, обнаружил, что их авторы рассматривают возможные пути ее решения преимущественно на материале педагогического вуза. Вопросам роли классического университета в подготовке будущих учителей естественно-научной направленности уделяется незначительное внимание. Более того, недостаточно изучены педагогические условия, способствующие успешному осуществлению такого рода подготовки будущих педагогов.

На этапе теоретико-экспериментального исследования нами была предпринята попытка определения таких условий. При этом мы отдавали себе отчет в том, что каждое условие, несомненно, должно быть обусловлено возможностями классического университетского образования. Среди педагогических условий подготовки естественно-научных педагогических кадров в классическом университете мы выделяем следующие:

1. Исследовательская направленность подготовки будущих учителей. Сегодня, когда образование в школе становится исследовательским, все большую актуальность и значимость обретает глубокое погружение педагога на этапе его профессионального становления в вузе в научно-исследовательскую деятельность, направленную на изучение объектов живой и неживой природы, взаимосвязей между ними и др.

Вовлеченность будущих учителей в совместные с учеными университета научные проекты, гранты, ситуации коллективной мыследеятельности, когда им демонстрируются эталоны генезиса научного открытия в естественно-научной сфере, логика исследовательского поиска, когда происходит совместная генерация идей, формирует у студентов высокий уровень исследовательской культуры, развиваются вопрошающая активность, интеллектуальная инициатива, формируется творческий тип личности педагога, рождаются новые способы организации своей мыследеятельности. Особое внимание в научно-исследовательской деятельности будущих учителей уделяется естественно-научному эксперименту как ведущему методу в данной области научного знания. Студенты углубляют свой опыт, связанный с разработкой исследовательских программ, различными процедурами эксперимента, выбором объекта исследований, интерпретацией его результатов, оценкой их значимости для практики и др.

Особым образом у будущих педагогов естественно-научного профиля выстраивается и образовательный процесс. Это совместная исследовательская деятельность преподавателя и студента. «Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответ на которую не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему, что обогащает и усиливает «пул» мотивов, побуждающих творческую деятельность» [7].

Исследовательская направленность подготовки будущих учителей естественно-научного профиля обеспечивает у них развитую способность к организации научно-исследовательской деятельности школьников, умение воспитывать у них мотивы высокого познавательного уровня. У будущих педагогов развиваются компетенции, необходимые для работы с одаренными в области естественных наук школьниками, успешной подготовки их к олимпиадам различного уровня. Именно такие выпускники-педагоги классического университета могут формировать у учащихся архиважную способность к видению проблем как «главный признак мыслящего человека» [8, с. 322], а также в целом осуществлять подготовку будущей интеллектуальной элите общества.

Широкий спектр тематики естественно-научных исследований ученых классического университета и участие в них будущих учителей расширяет у последних видение дальнейшего обновления содержания школьного естественно-научного образования на этапе их самостоятельной профессиональной деятельности, возможности привнесения в него, с одной стороны, элементов фундаментальности, а с другой – усиливает его практико-ориентированную направленность, поскольку для ученых университета характерна установка не только на перманентный поиск нового научного знания как такового, но, прежде всего, и на видение нового знания как средства решения практических задач. Более того, получая определенный научный результат, университетские ученые не завершают на данном этапе свою работу. Заключительным этапом научно-исследовательской деятельности является коммерциализация ее результатов. Таким образом, речь идет о продаже полученного продукта предприятию, организации и др. Совершенно очевидно, что в данном случае имеет место коммерческая деятельность, сформированность у преподавателей университета предпринимательских компетенций. Являясь участниками полного цикла научно-исследовательской деятельности, обретая соответствующий опыт, будущие педагоги, организуя внеучебную исследовательскую деятельность в школе, смогут стимулировать у учащихся уже на уровне детского сознания рождение интересных коммерческих идей, способностей к предпринимательству.

Необходимо отметить также, что в ходе реализации обозначенного выше педагогического условия у будущих педагогов естественно-научного направления подготовки может быть достигнут еще один весьма значимый результат: начинает формироваться исследовательское отношение к собственной профессиональной деятельности в целом. В этом случае «деятельность педагога становится объектом его исследования, возникает постоянная потребность, мотивация на анализ. В рабочем функциональном процессе становятся значимыми места, где педагог может как бы приостановить свою деятельность, придать ей некоторую форму запечатления и отстранить от себя. Такая объективация деятельности как некоторого результата необходима для понимания ее как развивающейся» [9, с. 278].

2. Создание междисциплинарной образовательной среды выступает следующим педагогическим условием успешной подготовки педагогических кадров естественно-научной направленности в классическом университете. Развитие научно-исследовательской деятельности ученых обнаруживает себя в том, что их исследования, научные открытия носят интегративный характер. Результаты этой деятельности, включаясь в содержание вузовского педагогического образования, формируют у студентов целостные представления о том или ином научном феномене, процессах и явлениях, происходящих в науке, экономике, промышленности и др. Будущие педагоги овладевают междисциплинарными

компетенциями, включающими способность в отдельных областях научного знания (например, биологии или химии) увидеть проблемы, требующие целостного подхода. Все это выступает серьезной предпосылкой экстраполяции такого целостного знания на содержание современного школьного образования и усиления интереса школьников к самому процессу обучения, различным учебным предметам за счет выделения и понимания, каким образом могут взаимодействовать и синтезироваться знания различных наук и к какому эффекту может привести такого рода синтез.

В условиях междисциплинарной образовательной среды у будущих учителей формируется «новое мышление (ноосферное, глобальное, гуманитарное) в противовес традиционному мышлению, отражающему отдельные стороны естественно-научной картины мира (социальные, биологические, химические)» [10, с. 4]. Это достигается благодаря интеграции естественно-научного и гуманитарного образования. Такого рода интеграция носит особый характер. «Более точно было бы говорить не столько о сближении различных методологий научного исследования, процессов, закономерностей, сколько об их диффузном взаимодействии» [11, с. 5]. В рамках такого рода взаимодействия естественно-научного и гуманитарного знания студентам демонстрируются последствия технократического мышления ученых, естественно-научных открытий для человека. В целом «естествознание изучается как феномен культуры, в контексте культуры – как один из ее элементов. Стиль научного мышления, внутринаучные нормы и ценности представляются студентам (и осмысливаются ими) в социальном контексте в сопряжении с нетурфиносферой, философской и педагогической антропологией, ценностями этики, религии и искусства» [12, с. 191]. Важная роль в интеграции естественно-научного и гуманитарного знаний принадлежит подходу, который исследователи [13; 14; 15] назвали конвергентным.

3. В качестве третьего условия подготовки естественно-научных педагогических кадров в классическом университете выступает процесс становления вуза как цифрового университета. Цифровизация образовательного процесса, с одной стороны, предполагает высокую техническую оснащенность вуза компьютерным лабораторным оборудованием для проведения разносторонней опытно-экспериментальной работы в области естественных наук как в учебном процессе, так и в ходе участия в различных университетских объединениях. Будущие педагоги естественно-научного профиля осуществляют 3Д-моделировние, создавая цифровые модели объектов, выполняют различного рода динамические расчеты, проектируют те или иные экологические системы и др. Использование технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе позволяет создать эффект присутствия «здесь и сейчас», максимально приблизиться и ощутить происходящее, апробировать роль и позицию участника, увидеть последствия и результаты своих действий, осуществить успешную экспериментальную проверку широкого спектра научных теоретических положений, подтвердить достоверность полученных выводов. Одновременно у будущих учителей формируется и цифровая культура. Совершенно очевидно, что в процессе обретения данного опыта у студентов формируются соответствующие профессиональные компетенции, которые позволят им на этапе осуществления самостоятельной педагогической деятельности использовать цифровые технологии для оптимизации школьного естественнонаучного образования.

4. Педагогизация деятельности ученых и преподавателей непедагогических дисциплин в процесс подготовки естественно-научных педагогических кадров в классическом университете также выступает необходимым ее педагогическим условием. Речь идет о проявлении научно-педагогическими работниками способности к педагогическому видению возможностей включения научных достижений в содержание педагогического образования и далее – школьного естественно-научного образования, владении ими способностями дидактической обработки результатов научных исследований для дальнейшей интеграции в структуру процесса обучения будущих учителей, умениями задачного структурирования образовательного материала по дисциплинам естественно-научного профиля как такой проблематизации содержания образования, когда оно выстраивается как система задач, требующих от студентов способности увидеть актуальные проблемы в науке; интегрирующих знания смежных наук, имеющих практическое содержание, с реальным «выходом» в практику на основе найденного решения. В конечном итоге в ходе реализации обозначенного выше условия у будущих учителей начинает интенсивно формироваться педагогическая направленность профессионального мышления, когда они оказываются способными к преобразованию любой предметной деятельности в педагогическую, когда естественно-научная картина мира становится объектом развития его педагогического видения.

Результаты проведенного нами теоретико-экспериментального исследования позволяют утверждать, что классический университет обладает особыми возможностями для успешной подготовки будущих учителей естественно-научной направленности в контексте национальных приоритетов. При определенных педагогических условиях, в качестве которых выступают исследовательская направленность данной подготовки, создание междисциплинарной образовательной среды, цифровизация образовательного процесса, педагогизация деятельности ученых и преподавателей классического университета, данные возможности переходят в реальную плоскость образовательной практики и в значительной мере оптимизируют процесс подготовки естественно-научных педагогических кадров в классическом университете.

Перспективы нашего дальнейшего исследования мы связываем с реализацией выявленных нами педагогических условий подготовки будущих педагогов в классическом университете, проверкой их эффективности в вузовской образовательной практике.

Библиографический список

1. *Об утверждении комплексного плана и мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года.* Распоряжение Правительства РФ от 19.11.2024 №3333-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/4qQXIVejzhGf8H086uqQADJ0PQcQkTgH.pdf.
2. Алюшин Р.Е. *Подготовка будущего учителя к осуществлению интегративного подхода в процессе преподавания дисциплин естественнонаучного цикла.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук, Курск, 2003.
3. Колышева Т.А., Левина С.В. Педагогические условия совершенствования естественнонаучного образования студентов – будущих учителей на этапе постнеклассической науки. *Самарский научный вестник.* 2023; Т. 12, № 04: 219–223.
4. Левина С.В. Естественно-научное образование в высшей педагогической школе: теория и методология перехода к новой парадигме. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки.* 2020; Т. 22, № 74: 50–54.
5. Мельникова Г.Ф., Гильманишина С.И., Сагитова Р.Н. Инновационный компонент подготовки учителей в условиях трансформации естественнонаучного образования (на примере учителей химии). *Современные проблемы науки и образования.* 2017; № 5: 68–75.
6. Чернявская Н.М., Сафонова Е.В. Подготовка педагогических кадров в вузе как один из факторов формирования естественно-научной грамотности школьников. *Мир педагогики и психологии.* Международный научно-практический журнал. 2024:; № 09 (98). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/podgotovka-pedagogicheskikh-kadrov-v-vuze-kak-odin-iz-faktorov-formirovaniya-estestvennonauchnoj-gramotnosti-shkolnikov.html
7. Смирнов С.Д. *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности.* Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
8. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург: Питер. 2003.
9. Прозументова Г.Н. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч.I. Феноменология образовательных инноваций.* Томск: Томский университет, 2005.
10. Станкевич П.В. Обновление системы естественно-научного педагогического образования как результат стандартизации высшего профессионального образования. *Наука и школа.* 2009; № 7: 3–5.
11. Шевлякова-Борзенко И.Л. Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика. *Университетский педагогический журнал.* 2022; № 2: 3–10.
12. Сенько Ю.В. *Оптимизация педагогического процесса в университете.* Барнаул: Алтайский университет, 2013.
13. Аршанский Е.Я. STEAM-Образование: от модели к практической реализации. *Адукация і выхаванне.* 2020; № 9: 22–30.
14. Корецкий М.Г., Сологуб Н.С. Особенности построения учебной дисциплины «STEAM – подход в естественно-научном образовании» в контексте подготовки будущих учителей естественнонаучных учебных предметов. *Вышэйшая школа.* 2021; № 3: 47–52.
15. Копылова А.А. Педагогическая инженерия и STEAM-подход как одно из приоритетных направлений в образовании. *Наука и образование: новое время.* 2024; № 6: 16–22.

References

1. *Ob utverzhdenii kompleksnogo plana i meropriyatij po povysheniyu kachestva matematicheskogo i estestvenno-nauchnogo obrazovaniya na period do 2030 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 19.11.2024 №3333-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/4qQXIVejzhGf8H086uqQADJ0PQcQkTgH.pdf.
2. Alyushin R.E. *Podgotovka buduschego uchitelya k osuschestvleniyu integrativnogo podhoda v processe prepodavaniya disciplin estestvennonauchnogo cikla.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk, Kursk, 2003.
3. Kolysheva T.A., Levina S.V. Pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya estestvennonauchnogo obrazovaniya studentov – buduschih uchitelej na `etape postneklassicheskoj nauki. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2023; T. 12, № 04: 219-223.
4. Levina S.V. Estestvenno-nauchnoe obrazovanie v vysshej pedagogicheskoj shkole: teoriya i metodologiya perehoda k novoj paradigme. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki.* 2020; T. 22, № 74: 50-54.
5. Mel'nikova G.F., Gil'manishina S.I., Sagitova R.N. Innovacionnyj komponent podgotovki uchitelej v usloviyah transformacii estestvennonauchnogo obrazovaniya (na primere uchitelej himii). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2017; № 5: 68-75.
6. Chernyavskaya N.M., Safonova E.V. Podgotovka pedagogicheskih kadrov v vuze kak odin iz faktorov formirovaniya estestvenno-nauchnoj gramotnosti shkol'nikov. *Mir pedagogiki i psihologii.* Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2024:; № 09 (98). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/podgotovka-pedagogicheskikh-kadrov-v-vuze-kak-odin-iz-faktorov-formirovaniya-estestvennonauchnoj-gramotnosti-shkolnikov.html

7. Smirnov S.D. *Pedagogika i psihologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
8. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii.* Sankt-Peterburg: Piter. 2003.
9. Prozumentova G.N. *Perehod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch.I. Fenomenologiya obrazovatel'nyh innovacij.* Tomsk: Tomskij universitet, 2005.
10. Stankevich P.V. Obnovlenie sistemy estestvenno-nauchnogo pedagogicheskogo obrazovaniya kak rezul'tat standartizacii vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Nauka i shkola.* 2009; № 7: 3-5.
11. Shevlyakova-Borzenko I.L. Konvergentnye processy v obrazovanii: istoki, faktory, dinamika. *Universitetskij pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 2: 3-10.
12. Sen'ko Yu.V. *Optimizaciya pedagogicheskogo processa v universitete.* Barnaul: Altajskij universitet, 2013.
13. Arshanskij E.Ya. STEAM-Obrazovanie: ot modeli k prakticheskoj realizacii. *Adukaciya i vyhavanne.* 2020; № 9: 22-30.
14. Koreckij M.G., Sologub N.S. Osobennosti postroeniya uchebnoj discipliny «STEAM – podhod v estestvenno-nauchnom obrazovanii» v kontekste podgotovki buduschih uchitelej estestvennonauchnyh uchebnyh predmetov. *Vysh`ejshaya shkola.* 2021; № 3: 47-52.
15. Kopylova A.A. Pedagogicheskaya inzheneriya i STEAM-podhod kak odno iz prioritetnyh napravlenij v obrazovanii. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya.* 2024; № 6: 16-22.

Статья поступила в редакцию 09.03.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-317-321

Ivkina M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Institute of Philology, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: marina_poy@mail.ru*

CINEMAPEDAGOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: USING FILMS TO UNDERSTAND CULTURAL CODES. The objective of the article is to refine theoretical aspects and highlight the benefits of cinema pedagogy in teaching Russian as a foreign language (RFL). The study examines the methodology and conditions for using cinema pedagogy in RFL instruction. It is emphasized that this approach aids in developing language skills and shaping sociocultural competence. A key aspect of speech readiness is the ability to perceive spoken language and adapt to conversation partners, which can be effectively enhanced through film viewing. The study reveals that films enable deep cultural immersion by incorporating authentic materials. The advantages of cinema pedagogy in RFL education are outlined. The ideas of its use for working with international students are characterized. Special attention is given to the selection of films and their suitability for teaching purposes. Based on the research findings, unified recommendations for the application of cinema pedagogy are justified. This study will be useful for educators working on teaching methodologies and cinema pedagogy.

Key words: **cinema pedagogy, Russian as a foreign language, authentic films, audiovisual materials, cultural codes, language competence, sociocultural competence**

М.И. Ивкина, *канд. пед. наук, Институт филологии МПГУ, г. Москва, E-mail: marina_poy@mail.ru*

КИНОПЕДАГОГИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ

Цель статьи – уточнить теоретические аспекты и раскрыть преимущества кинопедагогики в преподавании русского языка как иностранного. В работе описываются методика и условия преподавания русского языка как иностранного с использованием средств кинопедагогики. Отмечается, что кинопедагогика способствует развитию языковых навыков, формированию социокультурной компетенции. Важным в контексте формирования готовности к использованию речевых навыков становится умение слышать речь и подстраиваться под собеседника, что удается развивать путем просмотра фильмов. Выявляется, что фильмы способствуют эффективному погружению в культуру, что достигается через применение аутентичных материалов. Отмечены преимущества кинопедагогики в обучении русскому языку как иностранному. Охарактеризованы идеи её использования для работы с иностранными студентами. Особое внимание уделяется выбору фильмов, оценке их применимости в обучении. По результатам исследования обоснованы единые рекомендации по применению кинопедагогики. Исследование окажется полезным в деятельности педагогов, прорабатывающих методику обучения и кинопедагогики.

Ключевые слова: **кинопедагогика, русский язык как иностранный, аутентичные фильмы, аудиовизуальные материалы, культурные коды, языковая компетенция, социокультурная компетенция**

Задача качественной организации обучения по русскому языку при его преподавании иностранным студентам остается одной из многоаспектных проблем современного образования, в направлении которой ведется множество исследований, привносящих новый опыт и характерные авторские методики преподавания. В них отражаются формы, средства, методы, технологии, педагогические условия, а также передовые педагогические модели преподавания русского языка как иностранного (РКИ), применение которых приводит к улучшению результатов обучения. Одним из таких направлений исследований можно признать труды в области кинопедагогики [1; 2; 3], связанные с рассмотрением фильмов как результирующего средства обучения.

Итак, актуальность кинопедагогики в преподавании РКИ раскрывается в ракурсе нескольких обоснований. Помимо связанности с качеством образования и совершенствованием «традиционной» методики обучения (путем внедрения новых форм, средств и методов обучения), кинопедагогику (как инновацию) стоит признать достаточно перспективной в контексте цифровизации обучения. Обширное проникновение цифровых технологий в процесс языковой подготовки предопределяет удобство обучения, в котором главенствующим инструментом становятся фильмы – средства кинопедагогики в преподавании РКИ. Также немаловажно принимать во внимание воздействие просмотра таких средств на уровень мотивации к изучению языка, степень заинтересованности, а также, что немаловажно, готовность обучающихся к взаимодействию с носителями языка. Поскольку сегодня преобладающей направленностью в изучении иностранных языков становится инструментальная, что предполагает рассмотрение языка как инструмента достижения тех или иных субъективных целей [4; 5; 6], нередко подобное не позволяет раскрывать многообразие, динамику и связь языка и существующих в нем норм с социумом. С точки зрения данной проблемы кинопедагогика становится отличительным способом организации преподавания РКИ, поскольку помимо освоения знаний, новых лексических единиц и др. она формирует представления об обществе, его ценностях и культуре, то есть подготавливает к взаимодействию с носителями языка. Также при просмотре фильмов осуществляется усвоение языка в условиях, приближенных к естественным. Многие исторически достоверные произведения служат источником информации о нормах использования языка в конкретную эпоху, объясняют, каким образом и посредством чего формировался язык, в каких контекстах употребляются те или иные слова, устойчивые выражения и т. п. Кроме того, интерес к кинопедагогике раскрывается с точки зрения преодоления традиционных межкультурных и социальных барьеров, с которыми нередко сталкиваются иностранцы, осваивающие русский язык [4].

Таким образом, обобщая все вышеприведенное, отметим, что кинопедагогика становится достаточно вариативным и в тоже время обладающим массой преимуществ направлением, которое (в случае эффективного раскрытия всего арсенала кинопедагогики) может быть взято за основу повышения эффективности преподавания РКИ. Важной становится проблема обеспечения эффективности обучения средствами кинопедагогики, применение которых – это результат выработки методики преподавания и реализации комплекса педагогических условий. Вопрос их конфигурирования и обоснования в целом до сих пор остается открытым. Предполагается, что средства кинопедагогики обеспечат погружение обучающегося в естественную среду применения языка носителями и станут эффективными в рамках формирования представлений о культурных кодах российского общества, где важнейшим процессом выступит собственно выбор фильмов.

Цель работы – уточнить теоретические аспекты и раскрыть преимущества кинопедагогики в преподавании РКИ.

Задачи:

1) Теоретически обосновать перспективность кинопедагогики и выявить её дидактические возможности в обучении РКИ.

2) Сформулировать и представить обоснование основных педагогических условий преподавания РКИ с применением кинопедагогики.

3) Представить общие рекомендации по применению средств кинопедагогики в ракурсе обучения РКИ.

Научной новизной обладают представленные идеи об использовании кинопедагогики и её средств в преподавании РКИ. В частности, они доказывают эффективность применения таких средств в обучении иностранных студентов для развития языковых компетенций с упором на освоение культурных, национальных особенностей, традиций и др.

Теоретическое значение приобретает внесенный вклад в расширение представлений о кинопедагогике в обучении РКИ с формированием языковых и социокультурных компетенций.

Практическая значимость работы связывается с тем, что её результаты окажутся полезны и перспективны для применения в процессе разработки курсов и методических рекомендаций по обучению РКИ.

Исследование основано на открытых данных из публикационных источников и является отражением проводимого нами литературного обзора, анализа, синтеза и обобщения. Кинопедагогика рассматривается как в ракурсе самостоятельного явления (как одно из направлений педагогики в целом и методики обучения), так и в привязке к накопленному и представленному опыту применения в обучении иностранным языкам. Отдельное внимание уделялось исследованию практик и способов применения средств кинопедагогики в обучении РКИ, которые подвергались критическому анализу и уточнялись с точки зрения соответствия ведущим принципам и идеям преподавания РКИ. Таким образом, в числе методов исследования выступили обобщающие, описательные, а также общенаучные методы, позволившие систематизировать и вычленить теоретические положения из современных исследований, посвященных кинопедагогике в обучении РКИ.

Идея использования фильмов в обучении в целом не нова и зарекомендовала себя за многие десятилетия; фильмы как одно из наглядных средств обучения использовались еще во времена советской педагогики в целях объяснения, демонстрации примеров, в качестве средства воспитания и др. Однако, обращаясь к понятию кинопедагогики и её теоретическим основам, нельзя ограничивать её применимость сугубо с позиции использования фильмов как средства обучения. Кинопедагогика, как отмечается в работе О.А. Милькевич, – междисциплинарное направление в педагогической науке, которое как предполагает использование фильмов в качестве средства обучения, так и предоставляет основу для использования других форм, средств и методов, позволяющих достигать планируемых результатов обучения через содержание фильмов. Автор рассматривает прикладные аспекты использования кинопедагогики в ракурсе: 1) передачи готовых знаний, т. е. информирования и просвещения; 2) воспитания посредством трансляции нравственных ценностей и поднятия сложных социальных вопросов; 3) развития критического мышления за счет многостороннего анализа и интерпретации смыслов просматриваемого. Таким образом, кинопедагогика становится как средством, так и инструментальной основой обучения, с помощью которой происходит разнонаправленное развитие личности [7].

Применительно к языковому образованию потенциал кинопедагогики становится еще более обширным. Преподавание РКИ, по мнению Я.Ю. Стародуб-Афанасьевой, нередко сталкивается с проблемами отсутствия учебных материалов и пособий, которые бы отражали настоящий опыт, живые ситуации, формировали, таким образом, естественные условия освоения языка. Академическое изучение РКИ, конечно, также эффективно; однако его становится недостаточно в контексте обеспечения готовности слышать разговорную речь, в полной степени понимать её и взаимодействовать с носителями русского языка. Кинопедагогика в данном случае становится инструментом интеграции методологии и методики обучения РКИ с реализацией множества подходов, например, применение аудиовизуальных материалов, профессиональный дубляж, обучение с разделением по ролям и их освоением, на что указывается в работе автора [3]. К тому же применение кинопедагогики в обучении РКИ продуктивно раскрывается и Е.Н. Прусовой, которая предлагает опираться на отечественный дискурс в процессе освоения языка [8]. Итак, кинопедагогика становится дидактической основой обучения, которая объединяет под своим началом лингвистическую и культурную основу языка, позволяет обучать, воспитывать и развивать обучающегося через фильмы и всестороннюю работу с ними.

Применение именно фильмов (а не других видеоматериалов) также имеет четкие обоснования (рис. 1). В частности, в целом видео рассматриваются как способ передачи знаний, тематический характер которых позволяет решать адресные задачи в обучении. По данным исследования О.П. Лавочкиной, отличительной чертой фильмов от других видеоматериалов становится эмоциональное вовлечение, благодаря которому опыт, представленный в произведении, переживается обучающимся самостоятельно. Происходит погружение в языковую среду, материал усваивается более естественно, с учетом особенностей русского языка: интонации, темпа, лексических единиц, а также мимики и сопровождения жестами. Поэтому, как подчеркивает автор, на практике применяются аутентичные материалы (фильмы), представляющие большое количество моделей реальных речевых ситуаций [9]. Причем общие идеи использования кинопедагогики в изучении фильмов перекликаются с идеями её применения в языковом образовании в целом. В качестве примера приведем выводы, сделанные А.Н. Войтковой и Т.В. Гончаровой, которые отметили положительное влияние кинопедагогики на формирование лингвистической, дискурсивной, а также социокультурной компетенций. Авторы считают, что применение фильмов как педагогической технологии в языковом образовании позволяет не просто развивать знания, но и формировать необходимые представления о культуре и языке через их контекстное освоение с привязкой к сформированной среде обучения. У педагога появляется возможность выбирать (предлагать) фильмы, направлять обучающихся и воспроизводить не просто репродуктивные условия подготовки, а именно активные, основанные на творчестве, совместной работе, взаимодействии, обсуждении фильмов и т. п., что положительно сказывается на результатах обучения [10].



Рис. 1. Преимущества использования фильмов в обучении РКИ, составлено по [7; 8; 9]

Причем потенциальные сценарии использования фильмов также вариативны и обширны: имеет место как просмотр полнометражных фильмов и выполнение на их основе сложных проектных работ, так и отдельных фрагментов и сцен непосредственно на занятиях для демонстрации примеров [11].

Рассматривая ранее упомянутые культурные коды в кинопедагогике, отметим, что под ними понимаются разносторонние проявления языка, культуры, социума, представленные в виде традиций, норм и менталитета, связанных с национальной идентичностью. Культурные коды приобретают значение в контексте изучения языка с той позиции, что позволяют обогащать представления о культуре, раскрывать смыслы и ценности, которыми руководствуется человек, выделять определенные поведенческие и эмоциональные особенности нации, которые имеют четкую культурно-историческую и социальную обусловленность. В качестве примера культурного кода можно привести описанный в исследовании А.С. Горшуновой феномен русскости, который отождествляется с изменениями особенностей и проявлений нации, её традиций и т. п. с точки зрения исторических, политических и социальных факторов. Автор отмечает, что культурный код, отражающий «русскость», формируется из множества вербальных, визуальных, а также аудиальных проявлений, многие из которых восходят к разным ассоциациям и символам. Таким образом, происходит многостороннее сочетание характерных России проявлений, ассоциаций, образов и символов [12]; и именно благодаря им фильмы приобретают свой колорит, обеспечивающий готовность понимать сложный и итеративно (т. е. противоречиво) формирующийся российский культурный код. Как пишет В.А. Сербин, в фильмах ярко представлены знаковые и символьные значения, которые находят отражение в визуальном повествовании и отождествляются с языком передачи смыслов. Автор замечает, что в интерпретации смыслов и значений фильмов могут проявляться расхождения, которые зависят от контекста и опыта просматривающего. Тем не менее зритель может вести диалог с фильмом, рассуждать на предмет содержащихся в нем смыслов и значений, помечать характерные и ярко проиллюстрированные в фильме однозначные образы, а также события. Автор ставит вопрос о том, ограничиваются ли фильмы воспроизводством существующих культурных кодов или способны задавать новые смысловые рамки, что, вероятно, зависит от субъективного восприятия и динамики смыслов в кино [13].

Итак, учитывая представленные в научной литературе вопросы и противоречия, обусловливающие и раскрывающие применение фильмов как средства обучения, стоит признать, что фильмы как минимум содержат в себе и отражают определенные культурные коды, перекликающиеся с национальной идентичностью. Смыслообразование и критическое осмысление, интерпретация фильмов рассматриваются с точки зрения поиска новых значений и конфигураций, проявлений заложенного в фильм культурного кода, что зависит от субъекта (просматривающего фильм) и его культурного опыта. Поэтому по мере применения фильмов и погружения в культурно-языковую среду некоторые культурные коды, характерные для россиян и свойственные русскому языку, будут становиться все более явными для иностранца. Чтобы культурные коды и их понимание происходило действительно эффективно, педагогу важно включаться в процесс в

качестве сопровождающего, наставника, некоего «переходника» между русским языком и связанным с ним культурным кодом и субъектным восприятием и культурным опытом иностранного обучающегося.

В ракурсе использования кинопедагогики на занятиях по РКИ данная задача разрешается посредством выбора аутентичных фильмов. Как пишет Е.М. Спивакова, аутентичные фильмы способствуют ускоренному освоению разговорной речи, т. к. отражают повседневные речевые проявления и позволяют перенимать их, впоследствии опираться на полученный в ходе просмотра фильма опыт в реальной жизни. Важным аспектом автор считает выбор соответствующих аутентичных фильмов, для чего предлагается несколько критериев их анализа (рис. 2):

Значение предварительного анализа аутентичных фильмов обосновывается Е.М. Спиваковой с позиции необходимости прогнозирования возможных сложностей восприятия фильма, которые могут возникнуть у обучающихся с учетом их культурного опыта, а также, что немаловажно, уровня владения русским языком. Также автор считает ценным структурирование сюжета и подтекста фильмов, предварительное выделение проблемных вопросов или ярких ситуаций, которые впоследствии поднимаются на занятии и обсуждаются с обучающимися [6]. По мнению К.В. Летцбора, целесообразным становится обучение именно на основе отечественного киноискусства, поскольку оно наиболее полно и существенно отражает культурные реалии, ценности, повседневность. Визуальное подкрепление обеспечивает формирование более полных представлений о языке, поскольку язык перекликается с тем, в какой культуре существует человек, какова его ментальность, обычаи, а также в каких бытовых реалиях язык применяется, на что справедливо указывает автор. Поэтому, помимо представленных Е.М. Спиваковой критериев аутентичности (в первую очередь языковой) и соответствия уровню владения языком, автор предлагает учитывать и реальность отражаемых ценностей страны, эмоциональную вовлеченность сюжетного повествования. Среди таких фильмов автор выделил наиболее известные отечественные кинокартины, например, «Москва слезам не верит» (1979, реж. В. Меньшов), «Бриллиантовая рука» (1969, реж. Л. Гайдай), «Джентльмены удачи» (1971, реж. А. Серый) и другие. Они, по мнению автора, могут использоваться не только как вспомогательное средство, но и основной метод обучения ввиду многообразия содержащихся символов, смыслов, лексических единиц, тем и многим другим [2].

Однако существуют и другие взгляды на предмет возможной организации кинопедагогики в обучении РКИ. А.В. Денисенко, М.А. Березняцкой и Ю.М. Калининой описывается возможность использования средств кинопедагогики в ракурсе технологии перевернутого класса, в контексте которой просмотр фильмов происходит не в процессе занятия, а дома (самостоятельно). На занятиях же осуществляется обсуждение произведения, выполняются творческие задания, развиваются лексико-грамматические навыки и развивается языковая компетенция в целом [14]. В исследовании Н.Н. Самчик также приводится опыт обучения РКИ средствами кинопедагогики, в чем автор полагается на развитие



Рис. 2. Критерии анализа фильмов для их последующего использования в качестве аутентичных материалов на занятиях по РКИ, составлено по [6]

языковых навыков при параллельном формировании социокультурной компетенции. Автор считает, что фильмы нужно вводить в учебный процесс постепенно и последовательно; начинать необходимо с относительно коротких фрагментов и впоследствии увеличивать длительность до полутора часов (средний полнометражный фильм) [5]. Д.Д. Дмитриевой отмечается необходимость применения фильмов в плоскостях не только речевого (аудиовизуального в целом), но и ситуационного применения фильмов в зависимости от контекста и гибкости речи. Автор отмечает, что чем выше уровень владения русским языком демонстрирует обучающийся, то тем более сложные на предмет используемых языковых конструкций фильмы должны выбираться, поскольку подобное становится способом стимулирования интереса и активизации речевой деятельности. В качестве примера автор приводит научно-популярные фильмы, в которых представляются не только привычные бытовые языковые конструкции, но и специальная лексика; также выявляется динамичность таких фильмов, их не только строго научная, но и художественная составляющая [15]. В других исследованиях Д.Д. Дмитриевой отмечается перспективность применения мультипликации, в которой сочетаются ясность сюжета, яркость образов, а также высокая динамика, благодаря чему поддерживается эффективность освоения языка; аналогично автор указывает на перспективность использования фильмов и телевидения ввиду отражения ими фактов о действительности, в которой существует российское общество [1; 4]. Итак, поскольку присутствует широта возможных жанров, типов фильмов и их специфичность в преподавании РКИ, справедливыми считаем выводы Н.Б. Руженцевой и М.Р. Бабиковой, которые отмечают необходимость выбора соответствующих фильмов педагогом и их методическую проработку [16].

Опираясь на вышеизложенное, а также учитывая представленный в научной литературе многосторонний опыт применения средств кинопедагогики в преподавании РКИ, представим авторское видение методики обучения. В основу методики действительно закладываются идеи выбора фильмов, что осуществляется с принятием во внимание системы критериев. Первым из них является уровень владения обучающегося русским языком, в соответствии с которым фильмы распределяются по уровню сложности. Есть мнение о том, что на начальных этапах рекомендуется использовать короткометражные фильмы, но наш опыт наблюдений показывает, что на начальном уровне владения РКИ полнометражные фильмы также отличаются своей эффективностью. Акцент в выборе фильмов стоит сделать на лексической сложности тех конструкций и специфики содержания, которые отражаются средствами русского языка; соответственно, важно выбирать аутентичные фильмы. Поэтому при выборе фильма важным критерием является его сложность с точки зрения восприятия содержания, а также соответствие действительности. С позиции обучающегося сложность фильма должна сохраняться на уровне «выше среднего». Немаловажным критерием является и культурная значимость фильма: какие традиции, история, социальные, духовно-нравственные и иные нормы отражаются в нем. Выбираемый фильм должен соответствовать конкретным условиям подготовки обучающихся.

Важным элементом методики преподавания РКИ с применением кинопедагогики выступает и использование эффективных форм работы. Условно их можно разделить на две группы: просмотр в аудитории (с перерывами на обсуждение, без, с выполнением творческих заданий и т. п.) и просмотр дома (т. е. предварительная подготовка к работе на занятиях). Не рекомендуется просмотр фильмов с субтитрами, т. к. такой подход снижает эффективность обучения с точки зрения формирования готовности слышать и понимать разговорную речь. При работе с материалами кинопедагогики рекомендуется проводить обсуждения просмотренного, разбирать сцены из фильмов, организовывать дискуссии, чтение по ролям, воспроизводить диалоги, сравнивать с другими фильмами, переводить высказывания с русского языка на родной и т. д. В данном направлении продуктивным становится применение методов обучения, предполагающих занятие обучающимся активной и деятельностной позиции в целях обогащения субъектного опыта и вовлечения. Основу составляют проблемное, дискуссионное, проектное и исследовательское обучение.

В методике особое внимание уделяется именно задачам развития языковых навыков средствами кинопедагогики, для чего работа проводится в нескольких плоскостях, определяющих содержательные основы обучения.

Во-первых, производится просмотр и обсуждение фильма на русском языке, т. е. обучающийся формулирует мысли о просмотренном на неродном для него языке, задействует фразы из фильмов, воспроизводит их и т. д., что достигается путем слухового восприятия разговорной речи, её считывания и запоминания (т. е. впоследствии происходит репродуктивное воспроизводство услышанного).

Во-вторых, обсуждается как общее содержание фильма, так и используемая в нем разговорная речь, анализируются устойчивые выражения, сленг, проводятся сравнения и параллели; задача стоит в том, чтобы обучающийся продемонстрировал различие в понимании таких конструкций и мог объяснить их, а также, что немаловажно, понимал, каким образом использовать их в собственной речи.

В-третьих, выполняются письменные творческие задания: подготовка эссе, написание отзывов, рецензий на просмотренные фильмы, что способствует развитию письменной речи.

Реализация указанной методики обучения РКИ с использованием кинопедагогики становится невозможной в отсутствие необходимых педагогических

условий, многие из которых неоднократно поднимались учеными. Среди таких условий первостепенными (фундаментальными) становятся:

1. Условие дифференциации сложности – отбор фильмов и заданий в соответствии с уровнем владения языком обучающихся. На начальных уровнях владения русским языком рекомендуется отбирать фильмы с простым лексико-грамматическим материалом; при среднем уровне владения включается разговорная речь; на продвинутом уровне используются самые сложные материалы: художественные произведения, научно-популярные фильмы с терминологией и т. п. [16].

2. Условие индивидуализации при выборе фильмов, что предполагает реализацию принципа учета интересов обучающихся для их мотивирования и поддержания заинтересованности. Причем выбор не обязательно должен быть полностью свободным; могут предоставляться перечни фильмов по разным жанрам для просмотра и последующей работы (которые будут отобраны педагогом заблаговременно) [4].

3. Условие организации активной деятельности и развития субъектной позиции, что предполагает не пассивный просмотр фильмов, а активное взаимодействие с материалом, исследование сцен, героев, объяснение их действий, рассмотрение альтернативных путей развития сюжета и т. п. Только посредством практической деятельности обучающиеся осознанно изучают материал [6].

4. Условие реализации групповой работы, которое предполагает совместную работу в группах, выполнение коллективных заданий; причем важно, чтобы обсуждение и совместная деятельность организовывались с использованием русского языка. В целом развитие личности происходит именно в коллективе, поскольку такая работа позволяет коммуницировать, взаимодействовать, преодолевать страхи в использовании языка [1; 15].

Данные педагогические условия на практике могут реализовываться вместе с другими специфическими условиями обучения, диктуемыми средой конкретной учебной группы, образовательной организацией и исходящими от конкретного обучающегося. Важным становится оптимальное сочетание условий и оценка их соответствия интересам и ценностям обучающегося, учет влияния на мотивацию к изучению РКИ.

Таким образом, дидактический потенциал кинопедагогики в обучении РКИ не вызывает сомнений. Стоит признать, что обучение РКИ через кинопедагогику и её средства становится способом продуктивной интеграции языковых, культурных и коммуникативных факторов в развитии компетенций обучающихся. Применение аутентичных фильмов позволяет не только обогащать лексику и грамматические знания, но и развивать навыки аудирования посредством восприятия живой разговорной речи и знакомить студентов с характерными культурными кодами, традициями и социальными нормами российского общества. Эффективность использования кинопедагогики во многом определяется соблюдением ключевых педагогических условий: дифференциации сложности материала в соответствии с уровнем владения языком, индивидуализации выбора фильмов с учетом интересов и культурного опыта обучающихся, а также организации активной и коллективной деятельности, которая стимулирует творчество. При разработке методических подходов рекомендуется уделять особое внимание предварительному анализу фильмов, оценке их лексико-грамматической насыщенности, культурной значимости и эмоциональности (эмоционального вовлечения), что позволит оптимально применять их в соответствии с целями и задачами конкретной учебной группы. Практическая реализация кинопедагогики в преподавании РКИ должна включать в себя комбинированные формы работы: самостоятельный просмотр с последующим анализом, активные дискуссии, ролевые игры и творческие задания на занятиях. Комбинирование обеспечит возможность усвоения материала и поспособствует преодолению языковых и межкультурных барьеров. Роль педагога в данном процессе заключается в наставничестве и сопровождении обучающихся на каждом этапе работы с фильмом: от подготовки к просмотру и обсуждения ключевых аспектов до анализа лексических, грамматических единиц и культурных кодов.

Итак, поставленные цель и задачи выполнены в полном объеме; в частности, приведены и систематизированы теоретические основы кинопедагогики, выявлены её дидактические возможности в обучении РКИ; раскрыты педагогические условия использования средств кинопедагогики в обучении РКИ; предложены общие рекомендации для их применения.

В дальнейшем перспективы приобретает задача внедрения описанных педагогических условий (реализации рекомендаций), что позволит оценить эффективность представленных на теоретическом уровне педагогических условий и выделить способы их совершенствования, отметить закономерности влияния условий на результаты обучения.

Исследование окажется полезным практикующим преподавателям русского языка в работе с иностранными обучающимися, а также методистам, осуществляющим разработку дидактических средств и содержания обучения.

Библиографический список

1. Дмитриева Д.Д. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку (на примере мультипликационных фильмов). *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; № 9 (2): 71–73.
2. Летцбор К.В. Отечественное киноискусство в обучении русскому как иностранному. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018; № 1: 168–176.
3. Стародуб-Афанасьева Я.Ю. «Я понимаю!»: опыт реализации инновационного межвузовского проекта по обучению китайских студентов русскому языку на базе кинопедагогики и «системы Станиславского». *Общество: социология, психология, педагогика*. 2023; № 11: 180–184. DOI: 10.24158/spp.2023.11.24.
4. Дмитриева Д.Д. Специфика использования кино и телевидения в процессе преподавания русского языка как иностранного. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; № 10 (2): 109–111.
5. Самчик Н.Н. Применение аутентичных видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному: практический аспект. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019; № 8 (3): 244–246.
6. Спивакова Е.М. Лингводидактический анализ аутентичных видеоматериалов, отобранных для занятий по русскому языку как иностранному в вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024; № 9 (9): 919–924. DOI: 10.30853/ped20240116.
7. Милькевич О.А. Кинопедагогика в предметном поле педагогической науки и образовательной практике. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 80-1: 214–216.
8. Прусова Е.Н. Реализация принципа «говорим о России» при организации чтения на уроках русского языка как иностранного (на примере анализа рассказа К.Г. Паустовского «Жёлтый свет»). *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018; № 24 (1): 152–154.
9. Лавочкина О.П. Работа с фильмами в иностранной аудитории на уровне А1-А2: цели, способы, ресурсы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2023; № 1 (174): 97–104.
10. Войткова А.Н., Гончарова Т.В. Технология использования аутентичного иноязычного кинодискурса на занятиях по английскому языку в профессиональном лингвообразовании. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; № 16 (9): 3063–3077.
11. Григорьева Г.Е., Лесникова Ю.С. Использование фрагментов англоязычных художественных фильмов в обучении говорению на уроках английского языка в старшей школе. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. 2023; № 19: 97–102.
12. Горшунова А.С. Феномен «русскость» в мультимодальном аспекте (на материале короткометражного фильма «Russian Cyberpunk Farm // Русская кибередеревня»). *Политическая лингвистика*. 2022; № 3 (93): 49–59.
13. Сербин В.А. Проблемы семиотической интерпретации значения в кино. *Вестник Томского государственного университета.* Философия. Социология. Политология. 2014; № 4 (28): 202–210.
14. Денисенко А.В., Березняцкая М.А., Калинина Ю.М. Применение технологии «перевёрнутый класс» на занятиях с иностранными студентами нефилологических специальностей. *Русистика*. 2022; № 20 (1): 115–126.
15. Дмитриева Д.Д. Использование научно-популярных фильмов при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; № 10 (4): 80–82.
16. Руженцева Н.Б., Бабикова М.Р. Использование видеоматериалов на занятиях РКИ. *Лингвокультурология*. 2022; № 16: 173–179.

References

1. Dmitrieva D.D. Ispol'zovanie videomaterialov v processe obucheniya inostrannyh studentov russkomu yazyku (na primere mul'tiplikacionnyh fil'mov). *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; № 9 (2): 71-73.
2. Letcbor K.V. Otechestvennoe kinoiskusstvo v obuchenii russkomu kak inostrannomu. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2018; № 1: 168-176.
3. Starodub-Afanas'eva Ya.Yu. «Ya ponimayu!»: opyt realizacii innovacionnogo mezhvuzovskogo proekta po obucheniyu kitajskih studentov russkomu yazyku na baze kinopedagogiki i «sistemy Stanislavskogo». *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2023; № 11: 180-184. DOI: 10.24158/spp.2023.11.24.
4. Dmitrieva D.D. Specifika ispol'zovaniya kino i televideniya v processe prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2021; № 10 (2): 109-111.
5. Samchik N.N. Primenenie autentichnyh videomaterialov na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu: prakticheskij aspekt. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2019; № 8 (3): 244-246.
6. Spivakova E.M. Lingvodidakticheskij analiz autentichnyh videomaterialov, otobrannyh dlya zanyatij po russkomu yazyku kak inostrannomu v vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; № 9 (9): 919-924. DOI: 10.30853/ped20240116.

7. Mil'kevich O.A. Kinopedagogika v predmetnom pole pedagogicheskoj nauki i obrazovatel'noj praktike. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 80-1: 214-216.
8. Prusova E.N. Realizaciya principa «govorim o Rossii» pri organizacii chteniya na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo (na primere analiza rasskaza K.G. Paustovskogo «Zheltyj svet»). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2018; № 24 (1): 152-154.
9. Lavochkina O.P. Rabota s fil'mami v inostrannoj auditorii na urovne A1-A2: celi, sposoby, resursy. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 1 (174): 97-104.
10. Vojtkova A.N., Goncharova T.V. Tehnologiya ispol'zovaniya autentichnogo inoyazychnogo kinodiskursa na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v professional'nom lingvoobrazovanii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; № 16 (9): 3063-3077.
11. Grigor'eva G.E., Lesnikova Yu.S. Ispol'zovanie fragmentov angloyazychnyh hudozhestvennyh fil'mov v obuchenii govoreniyu na urokah anglijskogo yazyka v starshej shkole. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. 2023; № 19: 97-102.
12. Gorshunova A.S. Fenomen "russkost'" v mul'timodal'nom aspekte (na materiale korotkometrazhnogo fil'ma "Russian Cyberpunk Farm // Russkaya kiberederevnya"). *Politicheskaya lingvistika*. 2022; № 3 (93): 49-59.
13. Serbin V.A. Problemy semioticheskoj interpretacii znacheniya v kino. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2014; № 4 (28): 202-210.
14. Denisenko A.V., Bereznyackaya M.A., Kalinina Yu.M. Primenenie tehnologii «perevernutyj klass» na zanyatiyah s inostrannymi studentami nefilologicheskih special'nostej. *Rusistika*. 2022; № 20 (1): 115-126.
15. Dmitrieva D.D. Ispol'zovanie nauchno-populyarnyh fil'mov pri obuchenii govoreniyu na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2021; № 10 (4): 80-82.
16. Ruzhenceva N.B., Babikova M.R. Ispol'zovanie videomaterialov na zanyatiyah RKI. *Lingvokul'turologiya*. 2022; № 16: 173-179.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-321-324

***Izvekova T.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: izvekova.med@gmail.com*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MULTINATIONAL TEAM. The article offers several different approaches to understanding multiculturalism and, in this context, provides a forecast for organizing work in a multicultural environment. The author of the article cites the results of a study that shows that being part of a multinational collective has an impact on both relocated subjects and localized representatives. Mental health, the ability to adapt to new conditions, and the level of self-identification in the profession and in society depend on the environment and circumstances in which students find themselves. Especially important is the period of adaptation to conditions of learning and interaction. The author also reveals advantages of interaction of individuals in a multicultural team, during which there is mutual learning and mutual enrichment of cultural and emotional components, which increases the level of creativity and cognitive abilities. The presented material allows to structure the pedagogical process in multinational teams in such a way as to maximize the potential of interaction between different cultures, as well as to reduce the risks of interethnic conflicts, which are often based on intolerance and rejection of different ethnic and cultural representatives.

Key words: **multiculturality, multiculturalism, acculturation, mental health, education, foreign student, mixed group, medical university**

***Т.Ф. Извекова**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, E-mail: izvekova.med@gmail.com*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Статья предлагает несколько различных подходов к осмыслению поликультурализма и в связи с этим дает прогноз организации работы в поликультурной среде. Автор статьи приводит результаты исследования, которое показывает, что нахождение в многонациональном коллективе оказывает влияние как на релоцированных субъектов, так и на локальных представителей. Психическое здоровье, способность к адаптации в новых условиях, а также уровень самоидентификации в профессии и социуме зависят от среды и обстоятельств, в которых находятся обучающиеся. Особенно важным является период адаптации к условиям обучения и взаимодействия. Также автор статьи раскрывает пользу взаимодействия индивидов в поликультурном коллективе, во время которого происходит взаимообучение и взаимообогащение культурными и эмотивными компонентами, что повышает уровень креативности и познавательные возможности. Представленный материал позволяет выстроить педагогический процесс в многонациональных коллективах таким образом, чтобы максимально эффективно использовать потенциал взаимодействия разных культур, а также снизить риски межэтнических конфликтов, в основе которых зачастую лежат нетерпимость и неприятие различных этнических и культурных представителей.

Ключевые слова: **мультикультурализм, поликультурализм, аккультурация, психическое здоровье, образование, иностранные студенты, смешанные группы, медицинский университет**

В последнее время миграционные процессы, происходящие по всему миру вследствие разного рода причин, приобрели действительно масштабный характер и происходят с наибольшей скоростью, чем когда-либо. В связи с этим правительственные организации различных стран озабочены скорейшей интеграцией мигрантов в общество с целью сохранения национальной идентификации и предотвращения межкультурных конфликтов. В России были приняты ряд законов, которые регулируют не только юридическую сторону вопроса, но и делают попытку организации интегративных процессов на образовательном уровне: с детского сада до вуза. Закон, принятый в 2024 году, предписывает мигрантам, отдающих своих детей в школы, или молодым людям, принявшим решение получить высшее образование в России, владеть русским языком в определенном объеме. Но владение языком – это всего лишь одна сторона вопроса. Это облегчит работу преподавателя с предметной точки зрения, но никаким образом не продвинет интеграцию этого иностранца в российское общество и не сделает наше российское общество более терпимым к представителям иных национальностей. Конфликты, основанные на этнической и культурной неприязни, вспыхивают с регулярной частотой. И речь идет не только о социальных группах трудовой направленности, это происходит в университетском сообществе, а также в самых разных сферах. Вследствие этого задачей педагогических организаций становится профилактика нетерпимости к культурным различиям и повышение квалификации педагогов в области межкультурной коммуникации становится критически важным элементом воспитательной системы. Этими обстоятельствами обусловлена актуальность нашей работы. В связи с этим нашей целью является выявление положительных аспектов педагогической деятельности в поликультурной среде. Для достижения цели мы ставим перед собой ряд задач, а именно:

– рассмотреть различные подходы к поликультурной среде;

– выявить на примере конкретной образовательной организации тревожные точки для участников образовательного процесса.

В последнее время особую популярность набирают научные работы по адаптации иностранных граждан в образовательных организациях и различных социальных объединениях. На наш взгляд, процесс адаптации должен быть обоюдным. В силу того, что российские граждане – носители в основном монокультурной традиции, следовательно, вхождение для них в область межкультурной коммуникации зачастую является затруднительным. В этом состоит научная новизна нашей работы. Практическая значимость состоит в том, что понимание педагогическим сообществом различных аспектов работы в поликультурной среде позволит сделать образовательный процесс максимально эффективным, а главное – превентировать конфликты на почве культурных различий. Теоретическая значимость работы состоит в принципиально отличном от общепринятого подходе к процессам интеграции и адаптации участников поликультурного социального объединения. Современные исследования в области педагогики и психологии в большинстве своем предлагают программы, направленные на мигрантов, но адаптация является обоюдным процессом и недостаточно адаптировать только одну сторону к новым условиям, так как для принимающей стороны участие в межкультурной коммуникации является так же ситуативным стрессом и требует адаптации. Это наглядно иллюстрируют результаты нашего исследования.

Культурные различия возникают в самых разных контекстах. Одни из них обусловлены географическим положением, другие – религиозными, политическими, экономическими или другими локальными особенностями. Поликультурная среда представляет собой совокупность всех условий жизнедеятельности, в которых осуществляется интеграция общекультурного, социального и личностного начал. Это пространство уклада жизни сообщества, проживающего на

определенной территории, охватывающее основные способы производственной, социальной, культурной и бытовой деятельности, взаимодействия с природой, различные социальные институты, язык и другие аспекты.

Поли- и мультикультурализм, являющиеся естественным следствием феномена глобализации, – это реальность, которую страны не могут игнорировать в наши дни. В мире, который становится все более глобализированным и где возможности способствуют иммиграции, мультикультурализм играет важную роль в налаживании более тесных связей и принятии культурного разнообразия. В условиях глобализации людям часто приходится объединяться для решения экологических проблем, выходящих далеко за рамки наших локальных реалий. Таким образом, межкультурная коммуникация приобретает особое значение для понимания причин ухудшения состояния окружающей среды и поиска экологических решений. К примеру, межкультурная коммуникация приобретает особую важность, когда речь идет о понимании деградации окружающей среды и поиске экологических решений [1].

Разнообразие – одна из важнейших проблем современности, доминирующая в политическом и культурном дискурсе, поскольку государства стремятся создавать все более инклюзивные общества во все более взаимосвязанном мире. С более детальной точки зрения разнообразие заключается в выявлении областей потенциального предвзятого отношения или дискриминации, а затем в создании более инклюзивной среды, в которой у всех представителей каждой подгруппы есть равные возможности для достижения успеха.

Миграция людей между различными культурами влияла на культурные изменения на протяжении всей истории. Чтобы понять этот процесс, кросс-культурные психологи использовали концепцию «аккультурации», классифицируя «ориентации на аккультурацию» по двум параметрам: готовность взаимодействовать с людьми, принадлежащими к другим культурам, и склонность сохранять собственную культурную идентичность («культурный консерватизм»). Эволюция мультикультурного общества, в котором культуры иммигрантов и постоянных жителей стабильно сосуществуют, более вероятна, если индивиды с готовностью вступают в межкультурные взаимодействия, если постоянные жители более консервативны в культурном отношении, чем иммигранты [2].

Исследования показали, что разнородные команды в бизнесе работают лучше, чем однородные, что приводит к увеличению доходов и улучшению процессов принятия решений. Обмен идеями и опытом между представителями разных культур создает благоприятную почву для предпринимательских начинаний, поскольку разные точки зрения часто приводят к творческому решению проблем и выявлению неиспользованных возможностей на рынке. Так, коммуникация, язык, средства массовой информации, аспекты культуры и конфликты оказывают значительное влияние на работу мультикультурных команд, а проблемы в мультикультурных командах обычно возникают из-за одного или нескольких из этих факторов [3].

Зачастую поликультурная и мультикультурная среда используются как синонимы. Однако нужно понимать принципиальные различия между ними. Основное отличие состоит в том, что поликультурная среда предполагает взаимодействие разных культур, их дополнение друг другом, в итоге образуется общее единое сообщество. Мультикультурная среда же констатирует только существование в обществе таких групп, не подразумевая их полноценное и конструктивное взаимодействие. Принимая мультикультурализм, общества получают доступ к огромному резервуару творческого и интеллектуального потенциала, который может способствовать прогрессу в различных областях научного знания и технологий [4].

Поликультурность пространства жизнедеятельности человека стала неотъемлемой чертой современного мира [5]. Можно выделить три подхода к рассмотрению поликультурный среды: аккультурационный, социально-психологический и подход по организации поликультурной образовательной среды.

Наиболее широко представлен в научной литературе подход аккультурации.

В процессе аккультурации, который неизбежно происходит при сосуществовании групп большинства и меньшинств, трансформация идентичности может быть сложной как для групп в целом, так и для отдельных людей. В поликультурных обществах крайне важно понимать динамику формирования идентичности большинства и меньшинств, а также то, как их можно успешно интегрировать с минимальным количеством конфликтов или без них [6].

К примеру, процесс социальной и культурной адаптации иностранных студентов является одним из ключевых факторов их успешного обучения в российских образовательных организациях. Отмечается, что теория и практика определения особенностей межкультурной адаптации представителей разных культур находятся на стадии формирования. В результате у современных исследователей нет единого подхода к использованию диагностических инструментов, которые позволили бы эффективно изучать различные аспекты межкультурной адаптации иностранных студентов в процессе их обучения [6].

Так, подчеркивается, что поликультурализм может иметь разные значения: он может относиться к демографическому составу общества, к политике, направленной на поощрение разнообразия и равенства, к отношению к культурно-многообразному обществу. В то время как аккультурация относится к психологическим последствиям длительного пребывания в другой культуре, поликультурализм на индивидуальном уровне относится к принятию и поддержке культурно-многообразного состава общества в целом [4].

Различия во взглядах, точках зрения и мнениях в конечном счете обогащают социальную структуру, повышая осведомленность об индивидуальных культурных особенностях, а также о межкультурных связях между различными народами. Жизнь в окружении представителей разных культур повышает уровень терпимости и расширяет кругозор, что, в свою очередь, делает страну более прогрессивной. Исторические свидетельства показывают, что регионы, для которых характерно слияние и сосуществование различных культур, являются основными движущими силами развития [7].

Реже представлен, а точнее сказать, логично встроен в другие концепции социально-психологический подход.

Люди принадлежат к разным культурам, а это значит, что на них влияют разные социально-культурные факторы, которые воздействуют на их поведение. Здесь социально-психологические аспекты касаются социального капитала и коммуникаций.

Востребованной обозначена методология «человеческого измерения», которая позволяет содействовать решению актуальных проблем, сопровождающих диалог культур и их субъектов. Специфика синергетической парадигмы применительно к поликультурной среде заключается в исследовании механизмов возникновения культурных образов и общекультурных символов; роли разнообразия культурных кодов и возможностей их соотносительного функционирования в поликультурной среде; интенсивности межкультурных коммуникаций, режимов с обострением, а также режимов локализации и универсализации; соотношения элементов преддетерминации и открытости коммуникативных процессов в поликультурной среде и последствий их взаимодействия и т. д. Поликультурная среда в этом ключе является вариантом личностно-креативного типа культуры. Л.Ю. Сироткин указывает, что траектория развития поликультурной среды обусловливается преимущественно свободным целеполаганием субъектов, воплощенном в акте творчества [8].

Живя среди людей разного происхождения, люди получают возможность познакомиться с разными языками, кухнями, обычаями и традициями. Такой культурный обмен способствует пониманию, признанию и уважению других культур. Он также расширяет кругозор, знания и бросает вызов предвзятым представлениям и стереотипам. Погружение в поликультурную среду побуждает людей принимать разнообразие и способствует формированию глобального гражданства, делая общество более инклюзивным и толерантным.

Жизнь в поликультурном обществе может вызывать у людей конфликты идентичности, особенно у представителей молодого поколения. Влияние различных культурных ценностей и норм может приводить к ощущению неопределенности и замешательству в отношении собственной культурной идентичности. Балансирование между культурными ожиданиями, связанными с наследием, и общественными нормами мультикультурной среды может создавать проблемы с точки зрения самоидентификации и принадлежности. Крайне важно оказывать поддержку и предоставлять ресурсы людям, которые сталкиваются с этими конфликтами идентичности, способствуя формированию позитивного и инклюзивного представления о себе.

Чтобы воспользоваться преимуществами поликультурализма и решить связанные с ним проблемы, априори необходима эффективная политика интеграции, включающая содействие социальной сплоченности, обеспечение равных возможностей и культурное взаимопонимание. Политика интеграции должна быть направлена на образование, изучение языков, возможности трудоустройства и взаимодействие с обществом, чтобы способствовать успешной интеграции различных культурных групп. Важно создать инклюзивную среду, которая поддерживает людей из всех слоев общества и социокультурных групп.

Наконец, третий подход касается исключительно вопросов создания поликультурной среды. В первую очередь здесь идет речь об образовании. Современное социокультурное пространство характеризуется разнообразием, которое диктует образованию перспективы развития, обусловленные научными инновациями и передовыми технологиями [9].

Образование – это сфера сотрудничества, и лучшие идеи – это те, которые прошли проверку на прочность в сравнении со всеми возможными альтернативами. Разнообразный состав студентов и преподавателей неизбежно приводит к более широким и глубоким дискуссиям, которые в итоге приводят к появлению более качественных и сильных идей.

Эмоциональный компонент оказывает влияние на все сферы жизни человека – это следует учитывать при организации педагогического процесса, особенно на этапе вступления в образовательную среду, а также в ходе дальнейшего обучения [10]. От этого зависит психологический комфорт во время обучения, а также тот эмоциональный фон, который сохранится после окончания университета, в том числе и по отношению к городу, региону и России в целом.

Традиционно в медицинских университетах и на медицинских факультетах обучаются студенты из разных стран. Причем их количество значительно превышает количество иностранных студентов других специальностей. В 2024 году в НГМУ было проведено масштабное исследование уровня психологического комфорта студентов различных специальностей, связанное с самоидентификацией и восприятием поликультурной среды [11]. Выборка исследования включала 200 обучающихся по специальностям Лечебное дело, Фармация, Стоматология и Клиническая психология. Средний возраст респондентов составил 20 лет (20,49 ± 1,91). Исследование проходило по трем целевым подгруппам:

1. Только иностранные учащиеся (Монголия, Колумбия, Замбия, Туркменистан, Египет, Эквадор, Зимбабве, Иран, Ирак, Таджикистан, Нигерия, Судан, Чили, Перу, Бангладеш, Лаос, Конго, Бразилия, Вьетнам, Казахстан).

2. Российские студенты, обучающиеся в смешанных поликультурных группах с представителями вышеуказанных стран.

3. Российские студенты из несмешанных групп – преимущественно носители традиционной российской идентичности.

Исследование проводилось по методикам «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» (рис. 1), «Тест мотивов аффилиации (Mehrabian Affiliation Tendency Questionnaire, MAFF)» (рис. 2), опросник стратегии преодоления стрессовых ситуаций (Strategic Approach to Coping Scale, SACS)» (рис. 3), тест «Определение социально-психологической дистанции (СПД)» (рис. 4).

Ниже приводим результаты исследования, которые показывают уровень психологического состояния представителей трех вышеуказанных подгрупп.



Рис. 1. Клинический опросник для выявления и оценки невротический состояний

При статистической разнице показателей среди групп студентов в параметрах «Невротическая депрессия» p=0,006 и «Обсессивно-фобические нарушения» p=0,003 (критерий Краскелла-Уоллиса).

Респонденты из подгруппы, где были представители других культур, показали очень высокий уровень отклонений в области психического здоровья, так как испытывают стресс при адаптации к поликультурной среде. Причем смешанная группа показала самый высокий результат вследствие того, что процессу адаптации к новому подвержены не только иностранные студенты, но и представители титульной нации. Воспитанные в духе монокультурализма молодые люди знакомство с другой культурой и вынужденное общение воспринимают как стресс, который должен быть преодолен. Вынужденные считаться с иным внешним видом, языком, манерами поведения и речи русские студенты выходят из зоны комфорта, демонстрируя высокий уровень невротизации.



Рис. 2. Тест мотивов аффилиации

При статистической разнице показателей среди групп студентов в параметрах «Боязнь быть отвергнутым» p = 0,016 (критерий Краскелла-Уоллиса).

Примечательно, что студенты из подгрупп только иностранных студентов и только российских студентов показали высокие результаты по сравнению с представителями смешанной подгруппы. Это демонстрирует неготовность выхода в пространство многообразия культур и, соответственно, индивидуальностей. Соответственно, те, кто уже такой выход совершил, а именно смешанная группа, понизили свой уровень стресса в этой области и имеют реальный опыт в том, что принятие социальной группой возможно в самых разных обстоятельствах.

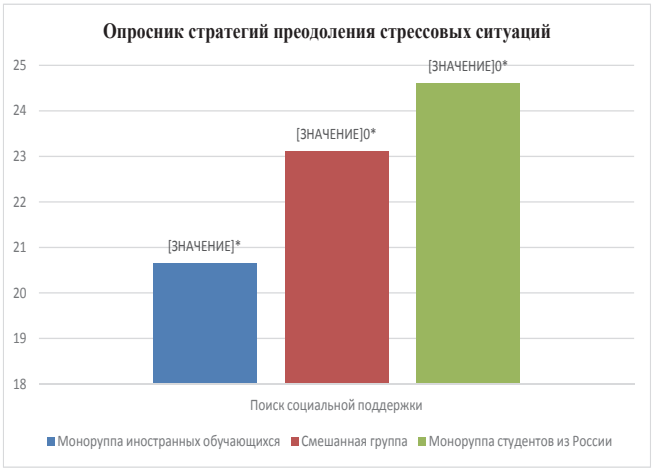


Рис. 3. Опросник стратегий преодоления стрессовых ситуаций

При статистической разнице показателей среди групп студентов в параметрах «Поиск социальной поддержки» p = 0,042 (критерий Краскелла-Уоллиса).

Данный результат вполне предсказуемо показывает возможности студентов справляться со сложными ситуациями в моногруппе лучше остальных и возможности подгруппы только иностранных студентов справляться хуже, чем другие. Смешанная группа с промежуточным результатом демонстрирует, что уровень взаимоподдержки и опора на кого-то в стрессовой ситуации, разнообразие коммуникативных связей и вариантов повышают качество адаптации и снижают в итоге риск невротических состояний. Это несомненный плюс многонациональных социальных микрогрупп в условиях поликультурной университетской среды. Низкий результат подгруппы, представленной только иностранными студентами, свидетельствует о том, что, находясь в чуждой социальной и культурной среде, со стрессовыми ситуациями справиться непросто. Результат смешанной группы говорит о том, что многонациональные группы в условиях профессиональной деятельности будут действовать максимально эффективно, и не стоит опасаться, что какое-то из звеньев выпадет в результате межкультурных различий или недопонимания. Если процесс адаптации для обеих сторон (приезжей и принимающей) в рамках одного коллектива и одной организации был умело организован, прошел успешно, то каждый из участников, имея подобный опыт, будет функционален и в других схожих обстоятельствах. Более того, своим позитивным опытом он будет делиться на протяжении всей учебной или профессиональной деятельности, снижая как свой уровень стресса, так и окружающих его участников адаптационных процессов.

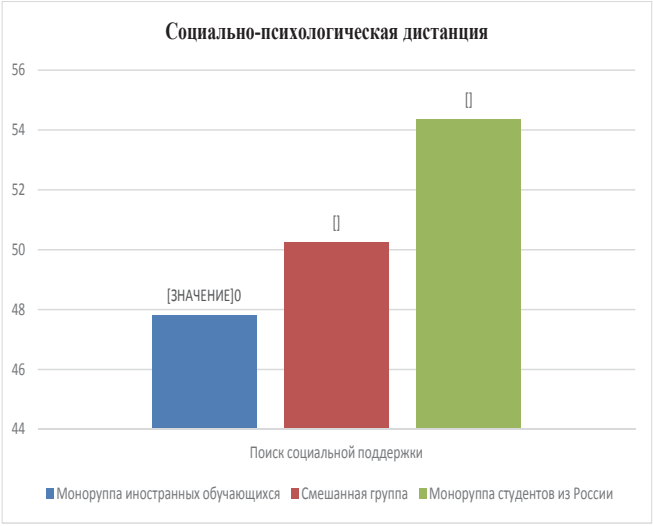


Рис. 4. Социально-психологическая дистанция

Разница в средних показателях среди групп студентов по параметру «Эмотивная дистанция».

Существенное превышение показателя эмотивной дистанции в подгруппе российских студентов говорит о сниженном уровне эмпатии этой подгруппы по отношению к другим, а также избегания информации вне личных проблем и конфликтов. Смешанная группа показывает более высокую эмоциональную отзывчивость, так как пережитые участниками опыты принятия, понимания, поддержки позволяют им проявлять свой эмоциональный интеллект в большем объеме. И подгруппа, состоящая только из иностранных студентов с высокой степенью эмотивного отклика, является сигналом к тому, что, находясь в экстремальных обстоятельствах, а именно так можно рассматривать период адаптации к другой стране, происходит активное развитие эмоционального интеллекта.

Итак, подводя итог нашему исследованию, хотим отметить, что попытки структурировать педагогический процесс в условиях поликультурной среды не теряют своей актуальности. Иностранные студенты выделяются в отдельные группы или, напротив, в различном процентном соотношении перемешиваются с представителями титульной нации, предъявляются требования к уровню владения русским языком и т. д. Тем не менее, проведя исследование, которое мы описали выше, мы пришли к выводу, что наиболее эффективной является форма работы в смешанных группах. Здесь необходимо учитывать, как подходы к поликультурализму, так и тот момент, что адаптационные мероприятия не могут быть направлены только на тех, кто приехал. Принимающая сторона так же нуждается в адаптации, как и студенты-мигранты. И в этом случае ведущую позицию должна занимать администрация учебного заведения и, разумеется, педагогический состав. От каждого педагога зависит успешность адаптации и дальнейшего функционирования микроколлектива, а на более глобальном уровне – тот образ страны, который будет сформирован у конкретного студента.

Исследование, проведенное в Новосибирском государственном медицинском университете, показало, что невротическим состояниям подвержены все участники межкультурной коммуникации, несмотря на то, находятся ли они на домашней территории или в роли гостей. Несмотря на это, по завершении адаптационного периода или в его финальной стадии успешного прохождения коллектив, состоящий из представителей разных культур, работает более эффективно и креативно, нежели состоящий из представителей только титульной нации или состоящий только из иностранцев. Это следует иметь в виду при формировании студенческих групп или других коллективов, имеющих общие задачи и цели. В дальнейшем мы предполагаем разработать комплекс мероприятий, позволяющий адаптировать всех участников учебного процесса в максимально короткие сроки, что снизит факторы стресса, а значит, повысит производительность.

Библиографический список

1. Marouli C. Multicultural Environmental Education: Theory and Practice. *Canadian Journal of Environmental Education*. 2020; № 7, 26–42.
2. Erten E.Y., van den Berg P., Weissing F.J. Acculturation orientations affect the evolution of a multicultural society. *Nat Commun*. 2018 № 9 (1): 58. DOI: 10.1038/s41467-017-02513-0.
3. Cagiltay K., Bichelmeyer B. & Kaplan Akilli G. Working with multicultural virtual teams: critical factors for facilitation, satisfaction and success. *Smart Learning Environments*. 2015; № 2. Available at: https://doi.org/10.1186/s40561-015-0018-7
4. Murdock E. On Living in a Multicultural Environment. *Multiculturalism, Identity and Difference*. *Palgrave Politics of Identity and Citizenship Series.* London: Palgrave Macmillan, 2016. Available at: https://doi.org/10.1057/978-1-137-59679-6_6
5. Buryak N.Y. The multicultural educational environment as a cultural phenomenon. *Тенденции развития науки и образования*. 2020; № 58-5: 84–87.
6. Stathi S., Roscini C. (2016). Identity and Acculturation Processes in Multicultural Societies. *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory. Peace Psychology Book Series*. Springer, 2016. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_4
7. Barka P. A multicultural environment – A major development and integration factor. *Balkan Journal of Interdisciplinary Research*. 2024; № 10: 49–54.
8. Сироткин Л.Ю. Методология анализа коммуникативного потенциала поликультурного пространства. *Вестник Казанского технологического университета*. 2011; № 20. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-analiza-kommunikativnogo-potentsiala-polikulturnogo-prostranstva
9. Koda S., Turkpenova D.K., Kyrylenko S., Malyk V.M., Lukiianchuk A.N. Innovative elements in distance learning in a multicultural environment. *Revista Amazonía investiga.* 2022; № 11 (56): 232–239.
10. Сергеева О.А. Закономерности педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2013; № 1 (117): 153–156.
11. Извекова Т.Ф. Академическая успешность студента как основа ментального благополучия в поликультурной среде университета. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2024; № 7 (123): 37–42. DOI 10.24158/spp.2024.7.4.

References

1. Marouli C. Multicultural Environmental Education: Theory and Practice. *Canadian Journal of Environmental Education*. 2020; № 7, 26-42.
2. Erten E.Y., van den Berg P., Weissing F.J. Acculturation orientations affect the evolution of a multicultural society. *Nat Commun*. 2018 № 9 (1): 58. DOI: 10.1038/s41467-017-02513-0.
3. Cagiltay K., Bichelmeyer B. & Kaplan Akilli G. Working with multicultural virtual teams: critical factors for facilitation, satisfaction and success. *Smart Learning Environments*. 2015; № 2. Available at: https://doi.org/10.1186/s40561-015-0018-7
4. Murdock E. On Living in a Multicultural Environment. *Multiculturalism, Identity and Difference*. *Palgrave Politics of Identity and Citizenship Series.* London: Palgrave Macmillan, 2016. Available at: https://doi.org/10.1057/978-1-137-59679-6_6
5. Buryak N.Y. The multicultural educational environment as a cultural phenomenon. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2020; № 58-5: 84-87.
6. Stathi S., Roscini C. (2016). Identity and Acculturation Processes in Multicultural Societies. *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory. Peace Psychology Book Series*. Springer, 2016. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_4
7. Barka P. A multicultural environment – A major development and integration factor. *Balkan Journal of Interdisciplinary Research*. 2024; № 10: 49-54.
8. Sirotkin L.Yu. Metodologiya analiza kommunikativnogo potenciala polikul'turnogo prostranstva. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2011; № 20. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-analiza-kommunikativnogo-potentsiala-polikulturnogo-prostranstva
9. Koda S., Turkpenova D.K., Kyrylenko S., Malyk V.M., Lukiianchuk A.N. Innovative elements in distance learning in a multicultural environment. *Revista Amazonía investiga.* 2022; № 11 (56): 232-239.
10. Sergeeva O.A. Zakonomernosti pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya `emocional'no-chuvstvennoĭ sfery starsheklassnikov. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; № 1 (117): 153-156.
11. Izvekova T.F. Akademicheskaya uspeshnost' studenta kak osnova mental'nogo blagopoluchiya v polikul'turnoj srede universiteta. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2024; № 7 (123): 37-42. DOI 10.24158/spp.2024.7.4.

Статья поступила в редакцию 11.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-324-327

***Karpova T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TAKarpova@fa.ru*

SOME APPROACHES TO ASSESSING STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The author of the article draws attention to a very important component of the educational process in a higher education institution: to the assessment of students' achievements in learning a foreign language. The author emphasizes that learning a foreign language and assessing students' success are inseparable and complement each other. The main idea of the research is that assessing students' achievements should not interfere, but rather help improve language skills; it should be an incentive and a means of increasing motivation for further study of a foreign language, while being not only a control tool, but also a teaching tool. The author describes in detail some approaches to the assessment: teamwork, self-analysis and self-assessment by students of their achievements, independent preparation of assignments by students. The work determines prospects for research into the theoretical and practical aspects of the process of students' achievements assessing at a university.

Key words: **foreign language in non-linguistic university, assessment types of students' achievements, teamwork, self-assessment of students' achievements**

***Т.А. Карпова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TAKarpova@fa.ru*

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Автор статьи привлекает внимание к очень важному компоненту образовательного процесса в высшем учебном заведении: к оценке достижений обучающихся при изучении иностранного языка. Делается акцент на том, что изучение иностранного языка и оценка успехов обучающихся неразделимы и дополняют друг друга. Основная авторская идея заключается в том, что оценивание достижений обучающихся должно не мешать, а наоборот, помогать совершенствованию языковых навыков, быть стимулом и средством повышения мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка, при этом быть не только контролирующим, но и обучающим средством. Автор подробно описывает некоторые подходы к оценке достижений студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе: работа в команде, самоанализ и самооценка обучающимися своих достижений, самостоятельная подготовка заданий студентами. Также определяются перспективы исследований теоретических и практических аспектов процесса оценивания достижений обучающихся в вузе.

Ключевые слова: **иностранный язык в неязыковом вузе, виды оценивания достижений обучающихся, работа в команде, самооценка достижений обучающихся**

Актуальность данного исследования состоит в том, что в современном мире знание иностранных языков необходимо для общения на всех уровнях. При этом следует подчеркнуть, что изучение иностранного языка и оценка успехов обучающихся не только неразделимы, но и дополняют друг друга. Оцениванию знаний и умений обучающихся, особенно при изучении иностранных языков, придаётся огромное значение как в научных исследованиях, так и среди учителей-практиков. Нет сомнения в том, что оценивание должно быть разнообразным и многосторонним, не только включать различные типы тестов, которые могут, безусловно, дополнять друг друга, но иметь такую гуманитарную платформу, которая бы надёжно защищала обучающихся от разочарований и предоставляла возможности для совершенствования навыков при изучении иностранных языков.

Целью данного исследования является определение некоторых подходов к оценке достижений студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. В соответствии с целью исследования определены следующие задачи: осуществить теоретический анализ научных исследований зарубежных и российских учёных и опыт преподавателей-практиков в области оценки языковых навыков студентов при преподавании иностранных языков; на основе изучения научной литературы и многолетнего педагогического опыта разработать некоторые подходы к проведению практических занятий по иностранному языку, которые помогают более объективно и безболезненно проводить оценку достижений студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что в данной статье рассматриваются и аргументируются авторские научно обоснованные подходы к оценке достижений обучающихся при изучении иностранных языков в неязыковом вузе: при работе в команде, самоанализе и самооценке обучающимися своих достижений, а также при их самостоятельной разработке дидактических заданий.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в статье осуществляется мониторинг научных статей и монографий как зарубежных, так и российских учёных, посвящённых оценке достижений обучающихся на разных этапах изучения иностранных языков, при этом в статье также подробно представлена теоретическая основа авторских подходов к оцениванию достижений обучающихся при изучении иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении.

Практическая значимость определяется тем, что автор данного исследования предоставляет прикладные аспекты авторских подходов к оценке достижений обучающихся при изучении иностранных языков, которые могут быть применены преподавателями-практиками непосредственно в неязыковом высшем учебном заведении.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются методологическими и научно-теоретическими основами педагогики и методики преподавания иностранных языков в высшем учебном заведении. При непосредственном мониторинге научных статей и монографий по заявленной теме был использован метод сопоставления различных точек зрения, на основе которых автором были выявлены положительные моменты оценивания достижений обучающихся при изучении иностранных языков в неязыковом высшем учебном заведении.

Можно согласиться с рядом наших зарубежных коллег, которые констатируют, что для облегчения усвоения иностранного языка студентами преподаватели должны быть достаточно осведомлены в том, как оценивать результаты языкового обучения, поскольку оценка является ключом к эффективному обучению [1]. L. Herrera и D. Macias утверждают, что для эффективного обучения иностранному языку преподаватели должны обладать знаниями всех аспектов оценивания обучающихся, чтобы оправдать, прежде всего, ожидания учеников [2]. A. Davies считает, что мастерство оценивания достижений обучающихся преподавателем должно включать три аспекта: знание методики оценивания, умение применения этой методики и общепризнанные принципы оценивания, то есть преподаватель должен уметь разрабатывать критерии оценивания и на их основе оценивать достижения обучающихся, при этом критерии должны быть надёжны и валидны [3]. Очень важный аспект оценивания затрагивают M. Lauria и M. Long, они считают, что учителя должны применять принципы оценки, соответствующие этическим соображениям, избегая личных предпочтений [4]. И с этим трудно не согласиться.

Многочисленные исследования российских учёных также посвящаются этой тематике, в них придаётся большое значение правильному оцениванию обучающихся при изучении иностранных языков на разных этапах. Разрабатываются методические рекомендации по системе оценивания результатов для начального этапа изучения иностранного языка [5], для средней школы [6], для системы среднего профессионального образования [7] и, безусловно, на уровне высшего образования [8; 9]. Зачастую подходы к оцениванию достижений обучающихся на разных этапах схожи, потому что концентрацией методики преподавания иностранных языков на всех этапах является двусторонний процесс, включающий деятельность преподавателя и деятельность обучающихся и направленный на усвоение обучающимися иностранного языка. Умелое использование текущей оценки на всех этапах преподавания иностранного языка является одним из факторов повышения эффективности преподавания иностранных языков [10], так как данный фактор может помочь снизить уровень беспокойства от концентрации на лингвистической корректности, увеличить зону комфорта и ощущение успеха обучающихся [5]. При разработке критериев оценивания результатов обучения иностранному языку на всех этапах обучения необходимо уделять особое внимание обратной связи и объективности преподавателя [11]. Более того, с переходом на личностно-ориентированные и коммуникативные технологии обучения преподавателю отводится центральная роль в оценивании достижений обучающихся.

Существуют различные виды оценивания. Оценивание может быть традиционным, когда обучающиеся выполняют одинаковые задания в равных условиях и с одинаковой шкалой оценивания. Очень близко к традиционному оцениванию стандартизированное, с единообразными процедурами проведения и выставления оценок. Формирующее оценивание характеризуется логическим и поэтапным форматом. Альтернативное – с включением самоанализа с последующей самооценкой [9].

На основе изучения научно-методических источников по заявленной теме и с учётом многолетнего опыта преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении автор статьи считает целесообразным сконцентрироваться на некоторых подходах к оцениванию достижений студентов, которые доказали свою эффективность. Речь будет идти не о каком-то конкретном виде оценивания, а о различных подходах к оцениванию.

Нет сомнения, что традиционные и стандартизированные тесты, которых существует великое множество, используются и будут использоваться для оценки достижений студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе, потому что они тоже доказали свою эффективность благодаря быстроте проверки необходимых показателей усвоения, например, лексико-грамматических навыков [12]. Но можно быть уверенным в том, что каждый преподаватель-практик отметит, что, во-первых, ни одно тестирование не является безупречным, а во-вторых, во время выполнения тестов обучающиеся в большей степени концентрируются на лингвистической корректности, что приводит к напряжённости и боязни сделать что-либо неправильно. Как результат, студенты, особенно с невысоким уровнем языковой подготовки, стараются избегать выполнения тестов под любым предлогом. Более того, мотивация изучения иностранного языка уменьшается, что абсолютно недопустимо при изучении иностранного языка. Как же добиться повышения мотивации к изучению иностранного языка даже у студентов с невысоким уровнем подготовки? Как сделать так, чтобы студенты изучали иностранный язык с удовольствием? И главный вопрос по заявленной теме: как оценивать достижения студентов так, чтобы это было не препятствием, а стимулом к совершенствованию языковых навыков? Безусловно, ответы на эти вопросы многогранны и многослойны. Однако в этой статье хотелось бы описать проверенные временем и опытом подходы к проведению практических занятий по иностранному языку, которые помогают более объективно и безболезненно проводить оценивание достижений студентов при изучении иностранного языка. Эти подходы включают работу в команде, самоанализ и самооценку своей деятельности самими студентами, самостоятельную подготовку заданий студентами.

Работа в команде для достижения поставленной цели может помочь каждому отдельному студенту не только узнать больше, но и добиться лучших результатов с более высокой оценкой индивидуальных достижений по ряду причин. Преимущества выполнения заданий в команде безграничны благодаря воз-

можности взаимодействовать с членами команды, делиться своими вариантами решения проблемы, выслушивать и обсуждать мнения других членов команды. Благодаря коллективному энтузиазму обычно команды добиваются большего, так как осуществляется непринуждённая коммуникация без боязни что-то сказать или сделать неправильно. Изучение иностранного языка в команде ставит всех студентов в равные условия, способствует эмпатии и взаимному уважению. Выполнение заданий в команде учит членов команды быть терпеливыми друг к другу и понимать общепринятые культурные модели поведения, которые могут быть катализаторами доверия друг к другу. При работе в команде строятся новые отношения, и доверие устанавливается на основе созданной платформы общения. Например, работа в команде может быть организована во время аудирования или после просмотра видеофрагментов с заданиями типа: ответьте на вопросы, закончите предложения, составьте план услышанного или увиденного. В обстановке командной работы студенты понимают идеи друг друга лучше, что улучшает навыки принятия решений. Это всё повышает мотивацию изучения иностранного языка у студентов, так как они достигают лучших результатов, и, соответственно, оценка их достижений будет выше. И преподаватель чувствует себя более комфортно, так как нет необходимости выступать в роли диктатора, а наоборот, можно присоединиться к любой команде, понаблюдать за ходом выполнения задания и более объективно оценить деятельность каждого студента.

При работе в команде чувство расширения прав и возможностей неизбежно окажет положительное влияние на самооценку обучающихся, которая, в свою очередь, повлияет на положительное восприятие оценивания их достижений преподавателем. Чтобы самооценка была более объективной, у обучающихся необходимо развивать навыки критического мышления, которые должны быть приоритетными, поскольку они создают осмысленный процесс обучения и помогают студентам преуспеть в академической среде и повседневной жизни. В настоящее время метод критического мышления широко используется в обучении иностранному языку, поскольку для развития языковых навыков у студентов появляется возможность выражать своё мнение, принимать решения, особенно при работе в команде. Фазы развития навыков критического мышления, такие как внедрение, понимание, рефлексия, при преподавании иностранного языка можно рассматривать в следующем ракурсе. На фазе внедрения очень важно пробудить интерес обучающегося к новой теме или заданию. Можно организовать дискуссию, в которой каждое высказывание обучающихся, правильное оно или ошибочное, имеет значение. Если это работа с текстом, то обучающимся предоставляется возможность поиска ключевых слов, из которых они составляют предложения и определяют подзаголовки к каждому абзацу. На фазе понимания может проводиться групповая или индивидуальная работа: диалог, беседа, чтение или просмотр видеоматериалов. Но в этом случае важно, чтобы обучающиеся пытались сами понять информацию. Например, изучая новую тему, можно использовать такие методы, как активное чтение: обучающиеся читают текст, останавливаются после каждого абзаца и задают вопросы друг другу; метод сократовских вопросов: диалог между преподавателем и студентом, между двумя студентами для поиска ответа на трудный вопрос; метод подведения итогов: обсуждение того, что узнали, при этом каждый обучающийся оценивает свой вклад в достижение поставленных целей. На этапе рефлексии обучающимся предоставляется возможность самостоятельно создавать новую тему – от составления тестов до защиты проектов. Такие типы заданий повышают коммуникативную компетентность обучающихся и способствуют эффективному развитию их навыков критического мышления, которые не только ускоряют процесс обучения, но и развивают навыки самоанализа и самооценки. Самооценка является важным аспектом изучающего язык, она касается того, как обучающийся видит себя, считает ли он себя успешным или неудачливым в изучении иностранного языка. Самоанализ и самооценка помогает обучающемуся более спокойно воспринимать даже низкую оценку его достижений преподавателем и стремиться к успеху, понимая, что оценивание преподавателем корректно и успех в будущем зависит только от самого обучающегося.

Очень важным подходом к оцениванию студентов при преподавании иностранного языка является непосредственное их вовлечение в процесс обучения. Уже на этапе рефлексии, при развитии навыков критического мышления обучающимся предоставляется возможность самостоятельно создавать новую тему – от составления тестов на различных цифровых платформах типа MyQuiz, Quizlet, Quizizz до организации круглого стола, выполнения творческих работ, защиты проектов. Можно предложить студентам варианты тестов, например, вопросы с выбором ответов (для проверки содержательного контента), заполнение пропусков (для проверки усвоения изученных грамматических явлений), задание на соответствие (для проверки усвоения активной лексики), задания на знание изучаемого контента: true/false. Создание тестов, а затем наблюдение за процессом их решения однокурсниками придаст уверенности студентам, создавшим эти тесты, особенно при оценивании результатов своих однокурсников. Можно также предоставить студентам организацию круглых столов, которая позволяет им проявлять творческую инициативу, стимулирует их к самостоятельной исследовательской работе, предоставляет возможность посмотреть со стороны и оценить деятельность своих однокурсников. И уже при выполнении творческих работ, разработке и защите проектов большинство студентов могут адекватно оценить положительные и отрицательные стороны своей деятельности. И при таком раскладе оценивание преподавателем их деятельности не будет чем-то неожиданным и, скорее всего, не будет препятствием к мотивации изучения иностранного языка.

В заключение напрашивается однозначный вывод, что оценивание достижений обучающихся является одним из главных компонентов процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, так как результаты оценивания оказывают огромное влияние на мотивацию к изучению иностранного языка. Чтобы оценивание было приемлемым и вдохновляло обучающихся на совершенствование языковых навыков, обучающихся к этому нужно готовить. Использование некоторых подходов помогает в этом. При работе в команде обучающиеся достигают лучших результатов, и, соответственно, оценка их достижений будет выше. Работа в команде, расширяющая права и возможности обучающихся, окажет положительное влияние на самооценку обучающихся, которая, в свою очередь, повлияет на положительное восприятие оценивания их достижений преподавателем. Более того, активное непосредственное вовлечение студентов в процесс обучения иностранному языку при составлении ими учебных заданий окажет положительное влияние на принятие оценки своих достижений преподавателем. Нет сомнения, что существуют и другие подходы к различным видам оценивания достижений обучающихся, которые бы повышали мотивацию к изучению иностранных языков в вузе. Существует широкий спектр перспектив исследований теоретических и практических аспектов в этом направлении, например, изучение психологического состояния обучающегося в ожидании и после оценивания его достижений; изучение взглядов различных педагогов-практиков в отношении оценивания достижений обучающихся.

Библиографический список

1. Oo T.Z., Nguyen L.A., Habok A. Review of the assessment of students' language skills in English as a foreign language: knowledge, skills and principles. *International Journal of assessment and evaluation*. 2021; № 29 (1): 1–15.
2. Herrera L., Macias D.F. A call for language assessment literacy in the education and development of Teachers of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 2015; № 17 (2): 302–312.
3. Davies A. Textbook trends in teaching language testing. *Language testing*. 2008; № 25 (3): 327–347.
4. Lauria M., Long M. Planning experiences and planners' ethics. *Journal of the American Planning Association*. 2017; № 83 (2): 202–220.
5. Семенова Ю.И. Подходы к оценке достижений обучающихся на начальном этапе при изучении иностранного языка. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.* 2018; № 1 (29): 174-181.
6. Колесников А.А., Габеева К.А., Конобеев А.В. *Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык»:* методические рекомендации. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023.
7. Шишкина А.Н. Современные способы оценивания студентов на занятиях иностранного языка в системе СПО. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; Т. 43: 159–163. Available at: http://e-koncept.ru/2016/76442.htm
8. Полубиченко Л.В. Контроль и оценивание в курсе «Иностранный язык» в неязыковом вузе. *Преподаватель XXI век.* 2021; № 4 (1): 210–217.
9. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Оценка знаний студентов на семинарских занятиях по профессиональному иностранному языку в вузе. *Вестник Финансового университета.* Гуманитарные науки. 2023; № 13 (2): 78–83.
10. Карпова Т.А. Влияние различных факторов на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 83–86.
11. Вавилова Т.Е. Контроль и критерии оценивания результатов обучения иностранному языку в нелингвистической организации. *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал.* 2022; № 01 (66). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/kontrol-i-kriterii-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-nelingvisticheskoj-obrazovatelnoj-organizatsii.html
12. Карпова Т.А. Эффективность использования тестов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 88–91.

References

1. Oo T.Z., Nguyen L.A., Habok A. Review of the assessment of students' language skills in English as a foreign language: knowledge, skills and principles. *International Journal of assessment and evaluation*. 2021; № 29 (1): 1-15.
2. Herrera L., Macias D.F. A call for language assessment literacy in the education and development of Teachers of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 2015; № 17 (2): 302-312.
3. Davies A. Textbook trends in teaching language testing. *Language testing*. 2008; № 25 (3): 327-347.

4. Lauria M., Long M. Planning experiences and planners' ethics. *Journal of the American Planning Association*. 2017; № 83 (2): 202-220.
5. Semenova Yu.I. Podhody k ocenke dostizhenij obuchayuschihsya na nachal'nom `etape pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki.* 2018; № 1 (29): 174-181.
6. Kolesnikov A.A., Gabeeva K.A., Konobeev A.V. *Sistema ocenki dostizhenij planiruemyh predmetnyh rezul'tatov osvoeniya uchebnogo predmeta «Inostrannyj yazyk»:* metodicheskie rekomendacii. Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023.
7. Shishkina A.N. Sovremennye sposoby ocenivaniya studentov na zanyatiyah inostrannogo yazyka v sisteme SPO. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; T. 43: 159-163. Available at: http://e-koncept.ru/2016/76442.htm
8. Polubichenko L.V. Kontrol' i ocenivanie v kurse «Inostrannyj yazyk» v neyazykovom vuze. *Prepodavatel' XXI vek.* 2021; № 4 (1): 210-217.
9. Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ocenka znanij studentov na seminarskih zanyatiyah po professional'nomu inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Finansovogo universiteta.* Gumanitarnye nauki. 2023; № 13 (2): 78-83.
10. Karpova T.A. Vliyanie razlichnyh faktorov na `effektivnost' prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 83-86.
11. Vavilova T.E. Kontrol' i kriterii ocenivaniya rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku v nelingvisticheskoj organizacii. *Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal.* 2022; № 01 (66). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/kontrol-i-kriterii-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-nelingvisticheskoj-obrazovatelnoj-organizatsii.html
12. Karpova T.A. `Effektivnost' ispol'zovaniya testov pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 88-91.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-327-329

Kizhner Yu.K., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: YKKizhner@fa.ru*

INTELLIGENCE AND ITS DEVELOPMENT: FROM TRADITIONAL TO DIGITAL. This article examines the impact of artificial intelligence technologies on modern pedagogy. The author analyzes traditional and modern approaches to understanding intelligence, outlines the prerequisites for the emergence of artificial intelligence, considers various aspects of the use of artificial intelligence and neural networks in the educational process. The article focuses on specific examples of using neural networks to search for synonyms, in training systems, and when choosing professions. Topical problems of the relationship between automated and expert assessment, the formation of critical thinking, compliance with ethical standards in the use of artificial intelligence systems in pedagogy are touched upon. Based on the results of surveys and studies presented in the article, the author concludes that the competent implementation of artificial intelligence technologies in the educational process can significantly improve its quality and accessibility.

Key words: **artificial intelligence, education, neural networks, forecasting of academic performance, digital technologies**

Ю.К. Кижнер, *преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: YKKizhner@fa.ru*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ

В данной статье исследуется влияние технологий искусственного интеллекта на современную педагогику. Автор анализирует традиционные и современные подходы к пониманию интеллекта, обозначает предпосылки для появления искусственного интеллекта, рассматривает различные аспекты применения искусственного интеллекта и нейросетей в учебном процессе. В статье уделяется внимание конкретным примерам использования нейросетей: для поиска синонимов, в обучающих системах, при выборе профессий. Затрагиваются актуальные проблемы соотношения между автоматизированной и экспертной оценкой, формирования критического мышления, соблюдения этических норм при применении систем искусственного интеллекта в педагогике. На основе результатов опросов и исследований, представленных в статье, автор приходит к выводу о том, что грамотное внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс может существенно повысить его качество и доступность.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, образование, нейросети, прогнозирование успеваемости, цифровые технологии**

Актуальность предлагаемой темы обусловлена тем, что в современных условиях повсеместной цифровизации применение искусственного интеллекта (ИИ) в педагогике становится обязательным условием для подготовки квалифицированных кадров, способных эффективно работать в новой технологической среде. Тема применения искусственного интеллекта и нейросетей в сфере педагогики становится одним из ключевых аспектов, формирующих будущее образовательной системы.

Цель работы – показать влияние технологий искусственного интеллекта на систему образования, определить перспективы и способы применения ИИ в педагогической практике.

Задачи исследования: определить возможные сферы деятельности для применения искусственного интеллекта; проанализировать воздействие искусственного интеллекта на процесс обучения и образовательную среду; исследовать возможности развития образования с учётом новых технологий и перспектив, которые предоставляет искусственный интеллект.

Новизна работы заключается в анализе истории развития понятия интеллекта и его трансформации в контексте применения в сфере образования.

Теоретическая значимость научной статьи состоит в том, что она расширяет знания об интеллекте, интегрирует ИИ в образовательный процесс, предлагает возможности для персонализированного обучения, новые формы взаимодействия и поднимает этические вопросы.

Практическая значимость научной статьи состоит в демонстрации того, что мы приближаемся к эпохе, в которой взаимодействие человека и машины станет ключом к успешному развитию интеллекта. Это особенно важно в условиях, когда требования к навыкам и знаниям постоянно меняются. Результаты этого исследования могут стать стимулом для преподавателей и специалистов в области образования, помогая им разработать эффективные и долгосрочные стратегии внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Познание – это процесс, в ходе которого человек активно взаимодействует с миром и получает новую информацию о нем. Результатом этого процесса становится новое знание, которое формируется в сознании человека. Чем больше мы узнаем и исследуем разные сферы, тем более гибким и мощным становится наш разум. За счет постоянного обучения и усвоения новых знаний формируется интеллект.

Практически любая деятельность человека требует участия интеллекта. Исследование литературных источников выявило многообразие интерпретаций этого понятия.

В словаре Уэбстера дается следующее объяснение понятия «человеческий интеллект»:

– способность эффективно адаптироваться к любым, особенно неожиданным ситуациям, корректируя свое поведение;

– способность усваивать информацию и сохранять ее, основываясь на опыте;

– умение находить взаимосвязь между происходящими явлениями и применять это понимание для реализации задуманного.

В философском словаре интеллект определяется как:

– совокупность умственных способностей человека, уровень их развития и применения в повседневной жизни.

В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой можно найти такое объяснение:

– интеллект – это способность человека мыслить, его ум.

С развитием информационных технологий появилась область компьютерных наук, занимающаяся созданием алгоритмов и инструментов для автоматизации мыслительных процессов, традиционно выполняемых человеком, которая стала известна как искусственный интеллект (ИИ).

В толковом словаре, начиная с 23-го издания, вышедшего в 1992 году, можно найти определение понятия «искусственный интеллект».

В этом определении искусственный интеллект рассматривается как раздел информатики, который занимается разработкой методов, позволяющих моделировать отдельные аспекты творческой деятельности человека.

Интеллектуальные информационные технологии представляют собой одно из наиболее перспективных и динамично развивающихся направлений в области информатики. Такие технологии должны хранить знания, мыслить, используя эти знания, понимать происходящее, находить ответы на вопросы, делать выводы, объяснять свои решения, учиться и совершенствоваться. Кроме того, они должны обеспечивать более высокий уровень интеллектуальной поддержки для профессионалов.

Алгоритмы и инструменты искусственного интеллекта могут быть успешно применены в различных областях. Они способны помогать в принятии решений,

осуществлении контроля, выборе учетной политики, а также использоваться в различных правовых и справочных системах, медицине, гостиничном бизнесе, образовании и многих других сферах.

Однако искусственный интеллект сможет достичь уровня человеческого интеллекта только тогда, когда его решения будут базироваться не только на законах формальной логики, но и на принципах диалектической логики. Разница между диалектической и формальной логикой в том, что первая изучает процесс мышления со всеми его сложностями и неоднозначностью, а вторая занимается структурой и организацией языка.

В 1960 году американский психолог и специалист в области вычислительной техники Джозеф Карл Робнетт Ликлайдер в своей работе «Симбиоз человека и компьютера» впервые сформулировал концепцию дополненного интеллекта. Дополненный интеллект – это технология, созданная и обученная для того, чтобы дополнять и улучшать способности человеческого мозга.

В офисных программах, таких как Word или PowerPoint, есть система тезауруса, которая предлагает синонимы к словам или словосочетаниям. Если искать синоним к словосочетанию «умственные способности», система предложит варианты: здравый смысл, мыслительные способности, разум, рассудок, ум, интеллект, мозги, голова, но не укажет, какой из них точнее подходит к контексту. Тезаурус в офисных программах – это не интеллектуальная система в классическом понимании, но ее можно отнести к системам дополненного интеллекта. Система помогает человеку, предлагая варианты, но решение принимает человек.

Рассмотрим пример. Выберем три синонима из предлагаемых системой к словосочетанию «умственные способности»: интеллект, ум, рассудок. Подставим эти слова в предложение «Умственные способности ученика были выше среднего» вместо словосочетания «умственные способности»:

1. Интеллект ученика был выше среднего.
2. Ум ученика был выше среднего.
3. Рассудок ученика был выше среднего.

Выбрать подходящий синоним можно, только понимая контекст и разницу между этими понятиями. Сделать это может только человек. Все варианты грамматически корректны, но наиболее уместным в данном контексте является первый вариант, так как «интеллект» чаще используется для оценки уровня умственных способностей.

Одной из технологий реализации искусственного интеллекта являются нейросети. Нейросети представляют собой математическую модель, которая пытается воссоздать работу человеческого мозга. Существуют нейросети, которые специализируются на поиске синонимов. Они стали более точными в анализе контекста и могут предложить наиболее подходящие и корректные варианты слов, не искажая при этом исходный смысл сообщения.

Нейросети, которые помогают находить синонимы, стали незаменимыми инструментами в самых разных областях. В качестве примеров нейросетей для подбора синонимов приведем: ruGPT, Online GPT, АйБро, Кампус и другие. Наиболее результативные нейронные сети для поиска синонимов используют мощные языковые модели, которые обучаются на огромных объемах текстовых данных. Это позволяет им лучше понимать контекст и точнее подбирать синонимы [1].

Развитие компьютерных технологий и появление искусственного интеллекта привело к созданию систем, которые могут самостоятельно настраиваться, обучаться, принимать сложные решения и совмещать возможности вычислительной техники и знания специалистов в определенной области.

Системы, основанные на знаниях, способны выполнять множество сложных и трудоемких проверок, в том числе в плохо формализуемых областях. При разработке таких систем большое внимание уделяется предоставлению экспертного заключения в поддержку принятого решения.

Искусственный интеллект нашел применение и в сфере образования для разработки интеллектуальных систем обучения. Такие системы могут предоставлять индивидуальные задания и материалы для каждого учащегося, учитывая его потребности и способности. Искусственный интеллект анализирует результаты обучения, создает уникальный план занятий и информирует преподавателя о сложностях, с которыми сталкивается учащийся при освоении дисциплин.

В России осуществляется множество проектов, в которых используются технологии искусственного интеллекта. Эти проекты направлены на то, чтобы сделать образование более доступным, удобным и результативным. Одним из таких проектов является виртуальный помощник «Кеша», созданный на основе чат-бота GPT4. Он используется в образовательном сервисе Skyeng. «Кеша» позволяет создавать и отрабатывать диалоги, а также получать обратную связь от собеседника, выделяя при этом ошибки [2].

Особенный эффект такие системы имеют в дистанционном обучении, когда у студента нет возможности прямого общения с преподавателем. Обучающие системы, разработанные с применением искусственного интеллекта, не только выполняют свои основные задачи, но и берут на себя роль наставника, помогая разобраться в материале и разъясняя сделанные выводы.

Еще один пример системы, использующей искусственный интеллект, – это сервис Edwica, который помогает определиться с выбором профессии. Система анализирует данные о навыках, интересах и склонностях пользователя и предлагает практические рекомендации по выбору направления обучения и получению образования для конкретной профессии [2].

Нейронные сети могут быть применены и для автоматизации процесса оценивания знаний учащихся. Они способны анализировать результаты тестов и заданий, определять проблемные области и давать советы для улучшения обучения. Функция автоматической проверки знаний позволяет преподавателю сэкономить время и усилия на рутинной проверке домашних заданий, контрольных работ, письменных работ и тестов учащихся. Искусственный интеллект проанализирует выполненные работы и предоставит рекомендации по аспектам учебного курса, которые требуют улучшения [3].

Применение нейросетей в процессе тестирования позволит сделать оценку более достоверной и беспристрастной за счет способности обрабатывать значительные объемы информации и обнаруживать недостатки в знаниях учащихся. Однако необходимо понимать, что искусственный интеллект не заменяет, а лишь дополняет традиционные методы оценки. Наилучшим решением будет сочетание автоматизированной оценки с помощью ИИ и экспертной оценки преподавателей, особенно в случае сложных и творческих заданий.

Одним из ключевых достоинств применения нейросетей в дистанционном обучении является их способность обрабатывать огромные объемы информации и определять индивидуальные характеристики каждого учащегося. Это дает возможность разрабатывать персонализированные образовательные материалы, которые в полной мере отвечают нуждам и уровню подготовки каждого студента, позволяя ему учится в удобном для себя темпе, соответствующем его способностям.

С развитием информационных технологий и появлением искусственного интеллекта нейронные сети становятся все более популярным инструментом в сфере образования и будут продолжать развиваться в будущем. Использование нейросетей для тестирования знаний представляет собой значимое и перспективное направление в образовании.

Исследование, проведенное международным агентством HolonIQ, посвященное использованию искусственного интеллекта в области образования, выявило, что к 2022 году уже 25% компаний по всему миру внедрили технологии ИИ, а еще 44% участников опроса заявили о планах применения ИИ для развития образовательных технологий. По мнению специалистов HolonIQ, искусственный интеллект в первую очередь повлияет на тестирование и оценку, а также на изучение языков, корпоративное обучение и сферу высшего образования. Основным препятствием для внедрения ИИ в образовательную сферу стал недостаток специалистов и ограниченность ресурсов [4].

В качестве примера системы, разработанной на основе искусственного интеллекта для прогнозирования успеваемости студентов, можно привести систему, созданную в Московском городском педагогическом университете (МГПУ). Нейросеть была разработана на основе информации, полученной от более чем 3500 учащихся университета. Система учитывает более двадцати критериев, включая оценки учащегося, его пол и возраст, место жительства, форму обучения (бюджетная или платная), образовательную программу и результаты ЕГЭ. Кроме того, ИИ анализирует еще ряд факторов: какие факультативные занятия выбирает студент; как часто он посещает библиотеку и использует платформы для онлайн-обучения; а также участие в общественной жизни университета. На основе этих данных система прогнозирует уровень сдачи экзаменов студентами на следующий учебный период: с высоким, средним или удовлетворительным результатом [5].

В сентябре 2024 года были опубликованы результаты опроса, который провёл образовательный холдинг Skillbox совместно с сервисом маркетинговых исследований Anketolog.ru [6]. Выборка составила более 1000 человек в возрасте от 18 до 55 лет. В опросе участвовали студенты из крупных городов России. Задача исследования – понять, как студенты относятся к использованию искусственного интеллекта в образовании. Были получены следующие результаты:

93% студентов выразили желание изучать искусственный интеллект (ИИ) в рамках учебной программы.

Более 40% респондентов считают, что ИИ может помочь им в создании индивидуального плана обучения, а 43% – в создании виртуальных моделей и симуляций для использования в качестве презентационных материалов.

58% студентов ожидают, что в ближайшие 5–10 лет интеграция ИИ в образовательные процессы расширит возможности дистанционного обучения.

Около 65% студентов считают, что программирование – наиболее перспективный предмет для автоматизации с помощью ИИ.

На вопрос «может ли ИИ заменить преподавателя» респонденты дали такие ответы:

35% студентов полагают, что ИИ не может полностью заменить преподавателя, но может быть полезным инструментом в его работе.

60% участников опроса подчеркнули важность личного общения с преподавателями и одногруппниками.

52% студентов выделяют значимость дискуссий и критического мышления на занятиях, а 48% – необходимость обратной связи от преподавателей.

На вопрос «поможет ли улучшить успеваемость и повысить качество и доступность образования внедрение ИИ в учебный процесс» положительно ответили 61% студентов, а в опросе, проведенном аналитиками направления «Высшее

образование» онлайн-платформы Skillfactory, в котором приняли участие 1272 студента российских вузов в городах-миллионниках, положительно на этот вопрос ответили 48% респондентов [7].

Проанализировав эти данные, можно сделать вывод, что большинство опрошенных склоняются к возможности применения искусственного интеллекта в образовании, но учебный процесс должен сопровождаться преподавателем.

Применение искусственного интеллекта в педагогике открывает новые перспективы для обучения и преподавания. Однако вместе с этим возникают потенциальные риски, которые необходимо учитывать.

Во-первых, возможная потеря непосредственного взаимодействия между преподавателями и учениками.

Во-вторых, разный доступ образовательных учреждений к технологиям, связанным с ИИ.

В-третьих, возможные ошибки в алгоритмах систем оценивания знаний, связанные с недостаточной отладкой программного обеспечения.

В-четвертых, может возникнуть чрезмерная зависимость учеников от возможностей искусственного интеллекта.

В-пятых, могут возникнуть проблемы, связанные с конфиденциальностью данных.

В итоге можно подчеркнуть, что сочетание возможностей человека и искусственного интеллекта может привести к появлению новых форм мышления, которые откроют перспективы для дальнейшего развития как отдельных людей, так и общества в целом.

В заключение сделаем следующие выводы.

Чтобы извлечь максимум пользы из искусственного интеллекта и свести к минимуму его возможные минусы, нужно грамотно и осмысленно интегрировать эти технологии в образовательный процесс. Преподавателям и учебным заведениям стоит сосредоточиться на развитии у студентов навыков критического мышления и независимости. Только тогда искусственный интеллект станет ценным инструментом в учёбе, а не препятствием на пути к знаниям. Исследования показывают, что внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательные процессы создаёт условия для эффективного обучения и глубокого понимания материалов.

Статья «Искусственный интеллект в образовании: новые горизонты для педагогики» будет интересна и полезна для преподавателей, студентов, старшеклассников, поскольку в ней рассматриваются важные вопросы, связанные с образованием, когнитивными процессами и влиянием цифровых технологий на процесс обучения.

Библиографический список

1. *Лучшие нейросети для подбора синонимов в 2024 году*. Available at: https://vc.ru/u/2581788-reitingus/1162774-luchshie-neiroseti-dlya-podbora-sinonimov-v-2024-godu
2. *Искусственный интеллект в образовании: плюсы и минусы, варианты применения*. Available at: https://edutoria.ru/blog/post/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-kak-ispolzovat-varianty-primeneniya
3. Фомичева Т.Л. Применение искусственного интеллекта в образовании. *Самоуправление*. 2020; № 5 (122): 461–464.
4. *Обзор искусственного интеллекта в образовании от HolonIQ – EduTech Club*. Available at: https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/tekhnologii/36905/
5. В МГПУ прогнозируют успеваемость студентов с помощью ИИ. *Skillbox Media*. Available at: https://skillbox.ru/media/education/v-mgpu-prognoziruyut-uspevaemost-studentov-s-pomoshchyu-ii/
6. Более половины российских студентов уверены, что использование ИИ в образовании поможет улучшить их успеваемость. *ПрофОбразование*. 2024. Available at: http://проф-обр.рф/news/2024-09-03-3642
7. Половина российских студентов используют нейросети в учебе. *Forbes Life*. Available at: https://www.forbes.ru/forbeslife/495175-polovina-rossijskih-studentov-ispol-zuut-nejroseti-v-ucebe

References

1. *Luchshie nejroseti dlya podbora sinonimov v 2024 godu*. Available at: https://vc.ru/u/2581788-reitingus/1162774-luchshie-neiroseti-dlya-podbora-sinonimov-v-2024-godu
2. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: plyusy i minusy, varianty primeneniya*. Available at: https://edutoria.ru/blog/post/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-kak-ispolzovat-varianty-primeneniya
3. Fomicheva T.L. Primenenie iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Samoupravlenie*. 2020; № 5 (122): 461-464.
4. *Obzor iskusstvennogo intellekta v obrazovanii ot HolonIQ – EduTech Club*. Available at: https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/tekhnologii/36905/
5. V MGPU prognoziruyut uspevaemost' studentov s pomosch'yu II. *Skillbox Media*. Available at: https://skillbox.ru/media/education/v-mgpu-prognoziruyut-uspevaemost-studentov-s-pomoshchyu-ii/
6. Bolee poloviny rossijskih studentov uvereny, chto ispol'zovanie II v obrazovanii pomozhet uluchshit' ih uspevaemost'. *ProfObrazovanie*. 2024. Available at: http://prof-obr.rf/news/2024-09-03-3642
7. Polovina rossijskih studentov ispol'zuyut nejroseti v uchebe. *Forbes Life*. Available at: https://www.forbes.ru/forbeslife/495175-polovina-rossijskih-studentov-ispol-zuut-nejroseti-v-ucebe

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 37.01.330.59 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-329-331

Kolodeznikova S.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northeastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kolsar@mail.ru*

ECOSYSTEM EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SUSTAINABLE TOURISM (ECOLOGICAL TOURISM). The article raises issues of importance of ecosystem education as a basis for sustainable development. Using the example of the development of ecotourism, a sector of the economy, the most vulnerable and dependent on eco-thinking society, the essence, principles, strategically important tasks of ecosystem education are revealed, which is the purpose of the study. The principles of ecosystem education are structured taking into account the strategy of society development. The idea is emphasized that ecosystem thinking implies the integration of various aspects of life—from ecology to economics, from society to technology. It promotes the creation of connections between different participants, increasing joint efficiency and sustainability. The need for ecosystem education as a foundation for a conscious perception of the sustainable development of the world is discussed. The specification of the principles of ecosystem education will allow specialists to introduce the necessary competencies for future personnel into the tourism development roadmap.

Key words: **ecosystem education, ecotourism, sustainable development, sustainable tourism, ecosystem, ecology, society, potential, development, principles**

С.И. Колодезникова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kolsar@mail.ru*

ЭКОСИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УСТОЙЧИВОГО ТУРИЗМА (ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ТУРИЗМА)

В статье поднимаются вопросы важности экосистемного образования как основы для устойчивого развития. На примере развития экологического туризма – сектора экономики, наиболее уязвимого и зависимого от эко-мышления общества, раскрывается суть, принципы, стратегически важные задачи экосистемного образования, что и явилось целью исследования. Структурированы принципы экосистемного образования с учетом стратегии развития общества. Подчеркивается идея о том, что экосистемное мышление подразумевает интеграцию различных аспектов жизни – от экологии до экономики, от общества до технологий. Оно способствует созданию связей между различными участниками, повышая совместную эффективность и устойчивость. Говорится о необходимости экосистемного образования как фундамента для осознанного восприятия устойчивого развития мира. Конкретизация принципов экосистемного образования позволит специалистам внедрить в дорожную карту развития туризма необходимые компетенции для будущих кадров.

Ключевые слова: **экосистемное образование, экологический туризм, устойчивое развитие, устойчивый туризм, экосистема, экология, общество, потенциал, развитие, принципы**

Актуальность. «Устойчивый туризм» представляет собой сложное и многослойное понятие, охватывающее как экономические, так и социальные, экологические аспекты. Оно включает в себя ответственность перед местными сообществами, сохранение природных ресурсов, защиту культурного наследия и обеспечение долгосрочной выгоды как для туристов, так и для местного населения.

Важно понимать, что устойчивый туризм не является статичным, а скорее, динамичным процессом. Это означает, что он требует постоянного мониторинга, оценки и адаптации стратегий и практик, чтобы минимизировать негативные воздействия на окружающую среду и максимизировать выгоды для всех заинтересованных сторон [1]. Кроме того, устойчивый туризм подразумевает вовлечение местных сообществ в процесс принятия решений, что позволяет учитывать их потребности и интересы. Такой подход может привести к развитию более ответственных и осознанных форм туризма, способствующих защите природных и культурных ресурсов, а также улучшению качества жизни местного населения.

Таким образом, устойчивый туризм можно рассматривать как долгосрочную цель, к которой следует стремиться, как процесс постоянного совершенствования. Это требует совместных усилий всех участников туристического процесса: предпринимателей, властей, туристов и местных жителей. С учетом конкретизации данного понятия определили цель исследования – раскрыть общие понятия экосистемного образования в контексте анализа устойчивого развития экологического туризма. В связи с этим решались задачи: определить задачи устойчивого туризма, выделить основополагающие принципы экосистемного образования. В исследовании детально рассмотрели принципы экосистемного образования на основе стратегически важных задач с учетом специфики развития устойчивого (экологического) туризма как оптимально отвечающего этим принципам сектора, что привносит новизну в исследование. Теоретическая значимость исследования заключается в определении и конкретизации научно обоснованных принципов экосистемного образования. Данные исследования могут быть полезны для специалистов в подготовке педагогов в вопросах формирования экосистемного мышления, что определяет практическую значимость исследования.

Социально-экономические предпосылки роли туризма в устойчивом развитии. На самом деле устойчивый туризм стал важным аспектом глобальной стратегии развития, обеспечивающим баланс между экономическими, социальными и экологическими интересами. Еще с 1999 г. Деятельность Всемирной туристской организации (ЮНВТО) и Программы ООН по окружающей среде (ЮНЕП) в этом контексте направлены на создание гибкой и устойчивой туристической инфраструктуры, способной приносить пользу не только туристам, но и местным сообществам. Можно выделить 3 основных направления на основе определения стратегически важных задач [2].

1. Получение экономических выгод. Местные сообщества и туристские дестинации могут извлекать выгоду из туризма, если они сосредоточатся на повышении своей конкурентоспособности. Это может включать развитие местных продуктов, улучшение качества услуг и создание уникальных туристических предложений.

2. Обеспечение жизнеспособности туристского бизнеса. Это подразумевает создание рабочих мест и поддержание интереса к региону с целью обеспечения устойчивого потока туристов. Привлечение инвестиций в устойчивые проекты также может способствовать развитию местной экономики.

3. Минимизация негативного воздействия на окружающую среду. Это включает в себя снижение уровня загрязнения, сохранение биологического разнообразия и эффективное использование природных ресурсов. Важным аспектом является активное вовлечение местных сообществ в охрану окружающей среды и просвещение туристов о важности устойчивого поведения.

Примечательно, что в Деловой бумаге «Туризм и цели устойчивого развития», выпущенной ЮНВТО сразу после принятия «Повестки дня в области устойчивого развития до 2030 года» [3], обосновывается вклад туризма в достижение целей «Повестки...». Речь идет о том, что в 2015 году ООН отразила перечень этих проблем в списке 17 целей устойчивого развития (ЦУР) [4]. Это подчеркивает важность роли туризма в развитии экологичного, безопасного, устойчивого мира.

Современное понимание взаимосвязи между экологическими условиями и качеством жизни является ключевым пониманием ценностей устойчивого развития мира. В последние годы в России, как и во многих других странах, все более актуальным становится подход, в рамках которого приоритетом становится не только экономическое развитие, но и сохранение здоровья граждан. Эта концепция включает в себя интеграцию экологических факторов в различные сферы государственной политики и экономики. Например, это может проявляться в разработке стандартов качества воздуха и воды, создании «зеленых» технологий и инициатив, направленных на снижение выбросов загрязняющих веществ, а также в реализации проектов по восстановлению экосистем. Кроме того, осознание ущерба от экологической деградации приводит к необходимости оценки и мониторинга влияния различных экономических и социальных процессов на здоровье населения. В этом контексте важно учитывать мнения специалистов, ученых и общественности, чтобы принимать обоснованные решения, которые позволят как сохранить природные ресурсы, так и улучшить качество жизни нации [5]. Таким образом, внедрение принципов устойчивого развития и забота о здоровье человека становятся частью современных подходов к решению окружающих экологических проблем, что, в свою очередь, предполагает долгосрочные меры по охране здоровья и экологии. В этой связи вполне логично, что потенциал устойчивого туризма равноценен развитию экологического туризма. Эксперты Всемирной торговой организации относят экологический туризм к числу перспективных видов современного туризма. Объективно в нашей стране экологический туризм сделал прорывной путь в своем развитии, чему способствовала, как ни парадоксально, пандемия и, как следствие, развитие внутреннего туризма в целом. Малый бизнес активно включился в этот процесс, расширяя услуги индустрии гостеприимства так называемыми гостиницами семейного типа на природе. Повысился спрос на виды активного отдыха: спортивного, экстремального. Все это говорит о востребованности экологического туризма в сравнении с другими видами отдыха. В связи с этим возникает закономерный вопрос: как государство регулирует развитие экологического туризма в контексте позиционирования устойчивого развития и экосистемных ценностей.

Несмотря на понимание того, что процесс устойчивого развития мира будет долгосрочным, на сегодняшний день мы не можем смело утверждать, что направления развития экологического туризма всецело отвечают этим ценностям. Чтобы принципы устойчивого развития были внедрены в концепцию развития экологического туризма и показали эффективные результаты, необходимо определить систему развития экологического туризма в парадигме устойчивого развития. Любое развитие начинается с обучения, в данном случае общим знаменателем данной системы является внедрение образовательных экосистем. Экосистемное образование «должно начать формировать у критической массы населения новую «системную грамотность», навыки поддержания «анти-хрупкости» и «восстановительные» индивидуальные и коллективные практики. На основе новых образовательных подходов будут выращиваться экосистемы, способствующие личному, коллективному и глобальному процветанию» [6]. Общество должно прийти к осознанию, что именно образовательные экосистемы – фундамент всего «экосистемного перехода».

Выделим основные принципы, которые могут служить отправной точкой для индустрии туризма в развитии образовательных экосистем:

1. Ориентация на реальные потребности общества при разработке экосистемных инициатив. Вместо того чтобы руководствоваться временными тенденциями или прихотями, проекты должны основываться на глубоких исследованиях и понимании потребностей людей и окружающей среды.

Эти инициативы стремятся к созданию взаимосвязей и целостности внутри экосистемы, что позволяет им более эффективно реагировать на запросы сообщества. Это значит, что необходимо создавать условия для участия различных стейкхолдеров, включая жителей, предпринимателей, ученых и организации, чтобы они могли вносить свой вклад в развитие экосистемы.

Диверсификация подходов и методов также играет ключевую роль. Инициативы должны постоянно искать новые и более эффективные способы достижения своих целей, будь то сокращение затрат, ускорение процессов обучения или улучшение качества предоставляемых услуг. Так экосистемы адаптируются и становятся устойчивыми, эффективнее реагируя на нужды и вызовы общества [7].

2. Комплексный подход, призванный учитывать и индивидуальные, и коллективные аспекты. Мы должны понимать, что, взаимодействуя на разных уровнях, мир может стать гармоничным и устойчивым. Это как раз отвечает принципам экосистемы, тем более образовательной экосистемы: на персональном уровне люди, взаимодействуя друг с другом, обмениваясь знаниями, создают уникальные образовательные траектории. Неважно, это однородные группы или группы с разными интересами или идеями, важно, что обмен происходит.

На более локальном уровне образовательные процессы затрагивают интересы сообщества, учитывающие, например, национальные интересы, региональные особенности. На примере Республики Саха (Якутия) с учетом местных потребностей целесообразно создавать образовательные программы с эффективным применением доступных ресурсов.

Существует такое понятие «фрактальная динамика». Применительно к образовательным экосистемам, она определяется как сложная и самоорганизующаяся система, где части этой системы повторяются на других уровнях, начиная от отдельного индивидуума, заканчивая целыми образовательными организациями, показывая ее гибкость и адаптированность к изменяющимся условиям. Безусловно, такое явление помогает проще адаптироваться к более сложным.

3. Сознательный выбор экономических моделей. Речь идет о том, что при выборе экономической системы нужен осознанный подход к принятию решений, в данном случае речь идет об образовательной экосистеме. Анализ и моделирование различных вариантов развития экономики страны с учетом всех особенностей основывается на стратегических целях развития всего общества, имеющего историческую память и культурный код своего формирования.

4. Открытость процессов управления. Для того чтобы повысить уровень доверия к любой системе, необходимо, чтобы процесс управления отличался прозрачностью и доступностью для всех участников. В итоге такой подход повышает интерес и активность к образовательному процессу вне зависимости от роли всех участников образовательного процесса.

5. Обучение на протяжении всей жизни (lifelong learning). Подразумевает непрерывный процесс приобретения новых знаний, умений и навыков, который продолжается всю жизнь, начиная с раннего возраста и заканчивая зрелостью.

Оно включает формальное образование (школы, университеты), неформальное (курсы, тренинги) и информальное обучение (самообразование). Целью является постоянное развитие личности, адаптация к меняющемуся миру и улучшение профессиональной квалификации.

6. Целостное развитие. На самом деле такой подход существует традиционно постоянно. Гармоничное формирование и совершенствование всех аспектов личности человека: физического, интеллектуального, эмоционального, социального и духовного – это необходимый и очень важный подход для развития экосистемного образования. Этот подход призван обеспечить баланс развития человека во всех сферах его жизнедеятельности, тем самым не нарушая также баланса в самой природе. Крепкое здоровье, уверенность в себе, межличностные отношения, коммуникации будут гармонично развиваться лишь при создании условий для целостного развития личности.

В заключение нужно подчеркнуть, что такой системный подход может способствовать существенным изменениям парадигмы саморазвития. Мы убеждены, что инвестирование во взаимодействие между людьми – это тот капитал, который создаст прочный фундамент для развития общества, направленного на устойчивое развитие. Важно разрабатывать стратегии, которые будут способствовать созданию сетевых взаимодействий, поддерживающих результаты для всех участников, что очень актуально для развития устойчивого туризма. В итоге такой подход может привести к более инклюзивным и адаптивным системам устойчивого развития, которые будут способны реагировать на вызовы современного мира и обеспечивать совершенно новое качество жизни для всех.

Таким образом, обобщаем и подытоживаем мысль о том, что инвестирование в экосистемное образование для развития любого сектора экономики, в данном случае экологического туризма, будет отвечать тенденциям глобальной стратегии развития общества. Перспективными направлениями исследования может стать изучение особенностей региона Республика Саха (Якутия) в контексте потенциала туризма для предложения вариантов развития экосистемного образования.

Библиографический список

1. Александрова А.Ю. Глобальная стратегия устойчивого развития туризма. *Современные тренды экологически устойчивого развития:* тезисы Международной научной конференции. Москва: ЭФ МГУ, 2018: 12–14.
2. *Making Tourism More Sustainable – A guide for policy makers.* UNWTO, UNEP. 2005. Available at: http://www.e-unwto.org/doi/ book/10.18111/9789284415496
3. *Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года*. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 25.09.2015 г. ООН. Available at: http://unctad.org/meetings/en/ SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf
4. *17 целей для преобразования нашего мира.* Available at: https://www.un.org/ru/climatechange/17-goals-to-transform-our-world
5. *Навстречу пути к устойчивому развитию и искоренению бедности. Обобщающий доклад для представителей властных структур.* ЮНЕП, 2011: 52. Available at: http://old.ecocongress.info/5_congr/docs/doklad.pdf
6. *Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования*. Москва: МШУ СКОЛКОВО и Global Education Futures, 2020. Available at: https://ftp.skolkovo.ru/web_team/ExEd/file/obrazovatelnye_ekosistemy_doklad.pdf
7. Moore J.F. *The death of competition: Leadership and strategy in the age of business ecosystems*. New York: Harper Collins, 1997.

References

1. Aleksandrova A.Yu. Global'naya strategiya ustojchivogo razvitiya turizma. *Sovremennye trendy `ekologicheski ustojchivogo razvitiya:* tezisy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: `EF MGU, 2018: 12-14.
2. *Making Tourism More Sustainable – A guide for policy makers.* UNWTO, UNEP. 2005. Available at: http://www.e-unwto.org/doi/ book/10.18111/9789284415496
3. *Preobrazovanie nashego mira: Povestka dnya v oblasti ustojchivogo razvitiya na period do 2030 goda*. Rezolyuciya, prinyataya General'noj Assambleej 25.09.2015 g. OON. Available at: http://unctad.org/meetings/en/ SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf
4. *17 celej dlya preobrazovaniya nashego mira.* Available at: https://www.un.org/ru/climatechange/17-goals-to-transform-our-world
5. *Navstrechu puti k ustojchivomu razvitiyu i iskoreneniyu bednosti. Obobschayuschij doklad dlya predstavitelej vlastnyh struktur.* YuNEP, 2011: 52. Available at: http://old.ecocongress.info/5_congr/docs/doklad.pdf
6. *Obrazovatel'nye `ekosistemy: voznikayuschaya praktika dlya buduschego obrazovaniya*. Moskva: MShU SKOLKOVO i Global Education Futures, 2020. Available at: https://ftp.skolkovo.ru/web_team/ExEd/file/obrazovatelnye_ekosistemy_doklad.pdf
7. Moore J.F. *The death of competition: Leadership and strategy in the age of business ecosystems*. New York: Harper Collins, 1997.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-331-334

Kafarov E.S., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Normal and Topographic Anatomy with Operative Surgery, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: Edgar-Kafaroff@yandex.ru*
Borlakova F.A., *senior teacher, Department of Propaedeutics of Internal Diseases, North Caucasian State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: borlakova82@bk.ru*
Kornilova K.A., *senior teacher, Department of Economic Theory, Samara State University of Economics (Samara, Russia), E-mail: kornilova97@yandex.ru*

INNOVATIVE APPROACHES TO ORGANIZING CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION IN MEDICAL UNIVERSITIES. The article analyzes modern approaches to organizing continuous professional education of specialists in medical universities, with an emphasis on the introduction of innovative educational technologies, such as simulation training and lean manufacturing. The key trends and strategic directions of development of the system of additional professional education (APE) in Russia, including at the Yaroslavl State Medical University (YSMU), are considered. Particular attention is paid to the implementation of the concept of "lifelong education" and the adaptation of educational programs to the modern needs of healthcare, including advanced training of doctors, pharmacists and teachers of medical universities. Examples of the implementation of training modules focused on current health problems and strategies aimed at improving the quality of personnel training for medical institutions are given. The article also describes the successful experience of integrating simulation technologies and lean management into the educational process, which contributes to the effective formation and improvement of professional competencies of future specialists.

Key words: **continuous professional education, medical education, additional professional education**

Э.С. Кафаров, *д-р мед. наук, проф., зав. каф. нормальной и топографической анатомии с оперативной хирургией, ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: Edgar-Kafaroff@yandex.ru*
Ф.А. Борлакова, *ст. преп., ФГБОУ ВО Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, E-mail: borlakova82@bk.ru*
К.А. Корнилова, *ст. преп., ФГАОУ ВО «Самарский государственный экономический университет», г. Самара, E-mail: kornilova97@yandex.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

Статья посвящена анализу современных подходов к организации непрерывного профессионального образования специалистов в медицинских вузах с акцентом на внедрение инновационных образовательных технологий, таких как симуляционное обучение и бережливое производство. Рассматриваются ключевые тенденции и стратегические направления развития системы дополнительного профессионального образования в России, в том числе в Ярославском государственном медицинском университете. Особое внимание уделяется внедрению концепции «образования через всю жизнь» и адаптации образовательных программ к современным потребностям здравоохранения, включая повышение квалификации врачей, фармацевтов и преподавателей медицинских вузов. Приводятся примеры внедрения учебных модулей, ориентированных на актуальные проблемы здравоохранения, и стратегии, направленные на улучшение качества подготовки кадров для медицинских учреждений. В статье также описывается успешный опыт интеграции симуляционных технологий и бережливого менеджмента в образовательный процесс, что способствует эффективному формированию и усовершенствованию профессиональных компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: **непрерывное профессиональное образование, медицинское образование, дополнительное профессиональное образование**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации системы медицинского образования к быстро меняющимся условиям здравоохранения и его финансирования, а также росту требований к профессиональной компетентности медицинских работников. В условиях глобальных изменений в медицинской практике и технологий возрастает потребность в эффективных подходах к непрерывному профессиональному образованию. Это исследование фокусируется на инновационных методах обучения, включая симуляционные технологии и бережливое производство, для повышения качества подготовки медицинских специалистов. Применение этих подходов в рамках системы дополнительного образования важно для обеспечения высококвалифицированной медицинской помощи, соответствующей международным стандартам и федеральным образовательным требованиям.

Целью исследования является анализ современных подходов к организации непрерывного профессионального образования в медицинском вузе, а также выявление эффективных методов и моделей повышения квалификации медицинских специалистов в контексте изменения образовательных стандартов и требований здравоохранения.

Задачи исследования:

– исследовать особенности и тенденции развития системы непрерывного профессионального образования в контексте глобальных и национальных вызовов здравоохранения;

– проанализировать влияние изменений в образовательных стратегиях на повышение качества подготовки специалистов в сфере медицины и фармацевтики;

– оценить роль инновационных педагогических методов, таких как симуляционное обучение, дистанционные технологии и междисциплинарные подходы, в развитии профессиональных компетенций медицинских работников;

– проанализировать опыт Ярославского государственного медицинского университета (ЯГМУ) по разработке и внедрению дополнительных профессиональных программ, ориентированных на повышение квалификации медицинских специалистов с учётом изменений в структуре здравоохранения и государственной образовательной политики.

Научная новизна исследования заключается в разработке и внедрении инновационных моделей непрерывного профессионального образования в медицинских вузах, направленных на повышение качества подготовки специалистов в условиях трансформации системы здравоохранения. В исследовании рассматриваются новые подходы к интеграции современных педагогических методик, таких как симуляционное обучение и lean-менеджмент, в образовательный процесс, а также предложены методы оптимизации образовательных траекторий для преподавателей.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке и обосновании новых подходов к непрерывному профессиональному образованию специалистов в медицинском вузе в контексте динамичных изменений в системе здравоохранения и образовательной среде. Работа способствует углублению понимания процессов интеграции инновационных образовательных технологий и моделей в медицинское образование, включая симуляционное обучение и lean-менеджмент, а также формированию концепции «образования через всю жизнь» как основного направления профессионального развития.

Практическая ценность данного исследования заключается в разработке и внедрении инновационных педагогических моделей и методологических стратегий для системы непрерывного профессионального образования в медицинских учреждениях высшего образования.

Система продолжительного профессионального образования, включающая курсы по углублению профессиональных компетенций и переподготовке кадров, предназначенных для специалистов в области медицины и фармацевтики, а также для преподавателей учреждений высшего медицинского образования и колледжей, была концептуализирована и реализована Ярославским государственным медицинским университетом в 1975 году. Этот процесс является воплощением стратегической образовательной трансформации, направленной на оптимизацию профессиональной субъектности в контексте динамично изменяющихся требований сферы здравоохранения и медицинского образования. В контексте социокультурных и профессиональных изменений, определённых в рамках Федерального проекта «Обеспечение медицинских организаций квалифицированными кадрами», в 2018 году была проведена комплексная реорганизация институциональных структур, функциональных парадигм и стратегических векторов Института последипломного образования. Этот процесс обусловил оптимизацию его организационно-функциональной модели, что явилось ответом на изменяющиеся социально-экономические реалии и профессиональные запросы, а также адаптированные профессиональные стандарты [1, с. 44].

По данным многочисленных исследований, в российских университетах продолжают доминировать традиционные методологические модели организации образовательного процесса как для студентов, так и для врачей, проходящих курсы повышения квалификации. Эти модели зачастую ограничиваются лекционно-семинарской формой обучения, что снижает потенциал для внедрения исследовательских и активных образовательных подходов, ориентированных на развитие критического мышления и практических навыков. Наибольшее распространение продолжают находить объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы, основное внимание в которых уделяется передаче теоретического материала. В рамках этих подходов преподаватели, ориентируясь на предоставление обширной теоретической информации, зачастую упускают важность развития профессионального мышления, а также формирование врача как многогранной личности, способной адаптироваться и эффективно функционировать в условиях динамично изменяющихся социально-экономических и профессиональных обстоятельств.

Качество и безопасность медицинских услуг находятся в прямой зависимости от уровня профессиональной компетенции медицинских кадров, включая врачей и фармацевтов. Современная парадигма дополнительного профессионального образования (ДПО), основанная на циклическом обновлении квалификации с интервалом в пять лет, не в полной мере соответствует запросам динамично трансформирующихся медицинских институтов и профессионалов, которые сталкиваются с необходимостью непрерывной актуализации когнитивных и операциональных компетенций. Эти субъекты образовательного процесса требуют постоянного овладения новыми эмпирическими знаниями и освоения высокотехнологичных практик, что обусловлено ускоренным развитием медицинской науки и практики. В условиях интенсивных трансформаций в области здравоохранения российская образовательная система ориентирована на интеграцию инновационных подходов к непрерывному профессиональному образованию, акцентируя внимание на усовершенствовании последипломной подготовки медицинских работников в рамках социокультурной парадигмы «образования на протяжении всей жизни». Непрерывное профессиональное образование выступает как синтез педагогических технологий и стратегий, ориентированных на поддержание, углубление и расширение центральных компетенций, которые обеспечивают высокий стандарт качества и безопасности медицинского обслуживания. Этот процесс не только способствует индивидуальной профессиональной эволюции, но и усиливает междисциплинарное сотрудничество, способствуя формированию коллегиальных сообществ поддержки в профессиональном медицинском контексте [2, с. 59].

С 2016 года в рамках реализации государственной стратегии реформирования системы ДПО в университете осуществляется всесторонняя ее трансформация, направленная на оптимизацию образовательных процессов с учётом быстро меняющихся социально-экономических и политико-правовых контекстов, а также на интеграцию в парадигму инновационного развития здравоохранения. Ключевыми направлениями данной реформы стали несколько фундаментальных приоритетов, ориентированных на адаптацию образовательной структуры к новым социокультурным и институциональным требованиям:

– конструирование и реализация дополнительных профессиональных образовательных программ в рамках парадигмы непрерывного медицинского (фармацевтического) образования, включающих учебные модули продолжительностью до 36 часов с фокусом на интеграцию междисциплинарных и практико-ориентированных педагогических стратегий, ориентированных на развитие профессиональных компетенций в условиях реальной практической деятельности;

– интеграция в образовательные процессы инновационных педагогических практик, таких как симуляционное обучение, дистанционные образовательные технологии, профессиональная стажировка, а также проблемно ориентированные и междисциплинарные подходы, представляет собой комплексный процесс, в котором акцент делается на внедрение элементов бережливого менеджмента;

– проектирование организационной структуры и содержательной наполненности образовательных программ повышения квалификации для педагогических кадров с намерением внедрения и синтеза принципов концептуальной модели «непрерывного профессионального развития педагогов» в их научно-методологическую и образовательную практику, осуществляемое через трансформацию аксиологических и гносеологических оснований, направленных на создание динамичной парадигмы саморазвивающегося образовательного пространства.

В период 2016–2019 годов в рамках российской образовательной системы в сфере медицины и фармацевтики было осуществлено значительное метаморфозное преобразование педагогических практик, что явилось результатом интеграции теоретико-методологических инноваций в структуру повышения квалификации. Этот процесс отразился в детальной разработке, методологическом рецензировании и окончательной институционализации более 300 программ профессионального развития, которые благодаря своей обновленной когнитивной и методологической матрице стали выразителями новых эпистемологических подходов к обучению. Эти программы получили официальное признание на образовательной платформе Министерства здравоохранения Российской Федерации как структурно-значимое воплощение принципиально иной парадигмы профессиональной подготовки, обусловленной синергией научной обоснованности и нормативно установленного процесса непрерывного образования. В 2018 году более 10 тысяч специалистов в области здравоохранения и фармацевтики из Ярославской, Вологодской, Костромской, Калужской, Московской и ряда других регионов Российской Федерации прошли обучение по данным программам, что демонстрирует эволюцию институциональной активности и институционализированного подхода к профессиональной переподготовке кадров.

С 2016 года Ярославский государственный медицинский университет стал пионером среди отечественных медицинских образовательных учреждений, принимая участие в реализации инициативы «Создание бережливых поликлиник-об-

разцов». Этот проект фокусируется на образовании как на ключевом элементе, что обусловлено потребностью в системном повышении уровня осведомленности участников относительно основ бережливого производства и теоретических и практических аспектов проектного менеджмента. Стратегическая значимость образовательного контента заключается также в его функции трансляции накопленного опыта и инновативных практик на более широкий уровень. Для обеспечения эффективной реализации этих задач в структуре ЯГМУ был создан Центр управления образовательными проектами, который выступает в качестве институциональной платформы для координации и мониторинга образовательных процессов и инициатив на уровне университета [3, с. 165].

Ключевым аспектом функционирования Центра является координация и реализация практико-ориентированных тренингов, ориентированных на интеграцию концепций бережливого производства в клиническую практику. Существенной составляющей деятельности является также проектирование и имплементация инициатив, направленных на распространение эффективных практик и масштабирование инновационного опыта с активным вовлечением медицинских образовательных учреждений на национальном уровне. Успешная реализация таких инициатив невозможна без органичного внедрения практических компонентов в образовательный процесс, что достигается через использование симуляционных технологий. Эти методики предоставляют обучающимся уникальные возможности для развития и совершенствования управленческих компетенций, необходимых для эффективной оптимизации стандартных медицинских процессов в имитированной профессиональной среде.

Внедрение данной инициативы послужило катализатором для формирования образовательного проекта «Фабрика процессов ПоLEANклиника», который представляет собой синтез эпистемологических и праксеологических подходов к трансляции принципов и методологий бережливого производства. Ключевыми методологическими инструментами, применяемыми для достижения образовательных целей в рамках «Фабрики процессов», являются:

– модель SQDCM, являющаяся инструментом для многогранной оценки основных индикаторов эффективности, охватывает анализ социальных и организационных детерминант, таких как безопасность, качество, производительность, затраты и уровень удовлетворенности. Эти показатели подлежат оценке как с точки зрения внутренних участников системы, так и с позиции конечных потребителей медицинских услуг;

– методология 5С, направленная на оптимизацию организационной структуры рабочего пространства, преследует цель минимизации потерь, повышения уровня безопасности, улучшения качества и операционной эффективности в контексте предоставления медицинских услуг, при этом акцент ставится на структурную рационализацию и когнитивную адаптацию процессов в рамках социальной системы здравоохранения;

– идентификация и систематизация потерь с использованием специализированных инструментов для их устранения направлена на снижение социальных и экономических издержек в процессе предоставления медицинской помощи, что способствует улучшению производственной эффективности и оптимизации рабочих процессов через внедрение социоэкономических и организационных инноваций [4, с. 73].

В структуру цикла повышения профессиональной компетенции включены лекционные дисциплины, направленные на глубокое освоение фундаментальных концепций lean-менеджмента в контексте здравоохранения, а также организационные визиты в медицинские учреждения, которые успешно прошли процесс институциональной трансформации и функционируют как примерные организации, синтезирующие принципы бережливого производства с особым акцентом на эффективность и оптимизацию ресурсоемких процессов. Процесс освоения данного образовательного модуля способствует углублению и эволюции ряда профессиональных компетенций, включая развитие управленческих и организационно-экономических навыков, улучшение уровня социальной мобильности и повышение способности к адаптации в условиях инновационных социоэкономических изменений, в частности:

– умение эффективно управлять коллективом медицинского учреждения, обеспечивая синергетическое взаимодействие всех его структурных подразделений;

– готовность применять теоретические и практические знания в области организации и оптимизации процессов в медицинских организациях, учитывая их функциональную специфику, типы предоставляемой медицинской помощи, а также эффективную организацию лекарственного обеспечения и внедрение программ диспансеризации, включая помощь детям;

– способность интегрировать основные принципы управления и организационных процессов в здравоохранении, охватывая как стратегическое руководство на уровне всей организации, так и совершенствование работы отдельных её подразделений [5, с. 81].

Конструирование эффективной модели подготовки кадров в сфере медицины и фармацевтики для оптимального функционирования здравоохранительной системы невозможно без обеспечения высококвалифицированного уровня педагогического состава медицинских образовательных учреждений. Это явление можно интерпретировать как следствие интеграции современных антропоцентричных и техноцентричных парадигм в структуру высшего медицинского образования, что создает гибридное пространство, насыщенное не только образовательными инновациями, но и возможностями для реализации эпистемологических и аксиологических преобразований. Современная образовательная экосистема высшей медицинской школы, оснащенная цифровыми платформами и передовыми технологиями, выступает как симбиоз когнитивных и технико-практических компонентов, что в свою очередь создает контекст для внедрения нормативных и стандартных конструкций на уровне федерального образовательного законодательства. Внутри данного образовательного контекста особое внимание уделяется формированию синергетического взаимодействия теоретического знания и клинического опыта, что требует освоения сложных медицинских технологий и адаптации к постоянно изменяющимся социокультурным и техноэкономическим условиям здравоохранения. Такая трансформация профессиональной практики способствует переходу к новому уровню компетентности, который включает в себя не только формирование основ научного метода, но и развитие адаптивных стратегий, необходимых для успешной профессиональной социализации в условиях глобализированного и динамичного медицинского пространства.

Преподавательский состав высших медицинских учебных заведений представляет собой высококвалифицированную когорту специалистов, выполняющих специфические образовательные функции и обладающих совокупностью уникальных профессиональных и личностных компетенций. Врач, осваивающий педагогическую роль, трансформируется в экспертную фигуру в области педагогики, гармонично сочетая высокий уровень профессионализма с педагогическим мастерством. Современное медицинское образование трактуется как многогранная и эволюционирующая образовательная система, пронизанная взаимосвязанными концептуальными моделями, рассматриваемая как процесс «актуализации знаний», в котором активно интегрируются передовые наукоемкие технологии, информационные ресурсы и высококвалифицированные кадры. В своей педагогической деятельности преподаватель ориентируется на вызовы, детерминированные необходимостью подготовки специалистов к функционированию в условиях перестройки финансовой модели здравоохранения и структурных изменений в медицинской системе, а также к адаптации к стремительным изменениям в стратегических ориентирах её развития. Это ведет к углублению социальной ответственности педагогического корпуса медицинских вузов за обеспечение высокого качества и эффективности образовательного процесса. С 2017 года в университете реализуется концепция «непрерывного профессионального образования преподавателей», которая направлена на воплощение целого ряда стратегических направлений и ориентиров:

– стимуляция внутреннего побуждения к непрерывному профессиональному развитию и самосовершенствованию в рамках самоорганизующегося образовательного процесса с акцентом на автопоэтические механизмы личностной трансформации;

– укрепление профессиональной компетентности в условиях быстро эволюционирующих образовательных и социально-экономических парадигм, что требует адаптации к новым социокультурным и институциональным контекстам;

– формирование способности к инновационному решению профессионально значимых задач, которые выходят за пределы традиционных методологических рамок, предполагающих внедрение нестандартных когнитивных и практических стратегий;

– обеспечение прозрачности и гибкости образовательного процесса, создавая возможность для студентов проектировать индивидуализированные образовательные маршруты, соответствующие их личным предпочтениям и исходным образовательным базам;

– внедрение высокоинтеллектуальных и технологически ориентированных образовательных практик, основанных на деятельностном подходе, ориентированных на специфические нужды целевой аудитории [6, с. 26].

Концептуальная конструкция состоит из трёх ключевых компонентов:

1. синтез непрерывного образовательного потока в контексте научно-педагогической деятельности, ориентированный на достижение синергетического взаимодействия теоретических и практических аспектов;

2. создание и развитие системы непрерывного профессионального образования в области медицины и фармацевтики, обеспечивающей постоянное обновление знаний и навыков;

3. активация динамики самопознания и эволюции личностных компетенций, ориентированных на созидание профессиональной рефлексии и конструирование устойчивой экзистенциальной мотивации к непрерывному обучению в контексте целостной карьеры, являясь интеграцией когнитивных и метакогнитивных механизмов, направлена на саморегуляцию и адаптацию в условиях флуктуирующего социокультурного контекста.

В контексте реализации концептуальной модели непрерывного профессионального образования педагогического состава университета были разработаны учебные модули, ориентированные на удовлетворение современных требований по углублению и расширению профессиональных компетенций. Каждый модуль структурирован в виде отдельных образовательных блоков, функционирующих как автономные циклы повышения квалификации в специфических областях. Модули интегрируются в гибридный формат, что способствует оптимизации ресурсных затрат и увеличивает адаптивность образовательного процесса.

Регулярное внедрение модели непрерывного профессионального образования преподавательского состава оказывает значительное воздействие на

повышение качества подготовки кадров университета в сфере научно-педагогической деятельности через:

1. Индивидуализацию образовательных траекторий.
2. Оптимизацию ресурсных затрат в процессе освоения образовательных программ.
3. Гибкость в оперативной корректировке и актуализации программ обучения, а также внедрение новых учебных курсов.

Представленные данные иллюстрируют значительные изменения, произошедшие в системе дополнительного профессионального образования ЯГМУ за последние годы. Эти трансформации формируют основополагающую базу для разработки и внедрения актуальных высококонкурентоспособных образовательных программ, ориентированных на подготовку специалистов в сфере здравоохранения и фармацевтики, что полностью соответствует государственной стратегии модернизации медицинского образования.

Таким образом, рассмотренные методы и стратегии, такие как симуляционное обучение, внедрение концепции «образования через всю жизнь», а также ориентированность на актуальные федеральные проекты в области здравоохранения, продемонстрировали свою высокую эффективность в обеспечении качественного профессионального роста медицинских работников. Основные выводы, полученные в результате исследования, заключаются в том, что создание и реализация систематических образовательных программ, включающих инновационные компоненты и ориентированных на практическое применение полученных знаний, является необходимым условием повышения квалификации специалистов в области медицины и фармацевтики. Особое внимание уделяется интеграции симуляционного обучения, что позволяет развивать не только теоретические, но и практические навыки, важные для реальной медицинской практики.

Прогнозируя дальнейшее развитие системы непрерывного профессионального образования в медицинских вузах, можно ожидать усиление роли цифровых образовательных технологий, расширение практико-ориентированных форм обучения и углубление междисциплинарных подходов. Реформа медицинского образования будет продолжаться с акцентом на повышение взаимодействия образовательных организаций с практическим здравоохранением и более тесное вовлечение преподавателей в процессы повышения качества медицинской помощи.

Целевая аудитория данной статьи включает преподавателей и руководителей образовательных учреждений медицинского профиля, специалистов в области здравоохранения и фармацевтики, а также государственных органов, ответственных за развитие и оптимизацию системы профессионального образования в сфере медицины.

Библиографический список

1. Клевер Н.А., Беляева Я.В. О возможностях использования интерактивных методов в обучении студентов. *Информационные технологии и вычислительные системы.* 2017; № 3: 45–48.
2. Павлова Л.И., Киселева О.А. *Интерактивные методы обучения в медицинских вузах*. Санкт-Петербург: Медицина, 2019.
3. Ефимова Т.А. Проектная деятельность как интерактивный метод обучения. *Молодой ученый.* 2018; № 46 (232): 12–14.
4. Романов Д.И. *Интерактивные методы обучения в медицинских учебных заведениях*. Омск: Издательство Омского университета, 2023.
5. Чернышова Т.С. Непрерывное образование как основа профессионального развития специалиста. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; № 3 (52): 88–90.
6. Джатдоева Д.Т., Болурова К.А., Эбзеева З.М. *Молекулярный дизайн ферментных ингибиторов на основе азотсодержащих гетероциклов*. Москва: Манускрипт, 2024.

References

1. Klever N.A., Belyaeva Ya.V. O vozmozhnostyah ispol'zovaniya interaktivnyh metodov v obuchenii studentov. *Informacionnye tehnologii i vychislitel'nye sistemy.* 2017; № 3: 45-48.
2. Pavlova L.I., Kiseleva O.A. *Interaktivnye metody obucheniya v medicinskih vuzah*. Sankt-Peterburg: Medicina, 2019.
3. Efimova T.A. Proektnaya deyatel'nost' kak interaktivnyj metod obucheniya. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 46 (232): 12-14.
4. Romanov D.I. *Interaktivnye metody obucheniya v medicinskih uchebnyh zavedeniyah*. Omsk: Izdatel'stvo Omskogo universiteta, 2023.
5. Chernyshova T.S. Nepreryvnoe obrazovanie kak osnova professional'nogo razvitiya specialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 3 (52): 88-90.
6. Dzhatdoeva D.T., Bolurova K.A., `Ebzeeva Z.M. *Molekulyarnyj dizajn fermentnyh ingibitorov na osnove azotsoderzhaschih geterociklov*. Moskva: Manuskript, 2024.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-334-337

Krivykh S.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: krivih71@yandex.ru*
Shepel S.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teaching assistant, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES IN DISSERTATION RESEARCH. In the article, the authors present their research on the understanding of the concept of "methodological approach" as an approach of a general scientific and specific scientific level in pedagogical science and practice, according to the opinions of various authors. The first part of the article examines the scientific content and interrelation of such concepts as "paradigm", "methodology", and "methodological approach". In addition, the names of methodological approaches that are found in the titles of dissertation research over the past 30 years are considered. Researchers substantiate various names of approaches to the study of certain pedagogical processes. An analysis of the methodological approaches stated in the titles of dissertations has shown their multiplicity, and sometimes the unreasonableness of using such names in research methodology. Studying the results of dissertation research devoted to the study of methodological approaches in pedagogical science gives young researchers the opportunity to understand and deepen their knowledge about them in order to reasonably state them in the theoretical framework and apply them in the implementation of their research.

Key words: **methodology of dissertation research, levels of methodology, methodological approach to research, diversity and classification of methodological approaches**

С.В. Кривых, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru*
С.М. Шепель, *канд. пед. наук, ассистент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье авторы представляют свое исследование по изучению понимания понятия «методологический подход» как подход общенаучного и конкретно-научного уровня в педагогической науке и практике, согласно мнению различных авторов. В первой части статьи рассматриваются научное содержание и взаимосвязь таких понятий, как «парадигма», «методология», «методологический подход». Кроме того, рассматриваются названия методологических подходов, которые встречаются в названиях диссертационных исследований за последние 30 лет. Исследователи в своих диссертациях обосновывают различные названия подходов к изучению тех или иных педагогических процессов. Анализ заявленных в названиях диссертаций методологических подходов показал их многочисленность, а порой необоснованность применения таких названий в методологии исследований. Изучение результатов диссертационных исследований, посвященных изучению методологических подходов в педагогической науке, дает молодым исследователям возможность разобраться и углубить свои знания о них, чтобы обоснованно заявлять их в теоретическом аппарате и применять при реализации своего исследования.

Ключевые слова: **методология диссертационного исследования, уровни методологии, методологический подход к исследованию, разнообразие и классификация методологических подходов**

Актуальность затронутой в статье проблемы продиктована одним из требований к диссертационному исследованию. В любой диссертации автор обязан указать методологические подходы, которые он использовал в своем исследовании. Однако часто можно встретить либо недостаточный, а чаще избыточный набор методологических подходов, которые никак не проявляются в дальнейшем исследовании автора. В чем проблема? Почему так происходит? На наш взгляд, молодые исследователи не совсем четко представляю суть понятия «методологический подход» и их разнообразие в науке.

Цель исследования: провести количественный анализ названий диссертаций, защищенных в последние 30 лет, и выявить названия методологических подходов, указанных в них. Объект исследования – темы защищенных диссертаций с 1994 по 2023 гг. В предлагаемой статье представлены результаты анализа существующих подходов к исследованию образования и воспитания. Задачи исследования: систематизировать такие понятия, как «методология» и «методологический подход», их связь с понятием «парадигма»; выявить уровни методологии и имеющиеся классификации методологических подходов; в названиях диссертационных исследований выявить методологические подходы, которые в них раскрывались, для прояснения вопроса, какие же методологические походы чаще встречаются в педагогических исследованиях.

Научная новизна проведенного анализа видится в обобщении методологии педагогики, в установлении количественных показателей различных методологических подходов, раскрытии динамики их изучения за последние три десятилетия. Теоретическая значимость проведенного анализа заключается в раскрытии многообразия методологических подходов, установлении зависимости их появления в темах диссертаций от развития педагогической науки, ее практических потребностей. Практическая значимость состоит в возможности ориентации молодых исследователей во всем многообразии методологических подходов в науке, их обоснованности для планируемых педагогических исследований, выборе наиболее адекватных для решения задач диссертации. Методы исследования: теоретический анализ, контент-анализ, систематизация и обобщение как наиболее адекватные поставленным задачам.

Однако для начала проясним взаимосвязь таких понятий, как «парадигма», «методология», «подход». Всем понятно, что данные понятия тесно взаимосвязаны. Если *парадигма* указывает направление (вектор) научного поиска, определяет общие подходы, являясь «системой убеждений, ценностей и технических средств, принятых научным сообществом и обеспечивающих существование научных традиций» [1], то *методология* – это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [2]. Основная задача методологии любой науки заключается в обеспечении процесса познания системой строго выверенных и прошедших апробацию принципов, методов, правил и норм. Цель методологии в любой научной дисциплине – это создание системы, которая помогает исследовать мир, используя проверенные и одобренные подходы, методы, стандарты и нормы. «Методологический подход, по нашему мнению, состоит их трех компонентов: обоснованных автором исследования системы миропонимания и гносеологической философской концепции, принципа исследовательской деятельности и характера получаемых результатов», – считает В.Г. Горб [3, с. 3–12].

Таким образом, парадигма определяет общие подходы, а методология – систему принципов и методов, на которые опирается исследователь в ходе получения и разработки знаний.

В.А. Федоров [4] выделяет следующие уровни методологии (рис. 1).

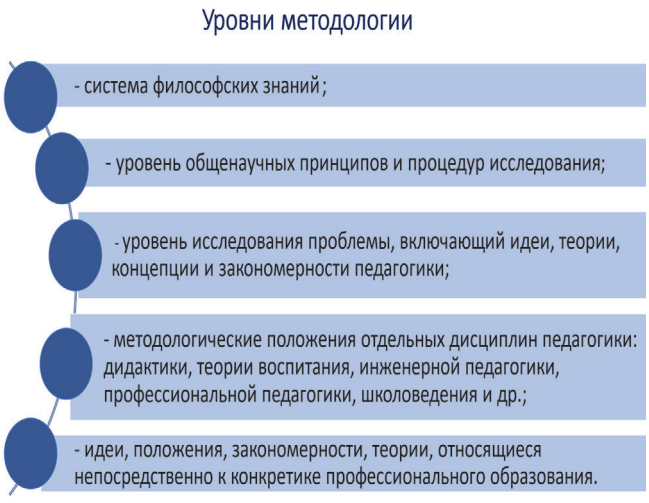


Рис. 1. Уровни методологии (по В.А. Федорову)

Остановимся на непростом для понимания понятии «методология». Обычно авторство данному термину приписывают английскому философу Френсису Бэкону (1561–1626), хотя достоверно известно, что им введено в науку понятие «метод», вероятно, отсюда и пошел термин «методология» как наука, учение о методе. Однако само это учение проглядывается в работах французского мыслителя Рене Декарта (1596–1650) и немецкого философа Иммануила Канта (1724–1804), которые показали форму и механизмы исследования.

Если посмотреть происхождение слова «методология», можно констатировать, что термин произошел от греческого слова metodos (в переводе «путь», «исследование») и logos (теория, учение), причем этот путь, это исследование имеет в виду как теоретическую, так и практическую стороны человеческой деятельности. По сути, любая деятельность (событие) или ее (его) осмысление (анализ) и есть методология.

Каждый исследователь дает свое определение методологии. Приведем следующий пример: Д.В. Манушин [5, с. 41–57] дал теоретический анализ развития понятия «методология», выделив ключевые слова: учение; совокупность приемов (процедур, методов, идей, принципов, установок); способ организации деятельности, характеристика исследования; форма организации; система знаний, деятельности, норм; рефлексия, учение о мыследеятельности и т. д. Можно привести еще десятки определений, в которых в той или иной комбинации повторяются эти ключевые слова.

Еще в 70-е годы прошлого века В.Е. Гмурман заметил: «Решение вопросов методологии педагогики по-разному трактуется в философской и науковедческой литературе. Одни авторы сводят методологию к учению о методе, другие понимают под ней всю сферу применения философских принципов, третьи считают, что методология призвана разрабатывать не только общие, но также и конкретные (по другой терминологии – специальные) исследовательские методы. Названные противоположные подходы либо неправомерно сужают методологическую проблематику, либо крайне расширяют ее» [6, с. 37]. Анализ научной литературы показал, что методология – это не только инструмент для научных исследований, она применима во всех сферах человеческой деятельности. Некоторые учёные, такие как А.Г. Спиркин, Э.Г. Юдин и М.Г. Ярошевский, выделяют «методологию познания и методологию практической деятельности».

Сегодня, представляя свое исследование, ученый должен обозначить методологические подходы, на которые он опирался. «Методологический подход – это совокупность имеющихся знаний, навыков, понятийного аппарата, которым располагает исследователь, чтобы рассмотреть проблему с конкретной точки зрения. Один методологический подход может базироваться на нескольких научных концепциях, теоретических учениях и понятиях, положениях. При этом концептуальная база исследования является одной» (образовательный портал «Справочник» [7]).

В науке все методологические подходы делятся на две большие группы, изображенные на рисунке 2.

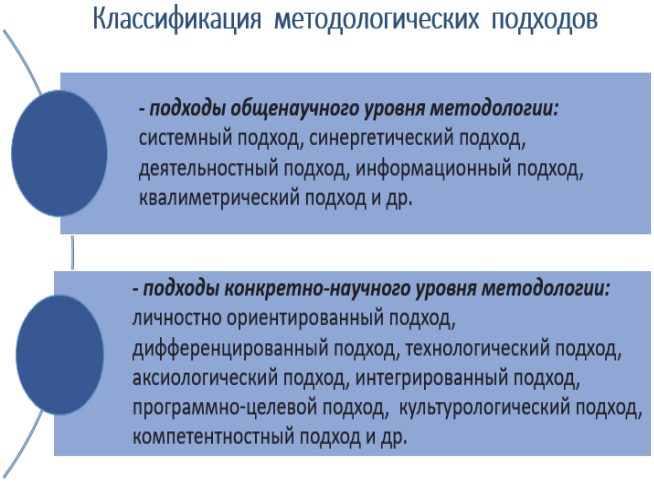


Рис. 2. Группы методологических подходов
(на основе анализа литературы)

В монографии Кудакова О.Р. [8] представлена таблица (левая часть изображенной здесь таблицы 1), показывающая методологические подходы, которые наличествовали в названии диссертационных исследований в период 1994–2011 гг. В проанализированных диссертационных исследованиях термин «подход» являлся ключевым, автором диссертации в заголовке указывался конкретный подход (например, «деятельностный», хотя в названиях диссертаций могли быть различные вариации, например, «системно-деятельностный», «личностно-деятельностный» и т. д.).

По результатам *нашего* анализа в правой стороне таблицы (жирным шрифтом) показано количество диссертаций, содержащих эти же подходы, а также подходы с иными названиями с 2012 по 2023 годы.

Рассмотрев более ста названий диссертаций, мы обнаружили, что большая часть методологических подходов фигурирует в названиях диссертаций как

Таблица 1

Методологические подходы
в названиях диссертационных исследований

№	Методологические подходы	Канд. / докторская	Всего	***Канд. / докторская***	***Всего***
	1994–2011			***2012–2023***	
1.	Личностный	72 / 6	78	***24/-***	***24***
2.	Дифференцированный	70 / 4	74	***14/-***	***14***
3.	Интегр/альный, /ированный, /ационный, /ативный	70 / 11	81	***27/5***	***32***
4.	Компетентностный	54 / 3	57	***32/1***	***33***
5.	Индивидуальный	45 / 2	47	***1/-***	***1***
6.	Системный	32 / 5	37	***9/3***	***11***
7.	Деятельностный	29 / 6	35	***16/2***	***18***
8.	Культурологический	23 / 4	27	***3/-***	***3***
9.	Методический	23 / -	23	***9/-***	***9***
10.	Технологический	20 / 2	22	***7/-***	***7***
11.	Коммуникативный	12 / 1	13	***1/-***	***1***
12.	Программно-целевой	13 / -	13	***4/-***	***4***
13.	Комплексный	11 / 1	12	***6/-***	***6***
14.	Функциональный	9 / 1	10	***-***	***-***
15.	Аксиологический, ценностный	8 / 2	10	***14/1***	***15***
16.	Модульный/дистанционно-модульный	8 / 2	10	***3/-***	***3***
17.	Контекстный	9 / -	9	***6/-***	***6***
18.	Педагогический	6 / 2	8	***3/-***	***3***
19.	Задачный	7 / -	7	***4/-***	***4***
20.	Лингво/страноведческий, /культурологический, /когнитивный	6 / 1	7	***7/-***	***7***
21.	Акмеологический	6 / -	6	***1/-***	***1***
22.	Гуманистический	5 / -	5	***-***	***-***
23.	Синергетический	4 / 1	5	***2/-***	***2***
24.	Современный	5 / -	5	***-***	***-***
25.	Региональный	5 / 1	6	***-***	***-***
26.	Инновационный	11/ 1	12	***3/-***	***3***
27.	Средовой	4 / 1	5	***2/1***	***3***
28.	Проектный	4 / 1	5	***3/-***	***3***
29.	Объектно-ориентированный	3 / 1	4	***-***	***-***
30.	Исследовательский	3 / 1	4	***1/-***	***1***
31.	Антропологический	2 / 2	4	***4/-***	***4***
32.	Гендерный	4 / -	4	***7/1***	***8***
33.	Концептуальный	4 / -	4	***1/-***	***1***
34.	Методологический	1 / 1	2	***2/1***	***3***
35.	Семантический	1 / -	1	***-***	***-***
36.	Проблемный	2 / -	2	***3/-***	***3***
37.	Процессный	- / 1	1	***2/-***	***2***
38.	Эволюционный	2 / -	2	***-***	***-***
39.	Вариативный	3 / -	3	***1/0***	***1***
40.	Валеологический	3 / -	3	***-***	***-***
41.	Целостный	2 / -	2	***-***	***-***
42.	Герменевтический	3 / -	3	***2/-***	***2***
43.	Полихудожественный, поликультуный, кросс-культурный	3 / -	3	***7/1***	***8***
44.	Уровневый, разноуровневый	3 / -	3	***-***	***-***
45.	Просто слово «подход»	3 / -	3	***-***	***-***
46.	Рефлексивный	2 / -	2	***-***	***-***
47.	Андрагогический	3 / -	3	***-/1***	***1***
48.	Структурный	3 / -	3	***-***	***-***
49.	Профессиональный	2 / 1	3	***1/0***	***1***
50.	Информационный	- / 2	2	***1/1***	***2***
51.	Антропоэкологический	- / 1	1	***-***	***-***
52.	Цивилизационный	-	-	***-/1***	***1***
53.	Полипарадигмальный, парадигмальный	-	-	***1/1***	***2***
54.	Социальный	-	-	***2/-***	***2***
55.	Эргономический	-	-	***1/-***	***1***
56.	Научный	-	-	***1/1***	***2***
57.	Междисциплинарный	-	-	***6/-***	***6***
58.	Интерактивный	-	-	***1/-***	***1***
59.	Квалиметрический	-	-	***1/1***	***2***
60.	Кластерный	-	-	***7/2***	***9***
61.	Этнокультурный	-	-	***1/1***	***2***
62.	Монографический	-	-	***1/-***	***1***
63.	Событийный	-	-	***-/1***	***1***
64.	Субъектный/субъектно-центрированный	-	-	***-/2***	***2***
65.	Когнитивный, когнитивно-дискурсивный, когнитивно-лингвистический	-	-	***4/1***	***5***
66.	Фреймовый	-	-	***3/-***	***3***
67.	Маркетинговый	-	-	***1/-***	***1***
68.	Творческий	-	-	***3/-***	***3***
69.	Межкультурный	-	-	***4/-***	***4***
70.	Биофилософский	-	-	***1/-***	***1***
71.	Адаптивный	-	-	***1/-***	***1***
72.	Метаметодический	-	-	***1/-***	***1***
73.	Эписистематический	-	-	***1/-***	***1***
74.	Семиотический	-	-	***-/1***	***1***
75.	Бинарный	-	-	***1/-***	***1***
76.	Ситуационно-прогностический	-	-	***1/1***	***2***
77.	Поликонтекстуальный	-	-	***1/-***	***1***
78.	Деонтологический	-	-	***-/1***	***1***
79.	Энергетический	-	-	***1/-***	***1***
80.	Дизайнерский	-	-	***1/-***	***1***
81.	Опережающий	-	-	***1/-***	***1***
82.	Диалогический	-	-	***1/-***	***1***
83.	Культурно-исторический, исторический	-	-	***2/-***	***2***
84.	Дидактический	-	-	***1/-***	***1***
85.	Практико-ориентированный	-	-	***2/-***	***2***
86.	Социокультурный	-	-	***3/1***	***4***
87.	Когнитивно-целевой	-	-	***1/-***	***1***
88.	Структурно-алгоритмический	-	-	***1/-***	***1***
89.	Рациональный	-	-	***1/-***	***1***
90.	Метапредметный	-	-	***2/-***	***2***
91.	Корпусный	-	-	***1/-***	***1***
92.	Европейский	-	-	***-/1***	***1***
93.	Эвристический	-	-	***1/-***	***1***
94.	Мотивационно-потребностный	-	-	***1/-***	***1***
95.	Интертекстуальный	-	-	***1/-***	***1***
96.	Дискуссивный	-	-	***1/-***	***1***
97.	Национально-ориентированный	-	-	***2/1***	***3***
98.	Ресурсный	-	-	***1/-***	***1***
99.	Конструктивный	-	-	***1/-***	***1***
100.	Коммуникативно-этнографический	-	-	***1/-***	***1***
101.	Тринитарный	-	-	***1/-***	***1***
102.	Науковедческий	-	-	***2/-***	***2***
103.	Ситуационный	-	-	***1/-***	***1***
104.	Жанровый	-	-	***1/-***	***1***
105.	Социально-конструктивистский	-	-	***1/-***	***1***
106.	Креативный	-	-	***-/1***	***1***
107.	Сомато-диагностический	-	-	***1/-***	***1***
108.	Таксономический	-	-	***1/-***	***1***
109.	Модельно-целевой	-	-	***1/-***	***1***
110.	Ролевой	-	-	***1/-***	***1***
….					

в первый исследуемый период (1994–2011), так и во второй (2012–2023). Чаще других встречаются (из 110 названий подходов): интегративный (в разных модификациях этого слова) – 81 и ***32***; личностный – 78 и ***24***; дифференцированный – 74 и ***14***; компетентностный – 57 и ***33***; индивидуальный – 47 и ***1***; системный – 37 и ***11***; деятельностный – 35 и ***18***; культурологический – 27 и ***3***; методический – 23 и ***9***; технологический 22 и ***7*** и т. д. При этом наблюдается тенденция к уменьшению количества диссертаций, характеризующих тот или иной подход.

Что касается второго исследуемого периода (2012–2023), наблюдается резкое увеличение названий подходов – 98. В этом временном периоде лидируют: кластерный – 9; междисциплинарный – 6; со словом «когнитивный» – 5; межкультурный – 4; социокультурный – 4; национально-ориентированный – 3 и т. д. Среди докторских диссертаций в этот период хотелось бы выделить: кластерный – 2, субъектный – 2, по одной – полипарадигмальный, квалиметрический, деонтологический, социокультурный, национально-ориентированный, событийный, креативный, цивилизационный и т. д.

Как пошутил О.Р. Кудаков: «Анализ существующих работ, где используется это понятие, дает основание предположить, что в настоящее время это более забава – придумать название подхода, которая, к сожалению, дальше придумки чаще всего не идет» [8, с. 122–127].

В заключение отметим, что перечисленные методологические подходы в педагогике представлены здесь далеко не все. Сегодня в научно-педагогической литературе можно встретить и другие названия методологических подходов. Методологический подход как живой организм проходит через этапы развития: от простых методов и принципов к более сложным технологическим и процессуальным. Затем он достигает своего апогея в виде парадигмы и становится частью истории.

Таким образом, изучение содержания и особенностей различных методологических подходов обогащает методологию педагогической науки и в то же время ее систематизирует. Авторам диссертаций рекомендуется изучить суть того или иного методологического подхода, который они выбирают для своего исследования, прежде чем их перечислять в теоретическом аппарате диссертации.

Библиографический список

1. Бахтина И.Л., Лобут А.А., Мартюшов Л.Н. *Методология и методы научного познания*: учебное пособие. Екатеринбург, 2016.
2. Константинов В.В. *Методологические основы психологии:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
3. Горб В.Г. Методологический подход как общенаучная, гносеологическая и аксиологическая основа проведения педагогического исследования. *Образование и наука.* 2004; № 3 (27): 3–12.
4. Федоров В.А. Методологические подходы к разработке организационно-педагогических основ управления развитием профессионально-педагогического образования. *Наука и образование*. 1999; № 1.
5. Манушин Д.В. Уточнение понятия «методология». *Финансы и кредит*. 2015; № 41: 41–57.
6. *Методологические проблемы педагогики*: сборник научных трудов. Москва, 1977.
7. Методологические подходы в научном исследовании. *Образовательный портал «Справочник».* Available at: https://spravochnick.ru/pedagogika/metodologicheskie_podhody_v_nauchnom_issledovanii/
8. Кудаков О.Р. *Методологические подходы в российском образовании (предпосылки теории подходов):* монография. Казань, 2017.

References

1. Bahtina I.L., Lobut A.A., Martyushov L.N. *Metodologiya i metody nauchnogo poznaniya*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2016.
2. Konstantinov V.V. *Metodologicheskie osnovy psihologii:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
3. Gorb V.G. Metodologicheskij podhod kak obschenauchnaya, gnoseologicheskaya i aksiologicheskaya osnova provedeniya pedagogicheskogo issledovaniya. *Obrazovanie i nauka.* 2004; № 3 (27): 3-12.
4. Fedorov V.A. Metodologicheskie podhody k razrabotke organizacionno-pedagogicheskih osnov upravleniya razvitiem professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Nauka i obrazovanie*. 1999; № 1.
5. Manushin D.V. Utochnenie ponyatiya «metodologiya». *Finansy i kredit*. 2015; № 41: 41-57.
6. *Metodologicheskie problemy pedagogiki*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 1977.
7. Metodologicheskie podhody v nauchnom issledovanii. *Obrazovatel'nyj portal «Spravochnik».* Available at: https://spravochnick.ru/pedagogika/metodologicheskie_podhody_v_nauchnom_issledovanii/
8. Kudakov O.R. *Metodologicheskie podhody v rossijskom obrazovanii (predposylki teorii podhodov):* monografiya. Kazan', 2017.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-337-340

Kurennaya E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: ekur_@mail.ru*
Kornilova K.A., *senior teacher, Department of Economic Theory, Samara State University of Economics (Samara, Russia), E-mail: kornilova97@yandex.ru*
Tagirova R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University; senior lecturer, Department of Theory and Technology of Social Work, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.tagirova.1971@mail.ru*

PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY. The article is devoted to the analysis of modern pedagogical approaches to the use of artificial intelligence (AI) in the educational process of higher education institutions. The author considers a wide range of issues related to the integration of AI into university practice: from personalized learning and predictive analysis of academic data to the development of adaptive educational environments and interactive technologies. Particular attention is paid to the prospects for the development of AI technologies and their impact on increasing motivation, cognitive activity and the effectiveness of students' learning. Along with the positive aspects, the main barriers and risks are considered: technical and financial complexity of implementation, ensuring data confidentiality and equal access to innovative tools. Ways to overcome these problems through strategic planning, methodological training of teachers and the development of regulatory legal acts governing the use of AI are proposed. As a result, the article provides a comprehensive view of the opportunities and challenges facing modern education in the context of the rapid development of artificial intelligence technologies.

Key words: **artificial intelligence, digitalization of education, pedagogical technologies, adaptive learning**

Е.В. Куренная*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: ekur_@mail.ru*
К.А. Корнилова, *ст. преп., ФГАОУ ВО «Самарский государственный экономический университет», г. Самара, E-mail: kornilova97@yandex.ru*
Р.А. Тагирова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Чеченский государственный педагогический университет, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: raisa.tagirova.1971@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Статья посвящена анализу современных педагогических подходов использования искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений. Авторы рассматривают широкий спектр вопросов, связанных с интеграцией искусственного интеллекта в вузовскую практику: от персонализированного обучения и прогностического анализа академических данных до разработки адаптивных образовательных сред и интерактивных технологий. Особое внимание уделяется перспективам развития технологий искусственного интеллекта и их влиянию на повышение мотивации, когнитивной активности и эффективности учебной деятельности обучающихся. Наряду с положительными аспектами рассматриваются основные барьеры и риски: техническая и финансовая сложность внедрения, обеспечение конфиденциальности данных и равного доступа к инновационным инструментам. Предлагаются пути преодоления этих проблем посредством стратегического планирования, методической подготовки педагогов и разработки нормативно-правовых актов, регулирующих использование искусственного интеллекта. В результате статья дает целостное представление о возможностях и вызовах, открывающихся перед современным образованием в условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, цифровизация образования, педагогические технологии, адаптивное обучение**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научно-методического осмысления потенциала искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной практике вузов, а также анализа этических, методологических и технологических вызовов, связанных с его применением.

Цель исследования – анализ и систематизация современных педагогических подходов, основанных на интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс высших учебных заведений.

Задачи исследования:

– анализ современных педагогических подходов к интеграции технологий ИИ в образовательный процесс высших учебных заведений;

– оценка эффективности персонализированного обучения с применением ИИ и его влияния на когнитивную активность и образовательные достижения студентов;

– исследование роли ИИ в оптимизации административных функций в образовании, таких как автоматизация оценки знаний, мониторинг успеваемости и управление образовательными ресурсами.

Научная новизна исследования состоит в обосновании синтеза традиционных педагогических методик с технологиями искусственного интеллекта, разработке адаптивной модели персонализированного обучения на основе генеративных ИИ-инструментов, а также в формировании мультидисциплинарного подхода к цифровой трансформации образовательного процесса в вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно способствует расширению методологических представлений о цифровых дидактических стратегиях и персонализированных подходах в обучении, а также обоснованию эффективности адаптивных образовательных технологий.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и обосновании эффективных педагогических стратегий интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс высших учебных заведений.

Профессор Гарвардского университета К. Деде является одним из ключевых ученых в сфере ассимиляции технологий искусственного интеллекта в педагогические процессы. Его исследовательская деятельность акцентируется на анализе эффектов применения ИИ в секторе образовательных технологий с акцентом на генеративные ИИ-модели вроде ChatGPT. Профессор Деде эксплорирует как возможности, так и потенциальные проблемы, связанные с интеграцией ИИ в образовательную среду, обеспечивая мультидисциплинарный подход к освещению данной темы с точки зрения инноваций в образовании.

Аналитические работы Дж. Кларк-Мидура акцентируют внимание на комплексном воздействии информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на педагогический процесс. Она указывает на то, что базовое применение ИКТ для автоматизации тестирования с использованием стандартных заданий не позволяет полностью реализовать их трансформационный потенциал в контексте современных методик оценки достижений учащихся. Эффективная интеграция технологий предполагает разработку обогащённой образовательной среды, которая обеспечивает не просто автоматизированное измерение учебных достижений, но и предоставляет возможности для комплексного анализа и наблюдения за образовательной траекторией учащихся на протяжении всего обучения [1, с. 49].

В аналитическом обзоре, подготовленном под эгидой ЮНЕСКО и касающемся интеграции искусственного интеллекта в образовательные системы, детализируются принципиальные направления и комплексы проблем, которые возникают при ассимиляции данной технологии. Доминирующие инсайты из данного исследования охватывают следующие тезисы:

1. Потенциал инкорпорации алгоритмических систем искусственного интеллекта в дидактическую практику обширен и способствует индивидуализации образовательного процесса.

2. Искусственный интеллект предоставляет образовательной сфере новые инструменты для улучшения образовательной эффективности через комплексный анализ педагогических данных и предложение индивидуализированной обратной связи обучающимся.

3. Необходимо акцентировать внимание на этико-социальных импликациях, сопутствующих адаптации искусственного интеллекта в образовательные контексты, охватывая проблематику конфиденциальности персональных данных, обеспечение социальной справедливости и продвижение инклюзивных образовательных практик.

4. Артикулируется потребность в стратегическом планировании и разработке директивных политик, которые способствовали бы эффективному и этичному применению искусственного интеллекта в сфере образования.

5. Выделяется критическая роль международного сотрудничества и обмена знаниями в качестве центрального элемента для стимулирования.

Анализ взаимодействия технологий ИИ с образовательными процессами разоблачает серию диалектических антагонизмов. Интеграция ИИ способствует расширению арсенала дидактических инструментов, что обогащает педагогическую деятельность через интенсивную персонализацию образовательного процесса. Эта персонализация осуществляется путём детальной адаптации учебных ресурсов и методов к уникальным характеристикам и потребностям каждого учащегося, что катализирует усиление когнитивной активности и мотивационного компонента обучения. Кроме того, ИИ предоставляет возможности для оптимизации административных процессов в образовательной сфере, автоматизируя оценочные и мониторинговые механизмы, что позволяет образовательным учреждениям выстроить более эффективные образовательные стратегии на основе прочных аналитических данных [2, с. 136].

С другой стороны, интеграция искусственного интеллекта в дидактические структуры порождает ряд специфических вызовов, среди которых особо выделяются инфраструктурные и капитальные барьеры, связанные с разработкой, имплементацией и поддержкой необходимых информационных систем. Эти сложности усугубляются требованиями к обеспечению конфиденциальности и защите данных обучающихся, что налагает строгие предписания на обработку и хранение чувствительной информации. Это, в свою очередь, требует тщательной проработки соответствующих правовых и этических нормативов, учитывая высокий риск несанкционированного доступа и возможного злоупотребления данными. Помимо этого, присутствует риск усугубления социального и цифрового дисбаланса, особенно среди групп населения с ограниченными возможностями доступа к передовым образовательным ресурсам. Немаловажным фактором является также потребность в системном повышении квалификации педагогических кадров, чтобы они могли эффективно и компетентно интегрировать ИИ в образовательный процесс. Это требует значительных временных и материальных ресурсов для обеспечения качественной подготовки преподавателей и создания соответствующих условий для успешного внедрения технологий.

Для эффективной интеграции инновационной системы в педагогический континуум необходимо разработать интегративный план имплементации. Такой план должен предусматривать комплексный анализ существующих дидактических методов, формулировку стратегических директив и педагогических задач, а также селекцию технологических аппликаций, которые соответствуют специфическим потребностям и контекстам образовательного учреждения. Процесс интеграции требует детального стратегического планирования и модификации педагогических методик с учетом особенностей образовательной институции, что способствует эффективному и гармоничному внедрению инновационных технологий в учебную среду. Образовательные инициативы, ассимилирующие элементы искусственного интеллекта, формируют интегрированный куррикулум, ориентированный на культивацию продвинутых уровней компетенций в сферах алгоритмического программирования, статистического моделирования данных и осуществления трансдисциплинарных инициатив. Эти инициативы отличаются интеграцией дивергентных образовательных стратегий, обеспечивающих применение искусственно-интеллектуальных эвристических подходов для адаптивного решения многогранных прикладных проблем в условиях динамичной оперативной среды [3, с. 52].

В рамках образовательного трека 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) Челябинского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева курс по специализации «Информационные технологии (бизнес-аналитика на базе технологий искусственного интеллекта)» интегрирует учебные модули, посвященные «Анализу данных большого объема и алгоритмам машинного обучения», а также «Теоретическим основам искусственного интеллекта». Общий объем учебной нагрузки на эти модули составляет 396 часов, из которых 72 часа выделены для проведения лабораторно-практических работ, направленных на эмпирическую проверку и апробацию теоретических постулатов через реализацию конкретных практических экспериментов.

В контексте академических курсов специализации 44.03.05 Педагогическое образование, осуществляемых в рамках специфических учебных направлений «Математика и информатика» и «Физика и информатика», интегрированы учебные модули, такие как «Интеграция искусственного интеллекта в педагогическую деятельность» и «Фундаментальные аспекты теории и практики искусственного интеллекта». Эти модули предназначены для глубокого осмысления и применения искусственного интеллекта в контексте образовательных инноваций и педагогической методики. Суммарный академический объем данных курсов составляет 108 часов, из которых 36 часов отведены на проведение лабораторных занятий, что способствует развитию интегрированных метапредметных компетенций и углубленному освоению педагогических инноваций, ориентированных на внедрение и использование искусственного интеллекта в образовательном процессе.

В Ошском государственном университете Кыргызстана внедряется инновационный образовательный процесс в рамках программы по программной инженерии, кодированной 710400. В курсе этой программы студенты привлекаются к изучению элементов веб-разработки и программирования для мобильных устройств. Включены модули по цифровой обработке сигналов и применению алгоритмов машинного обучения для глубокого анализа данных, каждый из которых предполагает зачисление четырех академических кредитов в структуре седьмого семестра. В контексте специализации по информационным системам и технологиям, идентифицированной кодом 710200, студенты анализируют влияние этих систем на экономические процессы через курс, посвященный интеллектуальным системам, на который также начисляется пять кредитов в седьмом семестре [4, с. 90].

Манифестация актуализации знаний в сфере искусственного интеллекта в современной образовательной парадигме, несомненно, оказывает проникающее влияние на трансформацию учебных программ и образовательных курсов.

В рамках полисемии трактовок в области образовательных наук, наследующих устоявшиеся эпистемологические рамки теории и практики обучения, термин «ассимиляция искусственного интеллекта в образовательный спектр» репрезентирует многослойную систему взаимозависимых доктринальных постулатов, методологических стратегий и тактик реализации, которые проявляются в контексте педагогической деятельности. В данном контексте анализируются образовательные парадигмы, в которых интеграция искусственного интеллекта способствует инновационной оптимизации и углублению образовательной эффективности. Персонализированное и адаптивное обучение в высших учебных заведениях предоставляет студентам возможность взаимодействовать с образовательными курсами, которые включают тесты и задания, соответствующие их текущему уровню знаний и образовательным потребностям. Используя алгоритмические подходы ИИ, система автоматически регулирует степень сложности образовательного контента в зависимости от индивидуальных показателей обучающегося, таких как уровень знаний и когнитивные способности. В контексте академической диагностики преподаватели обладают возможностью доступа к аналитическим данным о прогрессе студентов, что служит основанием для формирования индивидуализированных образовательных стратегий и адаптации учебных траекторий.

Это способствует не только эффективному усвоению учебного материала, но и его глубокому осмыслению студентами. Иллюстративным примером прогрессивного применения указанных технологий являются проекты, инициированные Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» и Московским физико-техническим институтом. Эти академические институции эффективно интегрируют современные аналитические инструменты для реализации алгоритмической персонализации учебных траекторий. Данная стратегия базируется на глубоком анализе академических результатов студентов в сочетании с их профессиональными аспирациями, что позволяет точно адаптировать учебные программы под конкретные образовательные и карьерные потребности обучающихся.

Прогностический анализ, осуществляемый с применением инструментов искусственного интеллекта, предоставляет педагогическому персоналу и органам учебно-методического управления вузов основания для принятия взвешенных управленческих решений, направленных на повышение качества образовательного процесса и его персонализацию. Применение ИИ в образовательной практике способствует автоматизации процессов, повышает точность и эффективность аналитических прогнозов, оптимизирует аллокацию ресурсов и структурирование учебных планов, а также вносит вклад в предотвращение педагогических дисфункций:

1. В престижных учебных заведениях России, включая Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики и Московский физико-технический институт, происходит активная интеграция искусственного интеллекта, в том числе AI-дизайнеров учебных программ. Эти инновационные системы способствуют адаптации образовательных материалов к специфическим потребностям студентов, позволяя им формировать персонализированные образовательные траектории и осуществлять выбор академических курсов в соответствии с личными предпочтениями и профессиональными аспектами. Тюменский государственный университет с 2023 года стал ареной для экспериментального проекта, направленного на внедрение ИИ в образовательный процесс. Школа перспективных исследований в этом университете предоставляет платформу для экспериментов с ИИ-системами, которые выполняют функции, традиционно отводимые академическому персоналу.

2. Имплементация систем автоматизированной диагностики успеваемости и предоставления немедленного обратного связывания революционизирует методологии ассессментов и оценочных процедур. Данный подход, базирующийся на глубоком аналитическом осмыслении данных о выполнении учебных задач, гарантирует автоматизированное создание оценочных метрик и выдачу прецизионных рекомендаций для усовершенствования образовательных достижений. Следовательно, он способствует кастомизации образовательных процедур в соответствии с индивидуальными требованиями студентов и увеличивает образовательную эффективность, придавая процессу обратной связи повышенную объективность и релевантность. В рамках иллюстративного анализа подобных инноваций можно выделить Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, который интегрировал автоматизированные системы управления обучением (LMS), обеспечивающие автоматическую верификацию усвоения учебного материала. Адаптивный чат-бот «Ева» выполняет функции поддержки студентов по административным и академическим вопросам, тем самым сокращая нагрузку на академический состав и улучшая коммуникативные процессы между студентами и учебным заведением. Одновременно кафедра информационных технологий и цифровой дидактики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена запустила инновационную инициативу в рамках системы непрерывного профессионального обучения. Эта программа интегрирует аспекты искусственного интеллекта, в том числе использование чат-ботов, что способствует содействию образовательной поддержки студентов и культивированию расширенных профессиональных навыков. Этот проект, основанный на междисциплинарном подходе, способствовал глубокому развитию компетенций студентов через интеграцию ИИ и традиционных педагогических методик.

3. Игровые и погружающие технологии, используемые в качестве передовых дидактических инструментов, активируют практико-ориентированное и взаимодейственное обучение, эффективно стимулируя мотивационные процессы и познавательный интерес учащихся за счёт создания стимулирующего образовательного пространства. В данной парадигме обучения обучающиеся не только интегрированы в дидактический процесс, но и активно участвуют в научно-исследовательской работе, выполняя эксперименты и получая оперативную ретроспективную оценку своей деятельности. Искусственный интеллект способствует созданию многоуровневых адаптивных интерактивных платформ, которые реагируют на действия учащихся, стимулируя динамичное и гибкое обучение. Инновационные игровые и иммерсивные образовательные среды предоставляют ученикам контекстно-зависимые пространства для экспериментирования со знаниями, культивации коммуникативных умений, кооперативного взаимодействия, аналитического и креативного мышления, а также освоения методов решения комплексных проблем.

4. Лудические и иммерсивные образовательные платформы эффективно реализуют контекстуализированные стратегии дидактики, предоставляя обучающимся возможности для апробации приобретённых знаний в реальных сценариях. Такие платформы фасилитируют развитие коммуникативных умений, коллаборативной работы, критического мышления, креативности и умения решать проблемы. Технологии, основанные на принципах игрового подхода, демонстрируют значительную адаптивность к различным возрастным группам и специфическим образовательным запросам, действуя как мультифункциональный инструмент для стимуляции как образовательных, так и развивающих процессов. Инкорпорация интерактивных элементов, включая достижения, награды и элементы соревнования, эффективно стимулирует мотивационный компонент учащихся, провоцируя их на активное участие. Один из заметных примеров такого интегративного подхода демонстрирует Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, где реализована система непрерывного образования, обогащенная элементами искусственного интеллекта и геймификацией. Студенты погружаются в иммерсивные игровые сценарии, которые воссоздают реалистичные учебные ситуации, тем самым способствуя глубокому погружению в дидактический процесс и активизации образовательной практики [5, с. 103].

Следовательно, анализ современных педагогических практик, интегрирующих искусственный интеллект, позволяет заявлять о значительном усилении гибкости, индивидуализации и общей эффективности образовательного процесса. Применение ИИ способствует углублению понимания учебного материала, активизации учебной мотивации, а также повышает когнитивную активность учащихся, позволяя при этом освободить время для занятий более сложными и креативными аспектами педагогической деятельности.

Однако интеграция искусственного интеллекта в образовательные практики сопряжена с рядом социологических вызовов. Среди них выделяется потенциальное снижение значимости традиционной педагогической роли учителя, а также сокращение уровня непосредственного взаимодействия между преподавателем и учащимся. Эти процессы могут усугубить социальное неравенство в сфере образования, обусловленное неравномерным доступом к технологическим ресурсам. Кроме того, вопросы защиты персональных данных и конфиденциальности, особенно в контексте сбора и обработки чувствительной информации о студентах, представляют собой значительные риски, требующие тщательного нормативного регулирования и стратегического контроля.

Одновременно интеграция ИИ в педагогическую практику высших учебных заведений открывает перед современным высшим образованием перспективные горизонты для углубления качества обучения. Применение искусственного интеллекта активизирует процесс ассимиляции учебных материалов, стимулирует развитие критического мышления и углубляет аналитические навыки обучающихся. В контексте выявленных возможностей и предстоящих вызовов последующая научная деятельность должна сосредоточиться на проработке механизмов оптимального применения ИИ в образовательной сфере, при этом особое внимание следует уделить не только технологическим, но и этическим, а также психолого-педагогическим аспектам.

Прогнозируя потенциал трансформации образовательного ландшафта с помощью искусственного интеллекта, можно сформулировать следующие предположения:

1. Существует необходимость в дальнейшей разработке и апробации передовых образовательных ресурсов и приложений, интегрирующих ИИ для глубокой персонализации учебного процесса. Это включает в себя адаптацию образовательных контентов под уникальные образовательные требования и предпочтения студентов, а также разработку механизмов обратной связи, которые стимулируют когнитивное развитие и повышают мотивацию к обучению.

2. Исследование педагогической эффективности применения искусственного интеллекта в образовательной практике является критически важным, включая детальный анализ его влияния на активное участие обучающихся, преференциальные методики обучения и психоэмоциональное восприятие образовательных контентов.

3. Необходимо разработать и апробировать нормативно-правовую базу, соответствующую принципам этической интегритетности и стандартам конфиденциальности информации студентов, гарантирующую равноправный доступ к образовательным ресурсам.

4. Необходимость проведения комплексных научных исследований по оценке эффективности интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс, включая анализ долгосрочного воздействия на профессиональное развитие и адаптацию выпускников к динамично изменяющимся рыночным условиям, является первоочередной задачей.

Изучаемые дисциплины акцентируют значимость создания целенаправленных дидактических подходов и методологий для эффективной подготовки преподавательских кадров, а также культивирования соответствующих компетенций у обучающихся, необходимых для их адекватной интеграции в контекст современных академических стандартов.

Библиографический список

1. Роберт И.В. Цифровизация образования и искусственный интеллект: методологические аспекты. *Педагогика цифровой эпохи*. 2021; № 5: 15–28.
2. Фурс С.П. Искусственный интеллект в образовательном процессе: проблемы и перспективы. *Высшее образование сегодня*. 2021; № 10: 43–58.
3. Чепурной В.А. Национальная программа «Цифровая экономика РФ» и ее влияние на образовательные стандарты. *Вопросы образования*. 2022; № 6: 102–119.
4. Шилова Т.Н. Цифровая образовательная среда: концептуальные подходы и модели реализации. *Образование и наука*. 2021; № 11: 67–82.
5. Сергеев Д.А. Этические аспекты использования искусственного интеллекта в обучении. *Научные исследования в образовании*. 2020; № 7: 98–113.

References

1. Robert I.V. Cifrovizaciya obrazovaniya i iskusstvennyj intellekt: metodologicheskie aspekty. *Pedagogika cifrovoj `epohi*. 2021; № 5: 15-28.
2. Furs S.P. Iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'nom processe: problemy i perspektivy. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2021; № 10: 43-58.
3. Chepurnoj V.A. Nacional'naya programma «Cifrovaya `ekonomika RF» i ee vliyanie na obrazovatel'nye standarty. *Voprosy obrazovaniya*. 2022; № 6: 102-119.
4. Shilova T.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: konceptual'nye podhody i modeli realizacii. *Obrazovanie i nauka*. 2021; № 11: 67-82.
5. Sergeev D.A. `Eticheskie aspekty ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2020; № 7: 98-113.

Статья поступила в редакцию 20.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-340-344

Lavech E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Mass Media and Advertising, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: elena_vasilenko_@mail.ru*
Strugovets V.M.*, Cand. of Sciences (Political Studies), senior teacher, Department of Information Support, Knyaz Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Strugvec@rambler.ru*

METHODS OF TEACHING THE ANALYSIS OF SPEECH PRACTICES (WITH REGARD TO THE POLITICAL MEDIA DISCOURSE OF THE RUSSIAN LEADER). The article presents a teaching methodology for future specialists in the field of media communications to analyse speech practices of political media discourse. The interest in the phenomenon of political rhetoric emphasises the importance of the abilities of specialists in the sphere of media communication to analyse represented speech practices and to build effective speech structures themselves. Consequently, development of a comprehensive approach is needed for teaching future journalists, media specialists and political strategists the fundamentals of analysing, building and using the most effective techniques of political speech connected with a number of related sciences – psychology, sociology, political science, oratory skills. The basis of the analysis was provided by the statements of the President of the Russian Federation on conducting a special military operation. These speech constructs have been studied from different perspectives – frame construction, the use of various techniques depending on the target audience, the use of the unity ideologeme. Based on the example of the analysed monological and dialogical constructs, the interrelation between various spheres of political and management activities and speech use in the field of political media discourse of a specific military-political event is substantiated.

Key words: **political rhetoric, media communications education, framing, political discourse, communicative competence, media rhetoric, stylistics, verbal structures**

Е.В. Лавеч*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: Elena_vasilenko_@mail.ru*
В.М. Струговец*, канд. полит. наук, ст. преп., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail:Strugvec@rambler.ru*

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ РЕЧЕВЫХ ПРАКТИК (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО МЕДИАДИСКУРСА РОССИЙСКОГО ЛИДЕРА)

В статье представлены методы обучения будущих специалистов в сфере медиакоммуникаций анализу речевых практик политического медиадискурса. Интерес к феномену политических риторов актуализирует важность умений специалистов медиакоммуникационного профиля анализировать представленные речевые практики и самим строить эффективные речевые конструкции. Следовательно, требуется разработка комплексного подхода к обучению будущих журналистов, медиатехнологов и политтехнологов основам анализа, построения, применения наиболее эффективных приемов политической речи, связанных с рядом сопряженных наук: психологии, социологии, политологии, ораторского искусства. Основой анализа послужили высказывания Президента Российской Федерации о проведении специальной военной операции. Данные речевые конструкты изучены с разных позиций: построения фрейма, применения тех или иных техник в зависимости от целевой аудитории, использования идеологемы единения. На примере анализируемых монологических и диалогических конструкций обосновывается взаимосвязь различных сфер политической и управленческой деятельности и речеупотребления в поле политического медиадискурса конкретного военно-политического события.

Ключевые слова: **политическая риторика, обучение в сфере медиакоммуникаций, фрейминг, политический дискурс, коммуникативная компетенция, медиариторика, стилистика**

Актуальность исследования состоит в том, что политическая медиариторика сегодня представляет интерес не только в связи с социально-политическими событиями в стране, но и в силу перспективности направления современных медиалингвистических и риторических исследований. Соответственно, требуется разработка комплексного подхода к обучению будущих журналистов, медиатехнологов и политтехнологов основам анализа, построения, применения наиболее эффективных приемов политической риторики.

Цель исследования состоит в выявлении наиболее эффективных методов обучения будущих медикоммуникаторов анализу заявлений политических акторов.

Задачи исследования: 1. Выявить и проанализировать методы изучения политического медиадискурса. 2. На основе проведенного анализа выделить наиболее эффективные практики построения риторических конструкций политического медиадискурса. 3. Обосновать эффективность используемых методов анализа и построения речевых конструкций современного политического медиадискурса (на примере заявлений главы российского государства).

Теоретическая значимость работы заключается в многоаспектной характеристике понятийно-терминологического аппарата политической риторики, раскрытии стилистических особенностей построения риторических конструкций в зависимости от целевой аудитории; изучении специфики речеупотребления в проекции на хронологическое развитие политического события.

Научная новизна состоит в том, что в работе доказывается, что политическая риторика главы государства является совокупностью различных речевых практик, обусловленных заданным фреймом, адаптированных под конкретную целевую аудиторию и изменяющихся в зависимости от хронологического развития политического события. На примере анализируемых монологических и диалогических конструкций обосновывается взаимосвязь различных сфер политической и управленческой деятельности и речеупотребления в поле политического медиадискурса конкретного военно-политического события.

Практическая значимость: приемы анализа риторических конструкций политического медиадискурса рассматриваются авторами на основе комплексного

практического разбора заявлений российского президента в русле как классической риторики, медиалингвистики, медиастилистики, так и иных гуманитарных наук, тем или иным образом связанных с исследованием медиадискурса в целом и политического дискурса в частности.

Методологической основой исследования послужили научные концепции определения риторики в науке о политическом дискурсе (Чудинов А.П., Барабаш В.С.) и концепция больших данных в риторических исследованиях (Агатова О.А.), теории фрейминга (Ферхерст Г.).

Методы больших данных, применяемые в медиаметрических системах анализа информационного пространства, позволяют выявить риторический дискурс политика или тематики, обсуждаемой несколькими политиками.

При выборе методов анализа исследуемого явления авторы исходили из того, что у студентов, слушателей, курсантов уже наличествует определенный уровень риторической компетенции (как основной части компетенции коммуникативной). В работе риторическая компетенция определяется как «способность коммуникатора осознанно создавать, производить и рефлексировать авторско-адресный текст речевого/риторического жанра в соответствии с целью и ситуацией публичной речи» [1, с. 214].

В нашем исследовании используются методы анализа больших данных риторических суждений двух видов: анализ структурированных данных (медиаресурсы kremlin.ru, интернет-СМИ) и анализ неструктурированных данных (риторика социальных сетей и телеграм-каналов) [2]. Указанные методы позволили в полной мере исследовать многообразие речевых практик медиадискурса.

В основу обучения будущих специалистов в сфере медиакомуникаций заложено понимание содержания риторической стратегии, риторической тактики, принципов и характеристик политической риторики, а также уместность ее применения в зависимости от предпочтений и восприятия целевой аудитории и степени развитости политического события. С учетом определения Г.Г. Хазагерова авторы под понятием «риторика» понимают «ораторское искусство, воздействие на аудиторию с помощью слова» [3, с. 133]. Соответственно, политический аспект позволяет трактовать политическую риторику как составную часть риторического учения, главной целью которого является исследование красноречия в политической сфере и области политических изысканий (наравне с теорией политической речи). При этом речь в политической риторике рассматривается в первую очередь как средство завоевания, удержания и осуществления государственной власти [3, с. 141].

Говоря о принципах риторики политико-административного дискурса, В.В. Барабаш и М.А. Чекунова главным из них называют закон гармонизирующего диалога. В свою очередь, основными категориями риторического воздействия авторы считают убеждение и диалогизм [4]. Они же описывают главные черты речевого портрета ритора. В первую очередь сам ритор выступает инициатором коммуникативной ситуации политического дискурса, а его стилевые черты – «публицистичность, официальность и разговорность, а также убедительность, объяснительность и экспрессивность высказываний, пафосность, оценочность, сочетание публицистичности, официальности и разговорности и образная насыщенность риторическими фигурами речи» [4].

В исследованиях Т.Г. Добросклонской основной категорией политической риторики является «разноуровневый текст политической медиасреды, выраженный, актуализированный в медийной или вербальной форме» [5].

Под риторической стратегией в исследовании понимается «избранный и упорядоченный в соответствии с авторским образом адресата комплекс речевых актов» [6, с. 11–13]. Риторическая стратегия является комплексом аргументативных средств, необходимых оратору для воздействия на целевую аудиторию.

На основании выделенных принципов и характеристик политической риторики и политического медиадискурса авторами выделены и апробированы методы анализа риторических конструкций. Предметом изучения стали риторические и дискурсивные приемы в политических заявлениях Президента Российской Федерации о целях и задачах специальной военной операции (далее – СВО).

В изучении специфики медиадискурса политического деятеля нецелесообразно использовать какой-либо один алгоритм. Языковые конструкции, метафоричность, фрейминг, ораторское мастерство – все эти явления взаимодополняют и усиливают друг друга, составляя дискурсивное единство риторики конкретного политика.

Содержание заявлений президента об СВО обусловило алгоритм анализа его риторики на следующих уровнях:

– на уровне построения и поддержания фрейма и рефрейминга;
– на уровне идеологемы единения;
– на уровне построения и использования речевых конструкций в зависимости от целевой аудитории.

Указанные уровни не являются исчерпывающими, но представляются основными в анализе политической риторики.

При анализе исследуемого контента важно заострить внимание обучающихся на ключевом отличии политической риторики: риторика обучает, как подбирать аргументацию и доводы, каким образом располагать разноуровневые части риторической речи, обогащает языковыми, дополняющими и невербальными средствами выражения мыслей. Риторика политическая имеет явно выраженные специфические отличия в каждом из перечисленных пунктов. Так, при аргументировании и подборе убеждающих конструкций политическая риторика опирается на известные аллюзии, цитации, общие места, интертекстуально заимствованные из разных видов текстов. Композиционная специфика состоит в разработке системы жанров, а в отношении языковых средств следует учитывать речевые формулы, особенности восприятия и эмоциональный настрой целевой аудитории.

Построение и поддержание фрейма

При анализе текстов выступлений следует подчеркнуть, что президент использует три типа заявлений о СВО: осуждающие власть противника и стороны, её поддерживающие; поддержка мирного населения государства противника; объяснение вынужденности активных действий России. Таким образом, с первых же заявлений прослеживается главный фрейм риторики СВО, акцентирующий определенные аспекты политических событий. Он же создаёт определенные связи между ними для предложения подходящей интерпретации, оценки и решения анализируемых проблем.

Для понимания применения фреймовой модели в политической риторике обучающимся необходимо раскрыть или напомнить содержание понятий «фрейм», «рефрейминг», содержание «фокусов языка» Роберта Дилтса.

В наиболее общем значении фрейминг определяется как процесс понимания, представления [7].

По Г. Ферхерст, фрейминг управляет смыслом преподносимой целевой аудитории информации. Доминантой интерпретации становится акцент на одних аспектах и нивелирование либо исключение других. Цель фрейминга, соответственно, – оказывать влияние на восприятие смысла целевой аудиторией, общественностью. В описаниях Г. Ферхерст раскрываются следующие способы создания фреймов:

– лозунги, мета-язык – любые популярные фразы, часто в одних и тех же контекстах, которые формулируются в уже знакомом, непременно легко запоминающемся формате;
– метафора как придание нового смысла программе или идее путем сравнения ее с чем-то еще;
– афоризм – четкая формулировка выверенным, психологически акцентируемым, ярким, непременно запоминающимся способом;
– традиции – перманентное воспроизведение тех или иных ценностей и их убедительное подтверждение [8].

Важно отметить, что фреймовый инструментарий позволяет рационально отбирать и организовывать контент, особенно при организации практики речи. В таком случае работа над текстом состоит в том, чтобы выявить лексические маркеры его центрального фрейма.

Применительно к анализируемым текстам первого лица государства отметим, что в их структуре отчетливо прослеживаются известные схемы риторики, позволяющие создать необходимый фрейм: конвергенция, сцепление, градация.

Под конвергенцией риторики понимается концентрация изобразительно-выразительных средств в фрагменте текста. Благодаря метафорам, аллюзиям, цитациям и сравнениям фрагмент и в целом текст приобретает особую эмоционально-экспрессивную окраску. *«Разве у нас ходят с факелами тысячи людей по столицам: по Москве либо по другим нашим региональным столицам со свастикой и с факелами, как в 30-е годы в Германии? Разве это есть у нас? А там есть и поддерживается. Разве мы поддерживаем тех, кто убивал русских, евреев, тех же поляков во время войны, разве мы делаем из них героев? А там делают»* (здесь и далее цитируется по медиаресурсам kremlin.ru). Клиповое мышление слушателей и зрителей «воспроизводит» кинохронику факельных шествий нацистов в Германии в сороковые годы прошедшего столетия, фрейм закрепляется визуально и аудиально.

Не менее эффективна в выступлениях президента России и схема сцепления – повтор сходных элементов в сходных позициях. *«Украина начала искать, как говорят некоторые аналитики на Западе, свою идентичность. И ничего лучше не придумала, как поставить во главу угла этой идентичности ложных героев, которые сотрудничали с Гитлером. Вот это Бандера и его подручные, кто сегодня является героями Украины. Это те, кого сегодняшние украинские власти защищают и персонально, и их идеологию. Это разве не признак того, что на Украине сложилась система, которую мы вправе называть пронацистской? Лидер государства стоит и аплодирует нацисту, и не просто какому-то идейному последователю нацизма, а реальному нацисту, бывшему солдату СС. Это разве не признак нацификации Украины и разве это не даёт нам право говорить о её денацификации?*

Как же с этим можно не бороться? Мы обязаны с этим бороться. Россия – наиболее пострадавшая страна в борьбе с нацизмом, мы этого никогда не забудем». В этом эмоциональном заявлении, в утверждениях «Россия наиболее пострадавшая страна в борьбе с нацизмом», «мы этого никогда не забудем» прослеживается сопричастность отдельной личности к общему делу, усиленная личной болью В.В. Путина, потерявшего старшего брата в блокадном Ленинграде.

Необходимо заострить внимание обучающихся на схеме градации, которая активно используется в выступлениях президента: расположение информации в порядке нарастания/убывания какого-либо признака. С помощью этой схемы повышаются не только смысловые накопления текста, но и его эмоциональный тон. Наиболее показательно в этом плане интервью В.В. Путина американскому журналисту Т. Карлсону (9 марта 2023 г.), в котором глава России в ходе истори-

ческого анализа нашел новые аргументы в доказательства правильности своих решений.

Важной особенностью политического дискурса глав государств является, по Лапкоффу, «этика строгого отца, либо «этика заботливого родителя» [7]. В частности, в рамках этики «строгого отца» внешняя политика – односторонняя коммуникация. «Строгий отец» безапелляционно указывает «детям» паттерны поведения в ситуациях. Для всех «строгий отец» – неоспоримый лидер, моральный авторитет, обладающий властью и силой и наделенный полным правом диктовать «детям» свою волю. «Заботливый родитель» в политике беспокоится в первую очередь об эмоциональном состоянии своих «детей». При этом в обоих случаях главенствующее решение принимается исключительно одним лицом, и в речевых конструкциях это единоначалие подчеркивается с первых же заявлений. Фраза «мною принято решение начать специальную военную операцию…», бесспорно, сразу привлекает внимание, а в дальнейших предложениях глава государства, удерживая внимание, развивает мысль, почему он принял такое решение, постепенно усиливая выразительность. И этот подход понятен: усиленная выразительность расставляет в выступлении дополнительные акценты, которые помогают быстрее и надёжнее воспринять и запомнить текст. Наиболее полно этот принцип В.В. Путин использует, объясняя причины, цели и задачи СВО.

Впервые цели и задачи специальной военной операции на Украине были обозначены Президентом Российской Федерации В.В. Путиным в обращении от 24 февраля 2022 г.:

«…мною принято решение о проведении специальной военной операции. Её цель – защита людей, которые на протяжении восьми лет подвергаются издевательствам, геноциду со стороны киевского режима. И для этого мы будем стремиться к демилитаризации и денацификации Украины, а также преданию суду тех, кто совершил многочисленные кровавые преступления против мирных жителей, в том числе и граждан Российской Федерации».

Идеологема единения

Идеологемы занимают особое место в политической коммуникации. В семантике это языковые единицы, «в значение которых входит идеологический компонент» [9 с. 92]. Идеологемы рассматриваются как часть «идеологической картины мира», ментальные единицы, которые объективируются «в тексте (в том числе креолизованном, сочетающем в себе вербальный и визуальный компоненты)» [10, с. 34].

Автор термина «идеологема» М.М. Бахтин указывает, что «логические и предметно-смысловые отношения, чтобы стать диалогическими … должны воплотиться, то есть должны войти в другую сферу бытия: стать словом, то есть высказыванием, и получить автора, то есть творца данного высказывания, чью позицию оно выражает» [11, с. 276]

Теоретики лингвокультурологии рассматривают идеологему как «факт идеологии, выраженный в языковой форме элемент менталитета» [12, с. 118–119], определяя понятие также как совокупность когнитивных стереотипов сознания определённой социальной группы или группы людей.

В изучении значения идеологем важен небольшой экскурс в историю и политологию России. Единство в целом является ключевым словом русского политического дискурса [13, с. 13–18].

Т.В. Дубровская, анализируя в своих работах языковые репрезентации представлений о современном российском политическом дискурсе, отмечает, что «единение конструируется, во-первых, как внутригосударственный атрибут, и в этом случае одним из наиболее важных аспектов единения выступают территориальная целостность и межкультурное взаимодействие; и, во-вторых, как атрибут внешнеполитической деятельности Российской Федерации, для которой характерна интеграция в общемировое пространство при одновременном сохранении общероссийской идентичности» [14, с. 264].

Идеологема единения в риторике российского лидера отчетливо прослеживается на встрече с журналистами ведущих мировых СМИ 5 июня 2024 г. Глава государства уже подводит промежуточные итоги спецоперации, подчёркивая достижение первоочередных задач, при этом в нескольких предложениях инклюзивное «мы» прозвучало 5 раз, «свой, свои» – 4 раза.

«Первое, что мы сделали, – это исполнили свой долг перед людьми, которые страдали от государственного переворота и последовавших за ним боевых действий на территориях юго-востока Украины. Мы признали права этих людей, которые проживают на этих территориях, защищать свои интересы, свои жизни и жизни своих детей. И это, на мой взгляд, основное.

Мы также показали и самим себе, и всему миру, что мы не только говорим о защите своих интересов, но мы делаем это и будем это делать, вне всяких сомнений. И с этим всем придётся считаться»

На заседании Правительства РФ (16 марта 2022 г.) президент снова остановился на целях и задачах СВО. Тезисы и посылы были повторены, но глава государства как бы подытоживает предыдущие заявления, ставя окончательную точку. И в анализируемых конструкциях за счет использования личных местоимений «мы», «наших», «своих» прослеживается максимальная сопричастность, а за счет устоявшихся выражений – «законам и традициям своих предков», «нашего будущего», «говорить на родном языке», «растить своих детей» – сопричастность великим идеям сохранения нации.

Анализируемое заявление построено на приеме контраста, противоборства высоких патриотичных идей и попыток внешних врагов уничтожить эти идеи. Ощущение жестокости создаётся градацией словосочетаний: «варварскими методами», «крупномасштабными карательными акциями», «настоящему геноциду».

«…мною публично, открыто были названы причины и главная цель действий России. Это помощь нашим людям на Донбассе, которые в течение почти восьми лет самыми варварскими методами – блокадой, крупномасштабными карательными акциями, терактами и постоянными артиллерийскими обстрелами – подвергались настоящему геноциду. И за что? Только за то, что они добивались элементарных человеческих прав – жить по законам и традициям своих предков, говорить на родном языке, растить своих детей так, как они хотят (…)

(…) *Именно принципиальные для России, для нашего будущего вопросы – по нейтральному статусу Украины, по демилитаризации и денацификации – мы были готовы и готовы сейчас обсуждать в ходе переговоров. Наша страна сделала всё для организации и проведения этих переговоров, понимая, что необходимо использовать любую возможность для того, чтобы сберечь людей и их жизни»*.

Таким образом, форма местоимения первого лица «мы» дает целевой аудитории ясное понимание максимальной ментальной близости к ритору. Ритор сочувствует ее переживаниям, потому что сам переживает их. Инклюзивное «мы» в речи становится своеобразным маркером, который решает задачу сплочения, полного доверия лидеру, желания следовать за ним, выступать единым фронтом.

Уровень построения и использования речевых конструкций в зависимости от целевой аудитории

При ознакомлении с содержанием данного уровня обучающимся необходимо представить модель К. Ховланда – А. Джаниса [15], которая позволяет проанализировать все стадии проведения убеждающего воздействия на представителей различных социальных групп.

Согласно схеме убеждающей коммуникации Ховланда – Джаниса, любая передача информации носит активный характер, постоянно трансформируется и, что самое важное, более активна на полюсе реципиента.

Проследим реализацию схемы на примере монологов и диалогов российского лидера.

Политический деятель меняет специфику сообщений под целевую аудиторию. 5 марта 2022 г. на встрече с женским летным составом гражданских авиалиний России В.В. Путин подробно и более доступными словами остановился на целях и задачах СВО.

«Первое – конечно, защитить людей, которые проживают в Донбассе. Каким способом? Путём демилитаризации и денацификации Украины, придания ей нейтрального статуса. Почему? Потому что если нейтральный статус, то уже в НАТО не соберутся. А у них в Конституции записано, что они идут в НАТО. Вы понимаете, в Конституцию записали! …Поэтому у нас одно из ключевых требований – это демилитаризация, то есть мы помогаем гражданам, жителям Донбасса, добиваясь нейтрального статуса Украины, добиваясь демилитаризации страны, потому что мы должны чётко и ясно понимать, какие вооружения, где находятся, под каким контролем».

В зависимости от аудитории глава государства в своих монологах может использовать приемы вольной интерпретации чужих речей, просторечные высказывания, градацию риторических эмоциональных вопросов:

«Что такое денацификация? Я с западными коллегами разговаривал – «а что такое, у вас тоже есть радикалы». Да, у нас есть, но у нас нет в Правительстве радикалов. И все признают, что там есть. Да, может быть, у нас есть какие-то придурки, которые со свастикой где-то бегают, но разве мы поддерживаем это на правительственном уровне? Разве у нас ходят с факелами тысячи людей по столицам: по Москве либо по другим нашим региональным столицам, со свастикой и с факелами, как в 30-е годы в Германии? Разве это есть у нас? А там есть и поддерживается. Разве мы поддерживаем тех, кто убивал русских, евреев, тех же поляков во время войны, разве мы делаем из них героев? А там делают».

«*Кто они такие, если не неонацисты? Именно такими действиями они и разрушают свою страну и свою государственность*».

На заседании наблюдательного совета АНО «Россия страна возможностей» (20 апреля 2022 г.) В.В. Путин уже для молодежной аудитории постарался доступным языком объяснить происходящее. Он удачно пошел по пути сравнения ситуации на Донбассе и в Новороссии с Крымом, что придало наглядности ранее озвученным тезисам о целях и задача СВО.

«(…) в Луганской Народной Республике тоже очень многое изменилось за эти годы, но в худшую сторону, потому что все эти восемь лет там продолжались бомбёжки, удары артиллерии, боевые действия. И конечно, людям было очень-очень тяжело.

По-другому складывалась жизнь людей в Крыму, в Севастополе, это очевидно. Но именно трагедия, которая происходила на Донбассе, и в том числе в Луганской Народной Республике, вынудила, просто заставила Россию начать эту военную операцию, о которой сегодня все хорошо знают. Именно, прежде всего, я об этом сказал в самом начале, целью этой операции является помощь людям, проживающим на Донбассе, нашим людям, проживающим на Донбассе, таким, как ты. Мы будем действовать последовательно и добьёмся положения, при котором и там постепенно нормализуется жизнь, и она будет

меняться к лучшему так же, как это происходило с тобой в твоей жизни в Севастополе».

В этом выступлении В.В. Путин не останавливался на вопросах денацификации и демилитаризации Украины, что было замечено наблюдателями, предположившими, что Россия корректирует свои задачи в операции. Более того, глава государства после этого заявления больше года не касался вопросов целей и задач СВО.

С одной стороны, можно предположить, что это было связано с нюансами обстановки осенью 2022 г., а с другой стороны, объяснить стабильностью и неизменностью целей и задач СВО.

В следующий раз Президент России поднял этот вопрос 16 июня 2023 г. на сессии Петербургского международного экономического форума. Свой доклад он дополнил видеорядом.

«Разговор о развитии нашей экономики сейчас неразрывно связан с теми задачами, которые Россия выполняет в зоне проведения спецоперации. Запад ставит задачу нанести нам поражение. И все последние годы он водил нас за нос, подписывал Минские соглашения, не собираясь их выполнять. А теперь снабжает киевский режим оружием, отказываясь замечать его истинно нацистский характер. Это лишь подчеркивает правильность поставленных задач спецоперации. И эти задачи будут выполнены».

По просьбе Президента России в зале была продемонстрирована кинохроника зверств бандеровцев в годы нацистской оккупации Украины во время Великой Отечественной войны, документальные кадры которой глава государства прокомментировал с особой экспрессией.

«Вот это Бандера и его подручные, кто сегодня является героями Украины. Это те, кого сегодняшние украинские власти защищают и персонально, и их идеологию».

В ходе своего выступления на сессии Валдайского клуба 5 октября 2023 г. В.В. Путин уделил особое внимание нацизму на Украине и денацификации режима в Киеве. В речи он привел пример позитивной оценки происходящего со стороны зарубежной аудитории и представителей власти иностранных государств. Следует отметить, что значительную часть участников клуба составляли иностранцы. Именно для них и были проведены соответствующие сравнения и метафоры.

«Вы начали с Украины и спросили меня, справедливо ли то, что мы публично заявляем, что мы стремимся к денацификации украинской политической системы. Но вот мы сейчас только обсуждали ситуацию, которая сложилась в канадском парламенте, когда Президент Украины стоял и аплодировал нацисту, убивавшему евреев, русских и поляков.

Это разве не признак того, что на Украине сложилась система, которую мы вправе называть пронацистской? Лидер государства стоит и аплодирует нацисту, и не просто какому-то идейному последователю нацизма, а реальному нацисту, бывшему солдату СС. Это разве не признак нацификации Украины и разве это не даёт нам право говорить о её денацификации?».

Подводя итоги года 14 декабря 2023 г., Президент России вновь заявил, что цели и задачи СВО остаются неизменными с ее начала: денацификация и демилитаризация Украины, а также ее нейтральный статус.

«Руководитель сегодняшней администрации киевской на глазах у всего мира стоя аплодирует бывшему солдату СС, напрямую участвовавшему в холокосте, уничтожении полутора миллионов евреев на Украине, русских и поляков, стоя аплодирует. Это чего, не проявление нацизма что ли? Поэтому вопрос денацификации – он актуальный».

Показательна ориентация на целевую аудиторию в более чем двухчасовом интервью президента американскому журналисту Т. Карлсону (9 марта 2024 г.). Это интервью было анонсировано задолго до мероприятия, и политическая ставка на него была очень высокой. Речь президента изобилуют метафорами, сравнениями, историческими параллелями. Ритор делает отсылки к западным аналитикам, их ошибочным и ангажированным суждениям о ситуации.

«(…) Денацификация. После обретения независимости Украина начала искать, как говорят некоторые аналитики на Западе, свою идентичность. И ничего лучше не придумала, как поставить во главу угла этой идентичности ложных героев, которые сотрудничали с Гитлером…

(…) Гитлера нет уже столько лет, 80 лет. Но дело его живёт. Люди, которые уничтожали евреев, русских и поляков, живы. И президент, действующий президент сегодняшней Украины, аплодирует ему в канадском парламенте, аплодирует стоя! Разве мы можем сказать, что мы целиком выкорчевали эту идеологию, если то, что мы видим, происходит сегодня? Вот что такое денацификация в нашем понимании. Надо избавиться от тех людей, которые эту теорию и практику оставляют в жизни и стараются её сохранить, – вот что такое денацификация. Вот что мы под этим понимаем».

Таким образом, риторика президента все это время по смысловому наполнению идентична, но с каждым выступлением нюансы и хронологические особенности происходящих событий рассматриваются под разными углами. Так как восприятие речи оратора зависит от формы, в которую он облекает свои выступления, он выстраивает рассуждения применительно к запросам, ожиданиям конкретной целевой аудитории. Его энциклопедические знания, доходчивость, доступность, понятность речи, умение держать внимание аудитории, структурировать и чётко выражать мысли, логично и системно формулировать свою позицию делают из него оратора высокого уровня.

В практическом анализе политической риторики для наглядности целесообразно распределять основные приемы, задающие фреймы, в виде таблицы 1.

Итак, поставленные во введении цель и задачи работы нашли свое полное отражение в ее содержании и итоговых выводах, что позволяет говорить о решении исследовательских проблем и достижении запланированных научных результатов. Анализ политической медиариторики дает возможность формировать компетенции, связанные с учетом тенденции развития общественных и государственных институтов для их разностороннего освещения в создаваемых медиатекстах и (или) медиапродуктах, и (или) коммуникационных продуктах, а также ответами на запросы и потребности общества и аудитории в профессиональной деятельности.

Степень достижения цели и задач. Методы анализа политической риторики апробированы в процессе работы с магистрами второго года обучения в магистратуре факультета рекламы и связей с общественностью (кафедра медиакоммуникаций) Российского государственного гуманитарного университета в процессе преподавания дисциплины «Методология проведения медиаисследований», со слушателями факультета переподготовки и повышения кадров Военного университета им. князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации в процессе преподавания дисциплины «Речевая коммуникация», курсантами, обучающимися по направлению специальности Информационное и медиакоммуникационное обеспечение военной деятельности (дисциплина «Культура речи военного журналиста») в 2023–2024 учебном году.

Таблица 1

Идеологема единения	«…мы пока не достигли своих целей»; «первое, что мы сделали – исполнили свой долг перед людьми…»; «Россия – наиболее пострадавшая страна в борьбе с нацизмом, мы этого никогда не забудем»; «мы никому и ничего не собираемся навязывать силой»; «мы будем действовать последовательно и добьемся положения, при котором и там (на Донбассе) нормализуется жизнь»
«Этика строгого отца, этика заботливого родителя» (Лапкофф)	«…мною принято решение о проведении специальной военной операции»; «…мы также показали и самим себе, и всему миру, что мы не только говорим о защите своих интересов, но мы делаем это и будем это делать, вне всяких сомнений. И с этим всем придётся считаться»
Последовательность в достижении политических целей	«ее (СВО) цель – защита людей, которые подвергаются издевательствам, геноциду»; «мы будем стремиться к демилитаризации и денацификации Украины», «в планы Российской Федерации не входит оккупация украинских территорий»
Метафоризация в объяснении целей	«у них в конституции записано, что они идут в НАТО»; «разве мы поддерживаем тех, кто убивал русских, евреев, тех же поляков во время войны, разве мы делаем из них героев? А там делают. На правительственном уровне»; «мы должны четко и ясно понимать, какие вооружения, где находятся, под каким контролем»; «именно трагедия, которая происходила на Донбассе, вынудила, просто заставила Россию начать эту военную операцию»; «Запад ставит задачу нанести нам поражение»
Подчеркивание готовности к переговорам, к компромиссу	«принципиальные для России, для нашего будущего вопросы …мы были готовы и готовы сейчас обсуждать в ходе переговоров»; «Россия и Украина рано или поздно договорятся»; «наша страна сделала всё для организации и проведения этих переговоров, понимая, что необходимо использовать любую возможность для того, чтобы сберечь людей и их жизни»
Принципиальное разделение власти и народа Украины	«мы стремимся к денацификации украинской политической системы», «Запад… снабжает киевский режим оружием, отказываясь замечать его истинно нацистский характер», «это те (Бандера и его подручные), кого сегодняшние украинские власти защищают и персонально, и их идеологию»
Просторечные конструкции	«придурки со свастикой»; «водили за нос» (о невыполнении Минских соглашений); «Бандера и его подручные; «глупая Европа»

Представленные методы легко адаптируются для студентов разных направлений и уровня подготовки. Итоги промежуточного и рубежного контроля изучаемых дисциплин продемонстрировали более высокий уровень сформированности у студентов, курсантов, слушателей знаний о приемах политической риторики, умений выявлять манипулятивные техники в риторических конструкциях, навыков анализа представленных политических медиатекстов. То есть в целом компетенций, связанных с учетом тенденции развития общественных и государственных институтов для их разностороннего освещения в создаваемых медиатекстах и медиапродуктах.

Анализ политической риторики на трех основных уровнях: построения и поддержания фрейма; содержания идеологемы единения; построения и использования речевых конструкций в зависимости от целевой аудитории – позволяет творчески подходить к изучению социальных и политических феноменов, отраженных в языке конкретного ритора (политического лидера), а также впоследствии эффективно применять инструментарий политической риторики при создании собственных медиапродуктов, формировать собственную образовательную траекторию для дальнейшего совершенствования ораторских навыков.

Библиографический список

1. Горобец Л.Н. Риторическая компетенция учителя: проблемы исследования и практика формирования. *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 62.
2. Агатова О.А. *Большие данные в образовании: data-anthropo для политик и практик развития.* Москва: Наука, 2022.
3. Хазагеров Г.Г. *Политическая риторика*. Москва: Никколо-Медиа, 2002.
4. Барабаш В.В., Чекунова М.А. Дискурсивные практики политико-административной медиакоммуникации в интернете. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2017; Т. 22, № 1.
5. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика. Актуальные направления изучения медиаречи. *Вестник Московского университета*. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020; № 4.
6. Артемова Т.В., Катышев П.А. К вопросу об определении понятия «риторическая стратегия». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2008; Ч. I.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
8. Gail T. Fairhurst. *The Art of Framing*. San Francisco: JosseyBass, 1996.
9. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*. Москва: Наука, 2012.
10. Малышева Е.Г. Идеологема как лингвокогнитивный феномен: определение и классификация. *Политическая лингвистика*. 2009; № 4.
11. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975.
12. *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
13. Гаврилова М.В. Развитие содержательных форм концепта «единство» в русском политическом дискурсе XX–XXI веков. *Политическая лингвистика*. 2010; № 3 (34).
14. Дубровская Т.В. Маркеры единения в правовом и политико-правовом дискурсе. *Лики единения в языке и дискурсе*. Под ред. Т.В. Леонтьевой. Екатеринбург: Ажур, 2022.
15. Hovland C.I. *Communication and persuasion*. New Haven – London: Yale university press, 1964.

References

1. Gorobec L.N. Ritoricheskaya kompetenciya uchitelya: problemy issledovaniya i praktika formirovaniya. *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 62.
2. Agatova O.A. *Bol'shie dannye v obrazovanii: data-anthropo dlya politik i praktik razvitiya.* Moskva: Nauka, 2022.
3. Hazagerov G.G. *Politicheskaya ritorika*. Moskva: Nikkolo-Media, 2002.
4. Barabash V.V., Chekunova M.A. Diskursivnye praktiki politiko-administrativnoj mediakommunikacii v internete. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2017; T. 22, № 1.
5. Dobrosklonskaya T.G. Medialingvistika. Aktual'nye napravleniya izucheniya mediarechi. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2020; № 4.
6. Artemova T.V., Katyshev P.A. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «ritoricheskaya strategiya». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2008; Ch. I.
7. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
8. Gail T. Fairhurst. *The Art of Framing*. San Francisco: JosseyBass, 1996.
9. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*. Moskva: Nauka, 2012.
10. Malysheva E.G. Ideologema kak lingvokognitivnyj fenomen: opredelenie i klassifikaciya. *Politicheskaya lingvistika*. 2009; № 4.
11. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
12. *Polnyj slovar' lingvisticheskih terminov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
13. Gavrilova M.V. Razvitie soderzhatel'nyh form koncepta «edinstvo» v russkom politicheskom diskurse XX-XXI vekov. *Politicheskaya lingvistika*. 2010; № 3 (34).
14. Dubrovskaya T.V. Markery edineniya v pravovom i politiko-pravovom diskurse. *Liki edineniya v yazyke i diskurse*. Pod red. T.V. Leont'evoj. Ekaterinburg: Azhur, 2022.
15. Hovland C.I. *Communication and persuasion*. New Haven – London: Yale university press, 1964.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-344-347

***Lazutkin A.P.**, Cand. of Sciences (Philosophy), CEO Foundation for the Promotion of Early Professionalization "Vector for Future"; senior lecturer, Krasnoyarsk Regional Institute for Educational Development (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: charge@mail.ru*
***Achekulova L.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Laboratory of Design, Analytical and Research Activities, Scientific and Methodological Department, Krasnoyarsk Regional Institute for Educational Development (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: achekulova@kipk.ru*

DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES IN SCHOOLCHILDREN: NEW HORIZONS. The article is devoted to the project initiative "Entrepreneurial Competence: Learning for Life", aimed at developing entrepreneurial skills in schools of Krasnoyarsk Krai through the introduction of project-based learning and scientific opposition. The project is designed to integrate elements of interaction between students, teachers and entrepreneurs, providing constructive feedback and support for entrepreneurial ideas. The article also discusses the peer-to-peer verification method of entrepreneurial ideas, which helps to overcome the limitations of the additive convolution method, allowing experts to more deeply analyze and more objectively evaluate innovative proposals and initiatives of schoolchildren. This method not only improves the quality of analysis, but also contributes to the formation of critical thinking in students, which is an important aspect of their preparation for the real conditions of entrepreneurial activity.

Key words: **project activities, entrepreneurial competence, additive convolution method, scientific opposition, constructive debate, objectivity of expert assessment, mutual assessment, peer-to-peer verification**

***А.П. Лазуткин**, канд. филос. наук, генеральный директор Фонда содействия ранней профессионализации «Вектор будущего», доц., Красноярский краевой институт развития образования, г. Красноярск, E-mail: charge@mail.ru*
***Л.И. Ачекулова**, канд. пед. наук, доц., зав. лаб. проектно-аналитической и исследовательской деятельности Научно-методического отдела, Красноярский краевой институт развития образования, г. Красноярск, E-mail: achekulova@kipk.ru*

РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ

Статья посвящена проектной инициативе «Предпринимательская компетентность: учимся для жизни», направленной на развитие предпринимательских навыков в школах Красноярского края через внедрение проектного обучения и научного оппонирования. Проект призван интегрировать элементы взаимодействия между учащимися, педагогами и предпринимателями, обеспечивая конструктивную обратную связь и поддержку предпринимательских идей. В

статье также рассматривается метод пиринговой верификации предпринимательских идей, который способствует преодолению ограничений метода аддитивной свёртки, позволяя экспертам более глубоко анализировать и более объективно оценивать инновационные предложения и инициативы школьников. Этот метод не только улучшает качество анализа, но и способствует формированию критического мышления у учащихся, что является важным аспектом их подготовки к реальным условиям предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: **проектная деятельность, предпринимательская компетентность, метод аддитивной свёртки, научное оппонирование, конструктивная полемика, объективность экспертной оценки, взаимооценивание, пиринговая верификация**

Работа выполнена при поддержке грантовой программы Красноярского края «Партнёрство», договор № ГП 1-11/24

Актуальность статьи определяется тем, что в эпоху глобализации и стремительного технологического прогресса современная молодёжь сталкивается с многочисленными вызовами, которые требуют от неё высокоразвитых предпринимательских навыков, доведённых до уровня предпринимательской компетентности. Такая компетентность становится не просто преимуществом, а ключевым фактором успешной жизни и карьеры, позволяющим уверенно ориентироваться в быстро изменяющемся мире. В ответ на требования времени развитие предпринимательской компетентности должно рассматриваться как центральный элемент образовательного процесса, начиная с этапа школьного обучения. Современные образовательные программы должны ориентировать школьников не столько на механическую сдачу теоретических экзаменов, сколько на разработку актуальных общественно значимых проектов, обладающих практической ценностью и инвестиционным потенциалом.

Исходя из актуальности современных требований к образованию и потребностей рынка труда, цель статьи – обосновать важность развития предпринимательской компетентности у школьников для их успешного будущего и предложить рекомендации по интеграции научного оппонирования в образовательные практики для формирования критического мышления и предпринимательских навыков, а также развития экосистемы предпринимательства.

Задачи, решаемые для достижения заявленной цели, формулируются следующим образом:

– рассмотреть проектную деятельность школьников как главный способ развития критического мышления;

– привести примеры успешных образовательных инициатив, направленных на практическое обучение школьников предпринимательству;

– обосновать необходимость создания целостной образовательной стратегии для формирования устойчивой связи между предпринимательством и наукой;

– проанализировать традиционные методы экспертизы, такие как аддитивная свёртка, и выявить их недостатки в контексте оценки предпринимательских инициатив;

– рассмотреть роль научного оппонирования в подготовке нового поколения предпринимателей, обладающих не только креативными идеями, но и навыками их критического анализа;

– объяснить важность внедрения метода пирингового взаимодействия как дополнения к методу аддитивной свёртки для повышения объективности и справедливости оценки инновационных результатов проектной деятельности.

В ходе выполнения этих задач использовались такие методы исследования, как анализ научной литературы и игровое моделирование, позволившие глубже понять предмет исследования, выявить основные тенденции в обучении школьников предпринимательству и разработать рекомендации по интеграции предпринимательской компетентности в образовательные практики.

Научная новизна исследования заключается в предложении интеграции научного оппонирования и проектной деятельности как новых элементов образовательных практик, способствующих развитию предпринимательской компетентности у школьников.

Теоретическая значимость состоит в разработке комплексного подхода к образовательным программам, который учитывает современные требования к навыкам XXI века и соединяет предпринимательство с критическим мышлением и научным анализом.

Практическая значимость заключается в возможности применения рекомендаций, представленных в статье, для внедрения инновационных методов обучения и оценки. Это, в свою очередь, будет способствовать подготовке более конкурентоспособных и целеустремлённых специалистов, способных эффективно адаптироваться к требованиям современного рынка труда.

Проектная деятельность школьников является объектом множества исследований как отечественных, так и зарубежных ученых [1–6]. Исследования показывают, что участие школьников в полном цикле разработки проекта от его концептуализации до коммерческого внедрения способствует развитию критического мышления и формирует умение объективно оценивать результаты своей работы. Этот ценный опыт позволяет учащимся выявлять и анализировать проблемы, разрабатывать эффективные решения, а также поддерживать атмосферу непрерывного обучения, в которой ошибки рассматриваются не как неудачи, а как возможности для повышения уровня ответственности и самоуправления, укрепления командного взаимодействия и личностного роста.

Учитывая растущую потребность в развитии предпринимательских навыков, современный рынок дополнительного образования активно предлагает разнообразные предпринимательские курсы и акселерационные программы. Такие курсы и программы есть на уровне российских вузов, колледжей и даже школ. Среди них проект Минобрнауки «Стартап как диплом», московский «Предпринимательский класс». Центр молодежных инициатив Агентства стратегических инициатив (АСИ) с 2020 года развивает платформу «Конструкториум» для школьников, студентов, аспирантов и работающих людей в возрасте от 14 до 24 лет. Участники проекта получают необходимые знания, собирают команду и могут получить до 50 млн руб. инвестиций даже в том случае, если стартап ещё находится на уровне идеи. Другой реализуемый при поддержке АСИ проект – «Фабрика предпринимательства» занимается разработкой образовательных программ по предпринимательству для детей и молодежи. Молодым бизнесменам помогают и региональные центры «Мой бизнес». Там можно в числе прочего, получить бесплатную консультацию от бухгалтера или юриста по открытию своего дела. Сбербанк предлагает школьникам и студентам принять участие в своих бизнес-акселераторах. Так, в SberZ школьники придумывают идеи и тестируют их на потенциальных клиентах, затем при поддержке менторов они создают тестовую версию продукта и стараются сделать первые продажи. «Программа акселератора сконструирована так, что предполагает много общения и большую индивидуальную и коллективную работу над проектом, – разъясняет руководитель стартап-экосистемы «Сбера» Наталья Магидей. – Такая работа лучше любой теории развивает «мягкие» навыки, которые будут востребованы вне зависимости от того, выберут школьники путь предпринимателя для себя в дальнейшем или нет» [7].

Проекты подобной направленности есть и в регионах. Например, «Лига школьного предпринимательства» в Ульяновской области и «Это бизнес, детки» в Тюменской области.

В Красноярском крае в 2017 году создан Региональный ресурсный центр «Школьная лига РОСНАНО» на базе Муниципального казенного учреждения «Красноярский информационно-методический центр», ориентированный на развитие в российских общеобразовательных школах естествознания, высоких технологий и инновационного предпринимательства (техно-предпринимательства). В настоящее время в программу входят 55 школ города Красноярска и Красноярского края [8]. Навигатор дополнительного образования Красноярского края предлагает школу молодого предпринимателя «Бизнес-класс» с 12 до 18 лет [9]. Это проектное пространство для школьников, в рамках которого обучающиеся познают сферы бизнеса, экономики, проектирования, самоопределяются относительно дальнейшей предпринимательской деятельности. Занятия организованы в очно-заочной форме обучения, оплачиваются за счёт бюджетных средств, набор в группы ограничен и осуществляется в начале учебного года.

Несмотря на внешнее изобилие мероприятий, направленных на обучение молодёжи предпринимательству, существует настоятельная необходимость в систематической и последовательной работе по формированию и развитию предпринимательской компетентности у школьников. По сути, успешное формирование из сегодняшних школьников когорты будущих компетентных предпринимателей требует не только участия в различных курсах и акселераторах, но и разработки целостной образовательной стратегии, нацеленной на создание и развитие устойчивой связи между предпринимательством и наукой, главным инструментом верификации жизнеспособности инновационных идей и их продуктивного внедрения в общественную практику. Чем крепче такая связь, тем более обоснованным, целенаправленным и своевременным становится отбор перспективных проектов изменений, способствующих устойчивому и прогрессивному развитию общества.

В 2024 году в Красноярском крае при поддержке грантовой программы Красноярского края «Партнерство» стартовал проект «Предпринимательская компетентность: учимся для жизни». Проект, реализуемый Фондом содействия ранней профессионализации «Вектор будущего» совместно с Красноярским краевым Институтом развития образования (КК ИРО), предоставил школьникам возможность пройти внеурочное обучение основам ведения бизнеса под наставничеством опытных экспертов и местных предпринимателей, а также разработать и презентовать свои предпринимательские идеи (бизнес-проекты) перед экспертной комиссией. В проекте приняли участие 43 педагога-волонтера, почти 700 школьников из 4-х городов (Красноярск, Сосновоборск, Минусинск, Дивногорск) и 7-ми муниципальных районов Красноярского края (Емельяновский, Манский, Балахтинский, Казачинский, Большемуртинский, Ермаковский, Курагинский). Предпринимательские проекты школьников охватили разные сферы жизни: от экологии и природопользования до информационных технологий. Особенно выделялись идеи, направленные на решение актуальных проблем современного общества и нужд конкретных сообществ, демонстрируя серьезный анализ конкурентной среды, оценку доступных ресурсов и готовность молодых предпринимателей внедрять инновации для прогрессивного развития своих регионов.

Одной из особенностей данного проекта, выделяющих его среди других подобных инициатив, стал усовершенствованный подход к применению со стороны экспертов метода аддитивной свёртки.

Сегодня метод аддитивной свёртки активно применяется во множестве развлекательных шоу, например, в КВН. Согласно регламенту этой популярной игры, «просмотрев номер, каждый из членов жюри поднимает планшет со своей оценкой. Затем симпатичная девушка (технический работник, не член жюри) вычисляет среднюю арифметическую оценку, которая и объявляется как коллективное мнение жюри» [10, с. 264].

Такая простая процедура не учитывает возможные искажения, возникающие из-за личных симпатий или антипатий оценщиков, поэтому иногда её модифицируют. Например, в фигурном катании «процедура обработки оценок экспертов усложняется: перед усреднением отбрасываются самая большая и самая маленькая оценки. Это делается для того, чтобы не было соблазна завысить оценку одной спортсменке (например, соотечественнице) или занизить другой. Такие резко выделяющиеся из общего ряда оценки сразу отбрасываются» [10, с. 265].

Несмотря на предпринимаемые в прошлом попытки усовершенствовать метод аддитивной свёртки, выставление экспертами субъективных оценок по сколь угодно различным критериям и диапазонам могло создать лишь иллюзию объективности. В чистом виде такой подход не вполне уместен для оценки предпринимательских проектов и не приносит реальной пользы ни самим экспертам, ни потенциальным предпринимателям, ни обществу в целом.

В рамках проекта «Предпринимательская компетентность: учимся для жизни» метод аддитивной свёртки используется не как стандартный инструмент оценки проектов, а как эффективное образовательное средство, содействующее организации рефлексивного диалога как возможности «…переоценивать и видоизменять собственный опыт, глядя на себя «глазами других» [11, с. 138].

Работа экспертов в рамках рефлексирующего диалога имеет характер «развивающей экспертизы», в ходе которой эксперты не ограничиваются лишь оценкой проектов, но также предоставляют конструктивные рекомендации, направленные на улучшение предпринимательских идей с учётом их потенциала, возможностей реализации и влияния на общество. Эксперты выступают не только как оценщики, но и как наставники, предоставляя участникам ценные рекомендации и делясь собственными историями успеха и неудач.

Для устранения чувства несправедливости среди участников экспертизы при оценке их проектов, идей и усилий метод аддитивной свёртки дополняется методом пирингового (Peer-to-Peer, равный с равным) взаимооценивания на заочном этапе конкурса. В итоге процесс верификации становится более объективным и справедливым. Такое дополнение повышает качество экспертизы и укрепляет доверие к её результатам, открывая новые горизонты для творческого самовыражения участников экспертизы и стимулируя их желание участвовать в будущих конкурсах.

Разработанная проектной командой пиринговая технология взаимооценивания предпринимательских инициатив (проектов, идей) в общих чертах воспроизводит логику научного оппонирования, которой в нашей стране с 1933 года (со времени учреждения ВАК – Высшей Аттестационной Комиссии) руководствуются при оценивании научных работ и защите учёных степеней. Эта логика не только апробирована, но и доказала свою эффективность в создании среды, способствующей глубокому анализу и критической оценке представленных идей.

В соответствии с этой логикой, автору новации (соискателю учёной степени) назначаются два-три оппонента, ведущая организация (коллективный оппонент), даётся время на ознакомление с составленными каждым оппонентом критическими замечаниями и позволяется ответить на них перед экспертным жюри (диссертационным советом). После того как жюри оценивает аргументы автора и оппонента по их важности и доказанности (задавая уточняющие вопросы и высказывая свои сомнения, но уже не вступая в полемику с автором), соискатель составляет стенограмму защиты и отправляет её в ВАК, где Экспертный совет по соответствующей дисциплине принимает окончательное решение о научной ценности новации.

Конструктивная доказательная полемика между авторами проектов и их оппонентами позволяет экспертам взвешенно и объективно судить о содержательности проектов изменений, инициируемых как соискателями научных степеней, так и школьниками.

Конечно, если проект несодержателен, его оценка может обходиться без специально регламентированной полемики. Логика слабых, несодержательных или малосодержательных проектов, авторами которых могут быть как школьники, так и соискатели учёных степеней, часто рассыпается уже при первом вопросе или выражении сомнения. Однако, когда автор проекта переходит к обоснованию своих доводов и требуется вмешательство экспертной комиссии, предварительное взаимооценивание значительно упрощает этот процесс, экспертам не приходится тратить время на глубокое погружение в сложную логику проекта, она уже вскрыта в представленных аргументах и контраргументах.

Участвуя в пиринговой полемике на стороне автора предпринимательского проекта или его научного оппонента, конкурсанты осуществляют предварительный анализ заявленных на конкурс проектов. Это существенно облегчает работу экспертной комиссии, делая её более увлекательной и ответственной. Такой подход способствует повышению объективности оценки проектов приглашёнными экспертами и помогает авторам проектов получить более глубокую и конструктивную обратную связь.

Поддержка грантовой программы Красноярского края «Партнерство» позволила проектной команде сосредоточиться на эффективной организации обучающих мероприятий, основанных на новом подходе к обучению через проектную деятельность. В процессе реализации проекта выяснилось, что для повышения его эффективности необходимо разработать дополнительные методические материалы и обеспечить консультирование педагогов со стороны экспертов не только в области управления бизнес-проектами, но и в сфере организации исследовательской деятельности. Для того, чтобы у школьников уже изначально, на старте их предпринимательской карьеры формировалось правильное представление о том, какой должна быть настоящая наука и почему для объективной научной оценки инициатив суждения экспертов должны дополняться настоящими (открытыми, честными и равноправными) научными дискуссиями, такое представление должно быть сформировано и у педагогов.

Для увеличения осознанности и мотивации участия школьников и их научных наставников во взаимной оценке было решено внедрить дополнительные элементы геймификации. Ограничения бюджета гранта не позволили использовать описанные в статьях одного из авторов проекта информационные технологии [12; 13], но команда нашла альтернативные и легко реализуемые методы повышения вовлеченности участников, разработав, в частности, такой регламент взаимооценивания, который способствует конструктивной критике и активному обмену мнениями.

Согласно регламенту заочного этапа конкурса, учащийся, публикуя проект или идею, создает отдельную папку с файлами, включающими аннотацию проекта, краткое описание его содержания и презентацию. В эту же папку впоследствии добавляются отзывы оппонентов, ответы авторов на эти отзывы и оценки, выставленные участниками друг другу за проекты.

Для доступа к взаимооцениванию конкурсант должен не только предоставить папку с описанием своего предпринимательского проекта, но и составить хотя бы один отзыв оппонента, разместив его в соответствующей папке. Оценки работ учащимися не принимаются, если они выставлены до получения хотя бы одного отзыва оппонента и ответа автора. Это правило обеспечивает содержательную оценку инновационной составляющей проекта, учитывая аргументы как сторонников, так и противников изменений.

Приобщаясь к логике научного оппонирования (пусть даже в её упрощённом виде) со школьного возраста, потенциальные предприниматели приобретают навыки критического мышления и аргументации, которые крайне важны в современном мире, перенасыщенном информацией и множеством различных точек зрения. Освоив процесс оппонирования, будущие предприниматели смогут более объективно оценивать, как собственные, так и чужие идеи и проекты, а также получать конструктивную обратную связь, что в конечном итоге повысит шансы на успешную реализацию их инициатив.

Школьник в возрасте 14–17 лет, выступая в роли научного оппонента в гораздо большей мере, чем его взрослый коллега, избавлен от деструктивного влияния конфликта между научной истиной и ложно-конъюнктурными установками, исходящими от «инструментально ориентированных систем «хозяйства» и «администрирования» [14, с. 16]. Эта особенность юного мышления дает школьникам возможность свободно исследовать и оспаривать утверждения, не боясь давления внешних факторов или необходимости соответствовать устоявшимся, но устаревшим, мешающим общественному прогрессу нормам.

В ходе проведенного исследования мы пришли к важным выводам, касающимся формирования предпринимательской компетентности у учащейся молодежи. Освоение процесса оппонирования, как показано в нашем анализе, предоставляет будущим предпринимателям уникальную возможность объективно оценивать, как собственные идеи и проекты, так и инициативы других. Это, в свою очередь, способствует получению конструктивной обратной связи, что неизменно повышает шансы на успешную реализацию их предпринимательских инициатив.

Новизна нашей исследовательской работы заключается в формулировании основных принципов, позволяющих эффективно интегрировать оппонирование в образовательные практики в рамках проекта «Предпринимательская компетентность: учимся для жизни». Эта интеграция не только обеспечивает глубокую оценку инициатив, но и позволяет выявлять их сильные и слабые стороны, потенциальные риски и возможности для инвесторов.

По результатам исследования мы можем констатировать, что поставленные цели и задачи были достигнуты. Кроме того, мы увидели теоретическую и практическую значимость итогов нашего исследования: они могут служить основой для дальнейшей разработки образовательных программ, направленных на развитие предпринимательских компетенций среди молодежи.

Потенциал для дальнейших исследований заключается в совершенствовании инструментов пиринговой верификации предпринимательских идей и организации системной педагогической работы. Мы предполагаем, что при их реализации может возникнуть целая экосистема предпринимательства, распространяющаяся далеко за границы Красноярского края. В этой экосистеме инновации и предпринимательский дух будут неразрывно соединены с ответственным научным подходом к оценке и внедрению новых решений, способствующих устойчивому прогрессивному развитию как на локальном, так и на глобальном уровне.

Библиографический список

1. Костина Л.М., Писаренко И.А., Карпова М.А. и др. Проектная деятельность при профориентации школьников. *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования:* материалы XX Международной научно-практической конференции. Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021: 286–290.
2. Матяш Н.В. *Проектная деятельность школьников*. Москва: Высшая школа, 2000.
3. Печерская Э.П. *Инновационные процессы в бизнесе и образовании: методологический аспект*. Москва: МСЭУ, 2003.
4. Letang M., Citron P., Garbarg-Chenon J. et al. Bridging the Gap between the Lab and the Classroom: An Online Citizen Scientific Research Project with Teachers Aiming at Improving Inhibitory Control of School-Age Children. *Mind, Brain, and Education*. 2021; Vol. 15, Issue 1: 122–128.
5. Piryazeva E.N. Soundscape in the project activity of schoolchildren in the context of electronic music creativity. *Musical Art and Education*. 2021; Vol. 9, Issue 2: 167–178.
6. Rushton E.A., Parker B. Evaluating the impacts on young people and their teachers who participate in genuine scientific research whilst at school. *Enhancing STEM Motivation through Citizen Science Programs*. Nova Science Publishers, 2019: 349–374.
7. Чернышёва Е. «Зачем школьников учить предпринимательству». *Plus One*. Available at: https://plus-one.ru/society/2022/01/19/zachem-shkolnikov-uchit-predprinimatelstvu
8. Школа Нано. *Школа молодого предпринимателя*. Available at: http://schoolnano.ru/node/211527
9. Навигатор КРАО. *Школа молодого предпринимателя*. Available at: https://navigator.krao.ru/program/61-shkola-molodogo-predprinimatelya-biznes-klass
10. Орлов А.И. *Эконометрика*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
11. Устинова О.А. «Образ – я» и его развитие средствами диалога. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 6-2 (31): 138–140.
12. Лазуткин А.П. Диалектический пересмотр итогов развития человечества. *Свободная мысль*. 2023; № 4 (1700): 151–170.
13. Лазуткин А.П. Управление инновациями. Частный бюрократизм и диалектический академизм. *Свободная мысль*. 2023; № 5 (1701): 41–60.
14. Антоновский А.Ю. Коммуникация как эпистемическая проблема. *Epistemology and philosophy of science*. 2016; № 1: 5–24.

References

1. Kostina L.M., Pisarenko I.A., Karpova M.A. i dr. Proektnaya deyatel'nost' pri proforientacii shkol'nikov. *Modernizaciya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove reguliruemogo `evolyucionirovaniya:* materialy XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk: Chelyabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya, 2021: 286-290.
2. Matyash N.V. *Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov*. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
3. Pecherskaya `E.P. *Innovacionnye processy v biznese i obrazovanii: metodologicheskij aspekt*. Moskva: MS`EU, 2003.
4. Letang M., Citron P., Garbarg-Chenon J. et al. Bridging the Gap between the Lab and the Classroom: An Online Citizen Scientific Research Project with Teachers Aiming at Improving Inhibitory Control of School-Age Children. *Mind, Brain, and Education*. 2021; Vol. 15, Issue 1: 122-128.
5. Piryazeva E.N. Soundscape in the project activity of schoolchildren in the context of electronic music creativity. *Musical Art and Education*. 2021; Vol. 9, Issue 2: 167-178.
6. Rushton E.A., Parker B. Evaluating the impacts on young people and their teachers who participate in genuine scientific research whilst at school. *Enhancing STEM Motivation through Citizen Science Programs*. Nova Science Publishers, 2019: 349-374.
7. Chernysheva E. «Zachem shkol'nikov uchit' predprinimatel'stvu». *Plus One*. Available at: https://plus-one.ru/society/2022/01/19/zachem-shkolnikov-uchit-predprinimatelstvu
8. Shkola Nano. *Shkola molodogo predprinimatelya*. Available at: http://schoolnano.ru/node/211527
9. Navigator KRAO. *Shkola molodogo predprinimatelya*. Available at: https://navigator.krao.ru/program/61-shkola-molodogo-predprinimatelya-biznes-klass
10. Orlov A.I. `*Ekonometrika*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2009.
11. Ustinova O.A. «Obraz – ya» i ego razvitie sredstvami dialoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 6-2 (31): 138-140.
12. Lazutkin A.P. Dialekticheskij peresmotr itogov razvitiya chelovechestva. *Svobodnaya mysl'*. 2023; № 4 (1700): 151-170.
13. Lazutkin A.P. Upravlenie innovaciyami. Chastnyj byurokratizm i dialekticheskij akademizm. *Svobodnaya mysl'*. 2023; № 5 (1701): 41-60.
14. Antonovskij A.Yu. Kommunikaciya kak `epistemicheskaya problema. *Epistemology and philosophy of science*. 2016; № 1: 5-24.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 37.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-347-350

Lobacheva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Humanitarian and Pedagogical Academy, Yalta Branch of Crimean Federal University n.a. V.I. Vernadsky (Yalta, Russia), E-mail: loba4evana@gmail.com*
Eremko D.A., *teaching assistant, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: vodolej-877@yandex.ru*

THE REPRESENTATION OF THE "HOMELAND" CONCEPT AS A METHOD OF FORMING PROSPECTIVE TEACHERS' WORLDVIEW SELF-IDENTITY. The article considers one of the methods of forming prospective teachers' worldview self-identity, which is related to the analysis of the "homeland" concept. Identified is the conceptualized area represented by a structure of this concept's spheres of content (territorial, historical, cultural, psychological, artistic, the sphere of belonging to the «homeland», the sphere of moral ideals) among students of pedagogical fields of specialization in one of the Russian Federation's new regions. Discussed are the specific features of the manifestation of the "homeland" concept's significant dominants, the degree of relevance of individual semantic dominants in the texts of representatives of the specified target group against the background of changing socio-political realities in the new region. Experimentally verified is the hypothesis that consistent and comprehensive work with the key concepts constituting the core of the national culture enables prospective teachers to contribute to the effective correction of their own mental attitudes and the successful formation of students' worldview self-identity.

Key words: **concept, conceptual framework, worldview, linguistic worldview, self-identity, mental attitude, homeland**

Н.А. Лобачева*, канд. филол. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (филиал в г. Ялте), г. Ялта, E-mail: loba4evana@gmail.com*
Д.А. Еремко*, преп., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: vodolej-877@yandex.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «РОДНОЙ КРАЙ» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье предложен один из путей формирования мировоззренческого самоопределения будущего педагога, связанный с анализом концепта «Родной край»; выявлена концептуализированная область в виде структуры сфер содержания этого понятия (территориально-пространственная, историко-культурная, психологическая, художественная, сфера принадлежности родному краю, сфера нравственного идеала) у студентов педагогических специальностей одного из новых регионов Российской Федерации. Рассмотрена специфика проявления значимых доминант концепта «Родной край», степень актуальности отдельных смысловых доминант в текстах представителей указанной целевой группы на фоне изменяющихся социально-политических реалий в новом регионе. Подтверждается гипотеза о том, что системная работа с ключевыми концептами, составляющими ядро национальной культуры, дает возможность будущим учителям способствовать эффективной коррекции собственных ментальных установок и успешному формированию мировоззренческого самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: **концепт, концептосфера, картина мира, языковая картина мира, самоопределение, ментальная установка, родной край**

Актуальность исследования обусловлена социально-политическими вызовами современности, связанными с вопросами мировоззренческого самоопределения личности как педагога, так и обучающихся. Каждый член общества должен уметь не только осмысливать свои жизненные позиции, но и корректировать их в соответствии с изменяющимися внешними условиями, что позволит ему успешно адаптироваться к новым реалиям и определиться с собственным местом в новом мире. Важным инструментом такого поиска является самоопределение личности, которое способствует развитию критического мышления, навыков

саморефлексии, что, в свою очередь, создает устойчивую самоидентификацию человека. Будущий педагог должен понимать, что актуализация мировоззренческого самоопределения каждого члена социума, в том числе обучающегося, дает неограниченные возможности в сфере эффективной коммуникации, основанной на взаимопонимании, а также в сфере самореализации, позволяющей внести свой личный вклад в общественное благо. Ключевой в этом понимании является личностно-профессиональная позиция педагога, в основе которой находятся его ценности. Формирование этой позиции зависит от внешних и внутренних факторов, которые способствуют проявлению того или иного качества личности педагога. В данной позиции отражается система взглядов и установок личности педагога, определяющая выбор стратегий и тактик поведения с обучающимися и их родителями, с представителями администрации образовательной организации и пр.

Размышляя об определении своей личностно-профессиональной позиции, педагог готов ответить на вопросы: кем я являюсь для моих обучающихся? Кем мои обучающиеся являются для меня? Какова моя миссия в образовательной организации, в которой я работаю? Каким образом и на основе каких ценностных ориентаций я взаимодействую с обучающимися? Что нас объединяет или разъединяет и почему?

Одним из условий становления личностно-профессиональной позиции будущего учителя является сформированная лингвокультурологическая компетенция, связанная с трансляцией знаний через призму таких общезначимых понятий, как концепты.

Концепт, являясь «сгустком смыслов», способен объединить людей и с точки зрения территориальной принадлежности, и с позиции национальной культуры. Следовательно, планомерная работа с объективно-субъективными смыслами, составляющими ядро культуры, позволит будущему педагогу успешно формировать мировоззренческое самоопределение своих воспитанников, обучающихся.

Материалом проведенного исследования послужили работы (сочинения, эссе) студентов педагогических специальностей очной и заочной форм обучения ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», выполненные в течение октября 2023 – декабря 2024 гг. по курсу «Современный русский язык». Следует отметить, что нами были отобраны работы студентов, проживающих на территории Херсонской области.

Цель исследования – раскрыть особенности репрезентации концепта «Родной край» у студентов педагогических специальностей указанного региона в связи с изменением социально-политической ситуации. Для достижения поставленной цели требуется решение следующих задач:

1. Выявить концептуализированную область в виде структуры сфер содержания понятия «родной край» у студентов педагогических специальностей указанного региона.

2. Актуализировать специфику проявления значимых доминант концепта «Родной край» указанной целевой группы.

3. Предложить пути формирования мировоззренческого самоопределения будущих педагогов и их потенциальных обучающихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении представлений о репрезентации концепта «Родной край» у будущих педагогов одного из присоединенных регионов в составе Российской Федерации, что позволит расширить представления о мировоззренческом самоопределении личности, оказавшейся в ситуации вхождения региона в состав нашего государства.

Практическая значимость исследования позволит будущему педагогу сформировать не только мировоззренческое самоопределение своих воспитанников, но и утвердиться в собственных ментальных установках в сфере гражданской идентичности.

Научная новизна исследования заключается в попытке выявления актуальных доминант концепта «Родной край» у студентов педагогических специальностей, проживающих на присоединенной территории, в сложившейся политической и социокультурной ситуации.

Методологическую базу нашего исследования представляют подходы в преподавании на широком культурно-историческом фоне, рассмотренные через призму трудов Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, И.И. Срезневского, А.А. Шахматова и др.

В русле современных трактовок таких понятий, как «картина мира», «языковая картина мира», «концепт» мы опираемся на работы Н.Ф. Алефиренко, Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Н.В. Брагиной, А. Вежбицкой, В.И. Карасика, В.А. Масловой, В.В. Морковкина, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия и др.

Методический подход проделанной работы базируется на исследованиях Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Л.А. Ходяковой и др.

Вслед за А.Д. Дейкиной, которая утверждает, что самосознание личности формируется прежде всего с помощью определяющего компонента – родного языка [1, с. 12], мы полагаем, что именно работа с такими базовыми концептами, как «родина», «дом», «семья» позволит будущему педагогу воспитать обучающихся как полноценных граждан своей страны, как патриотов.

В качестве базового определения концепта мы берем трактовку Ю.С. Степанова: «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [2]. Исходя из этого, концепт может представлять не только духовную, но и материальную составляющую культуры и представлений о ней.

Сегодня работе с концептосферой посвящено немало научно-методических трудов отечественных и зарубежных ученых. Все исследователи сходятся во мнении о том, что культурная парадигма формируется под влиянием множества исторических факторов. Говоря о концепте «Родной край», мы учитываем взгляды таких исследователей, как В.И. Карасик, который определил структуру концепта, выделив понятийный, образный, ценностный и значимостный компоненты [3, с. 39]; как А.К. Перевозникова, которая утверждает, что в концептосфере «национального образа России» концепт «родина» занимает ведущую позицию в русской языковой картине мира [4]; как Н.Н. Осипов, который рассматривает его на материале чувашской песенной поэзии, выделяя разнообразие ключевых образов, репрезентирующих концепт [5] и др.

Интерес представляет точка зрения В.А. Масловой: «концептуальная картина мира гораздо богаче, чем языковая картина мира» [6, с. 50], т. к. именно концептуальную картину мира можно описать с помощью пространственных, этических и других позиций. В процессе познания мира, при получении новой информации, в результате изменения социокультурной ситуации в обществе человек корректирует свою концептуальную картину мира. Что касается языковой картины мира, то следует отметить, что она изменяется достаточно медленно в силу наличия устойчивых ментальных установок предыдущего опыта человека, следовательно, она одновременно совмещает в себе архаичные и новые представления. В соответствии с точкой зрения В.Б. Касевича, «возникают расхождения между архаической и семантической системой языка и той актуальной ментальной моделью, которая действительна для данного языкового коллектива и проявляется в порождаемых им текстах, а также в закономерностях его поведения» [7].

Как было сказано выше, материал проведенного исследования – тексты сочинений и эссе обучающихся, получающих образование по направлению подготовки «Педагогическое образование» ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет».

Работа со студентом педагогического вуза – процесс кропотливый и длительный, требующий творчества, подготовки и нестандартного подхода. Контингент, пришедший за последние 2 года в ХПГУ, непростой: всего 23% студентов владеют русской устной и письменной речью на хорошем уровне, но большинство обучающихся никогда не изучали русский язык. Поэтому для текущего контроля знаний нужно было выбрать такую форму работы, чтобы все студенты могли выполнить ее на приемлемом уровне. Этой формой стало творческое задание – написание сочинения или эссе.

Выбрать тему было непросто. Сложившаяся социально-политическая обстановка не только не предполагала творческого вдохновения, но и ограничивала возможность преподавателя затрагивать некоторые темы, на которые многие обучающиеся могут отреагировать болезненно. Необходимо было выбрать нейтральную тему, близкую каждому. Такой стала тема «Мой родной край». Студентам было предложено написать творческую работу о своем доме, используя исторические сведения, личные впечатления, литературные источники и пр. Объем работы не должен был превышать 2 листа формата А4. Общее количество выполненных работ – 153. Из них были отобраны тексты сочинений и эссе студентов, которые на момент выполнения этой работы фактически проживали исключительно в Херсонской области или временно покинули эту территорию. Это 72 человека, возраст 21–53 лет, преимущественно учителя Херсонских общеобразовательных организаций.

В целом с работой справились все на «хорошо» и на «отлично». Поначалу студенты брали информацию из доступных открытых источников, т. к. не были уверены в своем уровне владения письменной формой русского языка.

Анализируя содержательную часть отобранных текстов, мы отчетливо увидели так называемый «фрагмент жизненного опыта человека» [3], который свидетельствует о переосмыслении собственной жизни в сложившихся социокультурных реалиях. Особенно поразил такой фрагмент опыта студентки, которая в эссе рассказывает, что «из своих окон больше не увидит здание Каховской ГЭС».

В каждой работе говорится о красоте родной природы: о море, песках, лугах, лесах, реках. Студенты используют соответствующие изобразительно-выразительные средства описания природы родного края. Никто не писал о том, что навсегда хочет уехать из дома, и даже те, кто по разным причинам покинул родину, мечтают вернуться и продолжить свою деятельность по месту проживания. Свой дом любит каждый и очень по нему скучает (если студент на данный момент находится в отъезде). Не все студенты высказали мнение о скором восстановлении дома, но подавляющее большинство из них настроено оптимистично. Впечатляет отношение будущих педагогов к новым реалиям социально-политической обстановки родного края: «это место для старта чего-то нового», «простор для развития и самореализации», «могу раскрыть свои таланты».

Итак, работа с концептом «Родной край» позволила нам выделить концептуализированную область в виде структуры сфер содержания. Для начала отметим, что в основе понимания родного края / родной земли / родины / родного дома традиционно лежит противопоставление «свой–чужой». Палитра ценностных коннотаций компонентов задаваемого концептом лексико-семантического поля представлен ниже.

Студент ХГПУ считает своим родным краем:

– территориально-пространственную сферу, обусловленную географической средой обитания (Херсонщина, Долматовка, Тарасовка, Алёшки, Новая

Каховка и пр. «я живу в прекрасном месте, оно уникально, т. к. природный ландшафт невероятно разнообразен», «любимый уголок нашей большой страны»);

– принадлежность родному краю («родной край – часть меня», «Долматовка – это не просто место на карте, это часть меня, моего прошлого и настоящего», «здесь я нашла свою идентичность, осознала простые и вечные ценности – семья, дружба, любовь к родине»). В этой связи концепт «Родной край» выступает как «многомерное ментальное образование, в составе которого выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны» [3, с. 71];

– историко-культурную сферу, связанную с определёнными событиями в жизни страны («из рассказов моей бабушки село названо в честь Т.Г. Шевченко, он когда-то здесь проезжал», «более 190 памятников истории на территории моего края»). Следует отметить, что многие писали о ратных подвигах своих предков и односельчан в годы Великой Отечественной войны и в период восстановления страны;

– психологическую сферу, отражающую восприятие родины и отношение к ней («мой край – настоящее чудо», «здесь мне спокойно и приятно», «здесь я провела свое детство, чувствую покой в душе, умиротворение и гармонию», «я всегда с особой гордостью говорю о своем родном селе и о том, что оно для меня значит», «чудесный край с его богатой природой, добрыми людьми»;

– художественную сферу, связанную с образным переосмыслением данного концепта («мой край – горсточка живописных домиков среди зеленых полей в самом сердце природы», «мой край – это место, где прошло мое детство, это хвойный лес, шум деревьев, тихий хруст веток под ногами, посиделки у клеток с цыплятами…»);

– сферу нравственного идеала («я люблю свой край за его красоту, природу и уникальность, историю и культуру», «нет ничего дороже, чем родной край», «мой край – самое родное для меня», «мой край – родное и незабываемое».

Кроме того, интересными, на наш взгляд, являются высказывания в отношении своей гражданской идентичности и местоположения родного края: «Херсонская область расположена на юге Украины (как было когда-то)», «Херсонщина – это не просто место на карте…». В этой связи уместно упомянуть высказывание А.А. Брагиной: «Ключевые слова позволяют заглянуть в жизнь «через слово», увидеть в слове отражение текущей жизни» [8].

Для реализации поставленной задачи – актуализировать специфику проявления значимых доминант концепта «Родной край» – мы выполнили анализ указанного концепта, основываясь на исследованиях С.Г. Воркачева, В.И. Карасика, А.К. Перевозниковой.

Концепт «Родной край» относится к «числу аксиологических доминант русского национального сознания» [2, с. 17]. Это понятие содержит в себе когнитивные признаки ‘дом’, ‘малая родина’, ‘хозяйство’, ‘семья’, ‘природа’. К реакциям причисляются «мир», «спокойствие», «защищенность», «комфорт», «красота». Интерес представляет сопоставление концептов «Родина» и «Родной край». С одной стороны, «родной край» является гипонимом по отношению к «родина», с другой стороны, мы можем наблюдать в некоторой степени семантический дрейф в структуре последнего, представляющего собой языковое средство репрезентации аксиологической картины мира человека.

Так, в 2006 г. С.Г. Воркачев, описывая значимостную составляющую лингвоконцепта «Родина», утверждает, что русскому человеку сейчас «значительно труднее ответить на вопрос, где Родина заканчивается и где её границы…». Он отмечает, что в ответах современных молодых (до 30 лет) людей на вопрос «Что такое родина?» значение «родная страна» уже практически отсутствует» [9, с. 33]. Что касается сопоставления данных понятий в условиях сегодняшних реалий, учитывая письменные высказывания студентов выбранной целевой группы (далее в % отношении указано количество употребленных в текстах лексических единиц с соответствующей семантикой), следует отметить, что концепт «родной край» представлен следующими доминантами: *родной край – дом* (43%), *родной край – мое детство* (26%), *родной край – часть меня* (17%), *родной край – мой быт* (4%), *родной край – моя школа* (4%), *родной край – исторические памятники* (1%), *родной край – лес* (1%), *родной край – пески* (1%), *родной край – море* (1%), образные определения родного края: «горсточка живописных домиков на холме», «прекрасное уникальное место» и др. (2%). Во многих работах представлены синонимические замены *родной край – моя родина,* связь с понятием государственности рассматриваемого нами концепта в письменной форме студенты пока демонстрируют в единичных случаях («*в нашей большой стране*», «*на юге нашей большой страны*» и пр.). Возможно, это обусловлено тем, что картина мира обучающихся еще находится в стадии переосмысления социально-политической ситуации, в которой они оказались, требуется больше времени для корректировки личных представлений о смене государственности на той территории, которая является для каждого обучающегося родным краем.

Реализуя задачу исследования, связанную с определением путей формирования мировоззренческого самоопределения будущих педагогов и их потенциальных обучающихся, мы предложили студентам:

1) продемонстрировать написанные тексты в виде презентации с использованием соответствующего иллюстративного материала (не более 5 слайдов);

2) рассказать необычный факт о родном крае, используя технологию сторителлинга (в течение 1–2 минут);

3) предложить аудиторные и внеаудиторные формы работы с потенциальными обучающимися 5–9 классов по темам «Моя страна – мой родной край», «Родной язык – родная культура», «Литература родного края» и пр.;

4) провести ролевую игру в группе студентов педагогических специальностей в целях апробации предложенных форм работы.

Студенты отметили, что предложенная стратегия, связанная с актуализацией мировоззренческого самоопределения, способствовала у них акцентировке внимания на тех вопросах, которые дали возможность по-новому переосмыслить свое место в сложившейся политической, социокультурной ситуации, увидеть перспективы своего профессионального и личностного роста.

Таким образом, данное исследование показало, насколько неординарно, творчески подходят будущие педагоги к раскрытию темы, которая пришлась им по душе. Интересен тот факт, что большинство студентов совсем не изучали русский язык, но выполнили работу достаточно грамотно с точки зрения орфографического и пунктуационного ее оформления. Будущие педагоги, обучающиеся в ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», любят свой родной край, мечтают о его процветании, видят себя на своей земле.

Исходя из поставленных задач, можно сделать выводы о том, что в процессе политических, социокультурных преобразований в обществе образный слой концепта может быть изменен, но его оценочный элемент устойчиво сохраняется: в русском национальном сознании «родной край» представляет собой образ «освоенного, своего пространства, в котором ты чувствуешь себя в безопасности». В большинстве случаев «родной край» идентифицируется как территория, которая характеризуется субъективными признаками, отражающими различные сферы восприятия, поэтому отчасти является неким хаотическим «калейдоскопом пространств», созданным нашим мышлением. В рамках концептуализированной области рассматриваемого «сгустка смыслов» мы выделили структуру сферы его содержания: территориально-пространственная, историко-культурная, психологическая, художественная, принадлежность родному краю, сфера нравственного идеала. Как показывает анализ текстов сочинений и эссе студентов, любовь к родному краю не зависит от времени и пространства. Где бы человек ни находился, сколько бы времени ни прошло, любовь к родному краю остаётся с ним.

Определяя степень актуальности отдельных смысловых доминант концепта «Родной край», мы пришли к выводу, что ими являются «*дом», «детство», «часть меня»*, что объективируется через знакомые конкретные образы, отражающие естественное эмоциональное отношение к своей малой родине.

Подтверждается предположение о том, что системная работа с ключевыми концептами, составляющими ядро национальной культуры, дает возможность будущим учителям способствовать эффективной коррекции собственных ментальных установок и успешному формированию мировоззренческого самоопределения обучающихся.

В перспективе апробированные виды работы будущие учителя могут проводить в рамках своей педагогической деятельности и, возможно, делать новые открытия, связанные, по словам Ю.С. Степанова, с «коллективным наследием в сознании народа» в языковой картине мира обучающихся. Кроме того, представляется возможным классифицировать апробированный методический материал по концептуализированным областям (сферам содержания) с целью создания электронного ресурса по формированию мировоззренческого самоопределения личности.

Библиографический список

1. Дейкина А.Д. Методическое осмысление проблемы межкультурной коммуникации в аспекте преподавания русского языка. *Эффективная интеркультурная коммуникация: разрушение стереотипов и прототипов*. Москва: ИЛЕКСА, 2010: 215–222.
2. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2004.
3. Карасик В.И. Оценочные доминанты в языковой картине мира. *Единство системного и функционального анализа языковых единиц*. Белгород, 1999: 39–72.
4. Перевозникова А.К. Концепт «родина» как составляющая национального образа России в русской языковой картине мира. *Концепт: философия, религия, культура*. 2019; Т.1: 54–61.
5. Осипов Н.Н. Концепт «Родной край» в песенной поэзии Сандора Аксара. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2020; № 4 (109): 104–113.
6. Маслова В.И. *Когнитивная лингвистика*. Москва: ТетраСистемс, 2004.
7. Касевич В.Б. О когнитивной лингвистике. *Общее языкознание и теория грамматики:* материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С.Д. Кацнельсона. СПб: Наука, 1998: 14–21.
8. Брагина Н.Г. Фрагмент лингвокультурологического лексикона (базовые понятия). *Фразеология в контексте культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1999: 131–137.
9. Воркачев С.Г. Слово «Родина»: значимостная составляющая лингвоконцепта. *Язык, коммуникация и социальная среда.* Воронеж: ВГУ, 2006: 26–38.

References

1. Dejkina A.D. Metodicheskoe osmyslenie problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v aspekte prepodavaniya russkogo yazyka. *`Effektivnaya interkul'turnaya kommunikaciya: razrushenie stereotipov i prototipov*. Moskva: ILEKSA, 2010: 215-222.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
3. Karasik V.I. Ocenochnye dominanty v yazykovoj kartine mira. *Edinstvo sistemnogo i funkcional'nogo analiza yazykovyh edinic*. Belgorod, 1999: 39-72.
4. Perevoznikova A.K. Koncept «rodina» kak sostavlyayuschaya nacional'nogo obraza Rossii v russkoj yazykovoj kartine mira. *Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura*. 2019; T.1: 54-61.
5. Osipov N.N. Koncept «Rodnoj kraj» v pesennoj po`ezii Sandora Aksara. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2020; № 4 (109): 104-113.
6. Maslova V.I. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: TetraSistems, 2004.
7. Kasevich V.B. O kognitivnoj lingvistike. *Obschee yazykoznanie i teoriya grammatiki:* materialy chtenij, posvyaschennyh 90-letiyu so dnya rozhdeniya S.D. Kacnel'sona. SPb: Nauka, 1998: 14-21.
8. Bragina N.G. Fragment lingvokul'turologicheskogo leksikona (bazovye ponyatiya). *Frazeologiya v kontekste kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999: 131-137.
9. Vorkachev S.G. Slovo «Rodina»: znachimostnaya sostavlyayuschaya lingvokoncepta. *Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda*. Voronezh: VGU, 2006: 26-38.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 373.34 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-350-353

Makarchuk Ya.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: yanamakarchuk@mail.ru*
Malchevskaya M.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

STUDY OF ETHNOCULTURAL AWARENESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS A RESULT OF THE PROCESS OF INTRODUCTION TO ETHNOCULTURAL VALUES. The article examines a problem of studying the ethnocultural awareness of primary school students as a result of the process of introducing them to ethnocultural values. During the ascertaining stage of the study, diagnostic tools are selected to ensure the reliability and scientific validity of the results, and suggest a combination of theoretical and empirical research methods: questionnaires, the method of unfinished sentences, conversation, analysis of children's activity products, observation, qualitative and quantitative analysis of empirical research data. The obtained results of the study indicate that the presence of ethnocultural knowledge and ideas does not guarantee their positive manifestation in interethnic interaction. Empirical data are the basis for developing a model for organizing the process of introducing primary school students to ethnocultural values, taking into account the national composition of the team and the ethnocultural characteristics of the region.

Key words: **primary school children, ethnocultural values, ethnocultural awareness, ethnocultural characteristics**

Я.В. Макарчук, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: yanamakarchuk@mail.ru*
М.Л. Мальчевская, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЦЕССА ПРИОБЩЕНИЯ К ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ

В данной статье рассматривается проблема исследования этнокультурной осведомленности младших школьников как результата процесса приобщения их к этнокультурным ценностям. В ходе констатирующего этапа исследования был подобран диагностический инструментарий, позволяющий обеспечить достоверность и научную обоснованность результатов и предполагающий совокупность теоретических и эмпирических методов исследования: анкетирование, метод незаконченных предложений, беседа, анализ продуктов деятельности детей, наблюдение, качественный и количественный анализ эмпирических данных исследования. Полученные результаты исследования указывают, что наличие этнокультурных знаний и представлений не гарантирует позитивного их проявления в межэтническом взаимодействии. Эмпирические данные являются основой для разработки модели организации процесса приобщения младших школьников к этнокультурным ценностям с учетом национального состава коллектива и этнокультурных особенностей региона.

Ключевые слова: **дети младшего школьного возраста, этнокультурные ценности, этнокультурная осведомленность, этнокультурные особенности**

Актуальность исследования обоснована резким обострением в мировом сообществе проблемы, связанной как с сохранением культурного разнообразия, так и с поддержанием гармонии в условиях полиэтнической интеграции. В нашей стране данная проблема рассматривается как важный элемент усилий по устранению угроз дестабилизации гражданского общества. Для ее решения важно всемерно способствовать сохранению самоидентичности каждого народа, которая лежит в основе сохранения и развития национальной культуры и является залогом ее жизнеспособности и свободного развития.

Самоидентичность начинает формироваться с раннего возраста, поэтому одной из ключевых задач образовательной системы является воспитание учащихся в атмосфере согласия, мира и уважения к традициям своего народа, а также к своему языку и культуре. Данная задача отражена в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и предполагает сохранение и поддержку «этнической самобытности народов России, гуманистических традиций их культур» [1]. Вышесказанное связано с проблемой приобщения обучающихся к ценностям своего народа, что отражено в федеральном проекте «Патриотическое воспитание», федеральных государственных образовательных стандартах, федеральных программах воспитания. На основании данных документов выделены приоритетные направления в работе с младшими школьниками, в которых подчеркивается развитие «высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, воспитание бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе» [2].

В то же время разработка рабочих программ воспитания для начальной школы требует учитывать не только возрастные особенности обучающихся, но и специфику этнокультурных ценностей детей различных этнических групп, что связано с рядом объективных и субъективных трудностей, к числу которых относится как не достаточная ра зработанность теоретико-методических подходов к организации такой работы, так и недостаточное количество исследований в данном направлении. Это позволяет нам говорить об актуальности материалов, изложенных в данной статье, которые отражают обобщенные результаты исследования этнокультурной осведомленности. Мы рассматриваем этнокультурную осведомленность как итог процесса приобщения младших школьников, проживающих в Республике Хакасия, к культурным ценностям своего народа.

Целью исследования явилась оценка этнокультурной осведомленности как результата работы по приобщению младших школьников к этнокультурным ценностям в школах Республики Хакасия.

В рамках исследования был поставлен ряд задач, включающих: 1) исследование понятий «этнокультурные ценности», «приобщение школьников к этнокультурным ценностям», «этнокультурная осведомленность» в контексте этнокультурного воспитания на современном этапе образовательного процесса; 2) аргументация связи между этнокультурной осведомленностью детей младшего школьного возраста и процессом приобщения к этнокультурным ценностям при рассмотрении осведомленности как результата этого процесса; 3) изучение уровня сформированности этнокультурной осведомленности детей младшего школьного возраста; 4) интерпретация полученных результатов в соотношении с процессом приобщения младших школьников к этнокультурным ценностям.

В качестве научной новизны данного исследования выступает обоснование взаимосвязи этнокультурной осведомленности ребенка младшего школьного возраста и процесса приобщения к этнокультурным ценностям, где осведомлённость рассматривается как его результат.

Теоретическая значимость результатов исследования, представленных в статье, заключается в сравнении этнокультурной осведомленности детей младшего школьного возраста, живущих в селе с многонациональным населением, и детей, обучающихся в классах с преимущественно однородным этническим составом.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в использовании результатов работы для оптимизации процесса приобщения обучающихся к этнокультурным ценностям.

В качестве методологической основы исследования выступили аксиологический, этнопедагогический, социологический, личностный и компетентностный подходы, позволившие выделить сущностные характеристики процесса приобщения ребенка к этнокультурным ценностям и определить структуру этнокультурной осведомленности младшего школьника как показателя эффективности протекания этого процесса и являющейся интегративным личностным образованием, определяющим установки личности к эффективному межкультурному взаимодействию.

В качестве теоретической основы в нашей работе использованы положения, представленные в теории Л.С. Выготского и А.Р. Лурии о развитии личности и сознания на основе культурно-исторического контекста; положения, рассматривающие проблему приобщения школьников к этнокультурным ценностям, С.А. Арутюнова, Ц.А. Бадмаева, П.В. Бондаревой, Г.Н. Волкова, Л.А. Ибрагимовой, Е.Н. Ланиной; положения С.Н. Горшениной, П.Ю. Соколовой, Л.Б. Абдуллиной, Е.В. Мальцевой, Т.К. Солодухиной о специфике процесса формирования этнической осведомленности у детей младшего школьного возраста.

Современное понимание воспитания основано на процессе вхождения ребенка в контекст культуры, основным компонентом которой являются этнокультурные ценности. Категория «этнокультурные ценности» относится к числу междисциплинарных категорий, связанных с более широкими философскими категориями «культура» и «национальная культура», с одной стороны, и с категорией «ценность» – с другой.

Рассматривая феномен категории ценности, следует отметить ее широкое использование в разных науках (философии, социологии, педагогике, психологии и др.), причем, несмотря на давний интерес, ее трактовки весьма многообразны и неоднородны, однако чаще всего данная категория соотносится с оценкой объектов и явлений с позиции значимости для жизни человека (общества), т.е. под ценностями можно понимать «некие системы измерения, системы смыслов, которыми человек руководствуется в своей жизни» [3, с. 61].

Анализ исследований в рамках проблематики приобщения школьников к этнокультурным ценностям своего народа доказывает, что результатом этого процесса является этнокультурная осведомленность. В то же время проведенный анализ сущностной характеристики понятия «этнокультурная осведомленность» показывает наличие неоднозначных его трактовок. Большая часть ученых говорит об этом понятии как о части более широкого понятия «этнокультурная компетентность» и включает в него лишь этнокультурные знания и представления. На наш взгляд, такая трактовка не вполне отражает суть этнокультурной осведомленности, которая заключается именно в отношении человека к этнокультурным знаниям, лежащим в основе формирования его системы ценностей, и отражающейся на процессе становления такого качества личности, как способность понимать и принимать многообразие мира, что напрямую влияет на успешность социализации. Именно такое понимание этнокультурной осведомлённости можно найти в работах Л.Б. Абдуллиной, Г.А. Арутюнян, А.Р. Георгян, С.Н. Горшениной, Л.П. Карпушиной, С.В. Мажаренко, Е.В. Мальцевой, П.Ю. Соколовой, Л.В. Пурыжовой, С.Н. Федоровой и ряда других. В основу нашего исследования было положено определение, предложенное П.Ю. Соколовой. По ее мнению, этнокультурная осведомленность - это «интегративное личностное образование, заключающееся в обладании совокупностью знаний об этнических культурах, их принятие и осмысление, сопровождающееся эмоционально-ценностными проявлениями, обеспечивающее позитивное уважительно-толерантное отношение к этносам и их культурам как к фактору эффективного межкультурного взаимодействия» [4, с. 15], которое включает в себя и этнокультурные знания, и культуру субъективного отношения к ним. Именно это позволяет в структуре этнокультурной осведомленности ребенка начальной школы выделить не только когнитивный и ценностно-смысловой компоненты, но и деятельностно-коммуникативный, определяющий его готовность «предъявлять свои знания и результаты в сфере национальной культурной осведомленности, стремиться сберегать и совершенствовать традиции родной культуры через осознанное творческое, инициативное и ответственное участие во внеурочной деятельности, главным образом в мероприятиях, содержащих национальные, региональные и этнокультурные особенности» [5, с. 208].

Таким образом, в основе нашего исследования по проблеме приобщения младшего школьника к этнокультурным ценностям заложено изучение его этнокультурной осведомленности, понимаемой нами как результат процесса приобщения, включающего три взаимосвязанных компонента: когнитивный, ценностно-смысловой и деятельностно-коммуникативный. На основе их выделения был подобран и комплект диагностического материала.

Проведение эмпирической части нашей работы проходило на базе двух сельских школ Республики Хакасия (МБОУ «Бутрахтинская СОШ» и «Чиланская НОШ»), причем одна школа располагается в селе, где преимущественно живут представители коренного населения республики (хакасы), и языком общения и обучения является хакасский язык. Вторая школа находится в селе, где этнический состав жителей весьма разнообразен, а языком общения и обучения является русский язык. Участниками нашего исследования стали 37 младших школьников в возрасте 10–11 лет, которые в зависимости от пункта проживания были разделены на контрольную (19 человек, проживающие в селе с многонациональным составом) и экспериментальную группу (18 человек из населенного пункта с моноэтническим составом).

Целью изучения когнитивного компонента этнокультурной осведомленности младших школьников стало выяснение, прежде всего, особенностей сформированности знаний о своей культуре как наиболее близкой и понятной для этой возрастной категории детей. В связи с этим мы адаптировали анкету П.Ю. Соколовой «Знаешь ли ты?» для более точной оценки знаний детей о культурных особенностях хакасского народа и других национальностей, проживающих на территории республики. Ее результаты в обобщенном виде по уровням отражены на рис. 1.

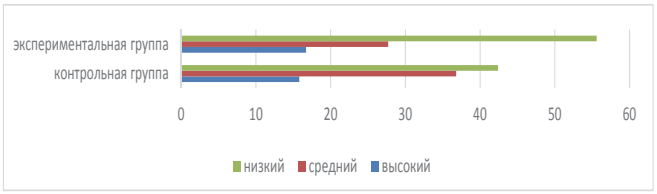


Рис. 1. Результаты диагностики когнитивного компонента этнокультурной осведомленности младших школьников по анкете П. Ю. Соколовой

Анализируя ответы младших школьников, мы пришли к выводу, что большая часть учеников недостаточно знакома с этническим разнообразием жителей республики, а также с особенностями их культур. При этом знания о своей культуре у большинства детей есть, но сформированы не в полном объёме. Причем у детей экспериментальной группы когнитивный уровень гораздо выше, что связано с особенностями национального состава села и языком бытового общения. Надо отметить и тот факт, что у жителей глубинки выше интерес к национальным традициям и обычаям.

Ценностно-смысловой компонент, позволяющий оценить как понимание своей национальной и этнической принадлежности, так и отношение к ней, изучался нами на основе адаптированной методики Е.Н. Богуславской «Закончи предложение». В результате анализа результатов мы пришли к выводу, что у обучающихся обеих групп практически не сформировано понимание важности в их жизни этнической самоидентификации и значимости этнокультурных ценностей.

Обобщенные данные в процентном соотношении по этой методике отображены на рис. 2.

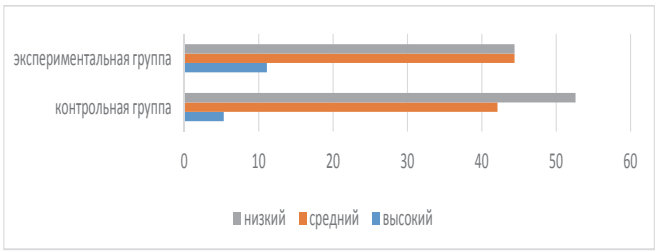


Рис. 2. Результаты диагностики ценностно-смыслового компонента этнокультурной осведомленности младших школьников по адаптированной методике Е.Н. Богуславской

Этот же компонент был проверен нами с помощью методики Т.В. Александровой, И.А. Хоменко «Этнолесенка», основанной на ранжировании собственного отношения к представителям других национальностей. Ее использование позволило наиболее объективно дать оценку эмоционально-оценочного отношения школьника к представителям своей и других национальностей. Ее результаты представлены на рис. 3.

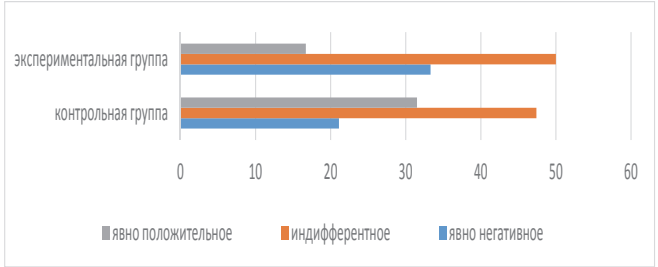


Рис. 3. Результаты диагностики ценностно-смыслового компонента этнокультурной осведомленности младших школьников по методике Т.В. Александровой, И.А. Хоменко «Этнолесенка»

Как показывает рисунок, большая часть младших школьников демонстрирует индифферентное отношение к сверстникам других национальностей. Од-

нако достаточно большой процент испытуемых, особенно в экспериментальном классе, показывает явное негативное отношение, связывая его с наличием негативного опыта в общении со сверстниками других этнических групп. Выявлены и факты вражды детей по национальному признаку, причем это проявляется именно в школе с многонациональным составом и в основном среди мальчиков. Тогда как девочки из обеих групп демонтируют скорее положительное отношение к сверстникам другой национальности. Такие показатели могут говорить и о проявлениях скрытой межэтнической неприязни в обществе, но могут быть связаны и с возрастными особенностями школьников, и проявлением подросткового негативизма.

Оценить деятельностно-коммуникативный компонент изучаемого нами явления позволили методика Н. Минаковой «По следам экскурсии» и методика О.В. Дыбиной «Твой поступок».

В основе первой методики лежит наблюдение за поведением учеников в этнокультурной деятельности (экскурсия в национальное жилище хакасов) и оценка их творческих работ по ее следам, что позволяет определить интерес ребенка к своей национальной культуре. Полученные результаты отражены на рис. 4.

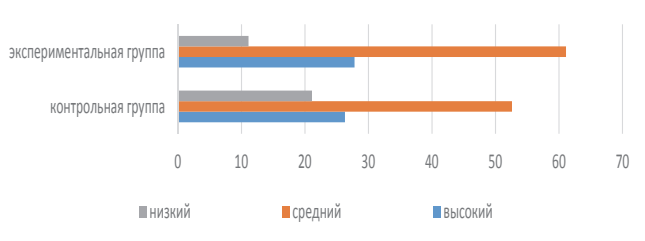


Рис. 4. Результаты диагностики деятельностно-коммуникативного компонента этнокультурной осведомленности младших школьников по методике Н. Минаковой «По следам экскурсии»

В ходе наблюдения была отмечена разница в восприятии содержания экскурсионной программы у детей обеих групп, что подтвердилось и при анализе творческих работ. Так, ученики из школы с моноэтническим составом проявили больший интерес к экскурсии, в ходе которой они задавали уточняющие вопросы, охотно участвовали в театрализованном представлении, раскрывающем особенности национальных обрядов, демонстрировали неподдельное восхищение народом, который мог жить в таких трудных условиях и создавать такие красивые предметы быта. При выполнении творческих работ использовали традиционные техники хакасов, четко воспроизводили национальные особенности орнаментов.

Ученики из контрольного класса чаще всего проявляли в своем поведении индифферентное отношение к содержанию экскурсии, а их работы в большинстве своем были выполнены небрежно, а часть детей совсем отказались от этой работы, мотивируя это тем, что им не интересно или что они относятся к другой культуре.

Все это позволило нам сделать вывод, что достаточно большая часть учеников проявляет интерес в основном к своей культуре, при этом демонстрирует индифферентность по отношению к культуре народов-соседей.

Для оценки сформированности навыков эффективного межкультурного взаимодействия школьников нами была использована методика «Твой поступок» О. В. Дыбиной, основанная на решении проблемных ситуаций. Результаты этого исследования позволяют сделать вывод о сформированности у ребенка вербальных и невербальных способов проявления отношения к представителям своей и другой национальности и об уровне эмоционально-ценностного поведения в ситуациях межэтнического общения. Также эта методика способна оценить и уровень сформированности способности к принятию самостоятельного решения у обучающихся, а также готовности демонстрировать другим достижения в области народной культуры. Результаты, полученные нами, представлены на рис. 5.

Анализируя ответы детей на ситуацию о готовности проявить сочувствие ребенку другой национальности и способности выразить это вербально, мы пришли к выводу, что у обучающихся экспериментального класса достаточно хо-

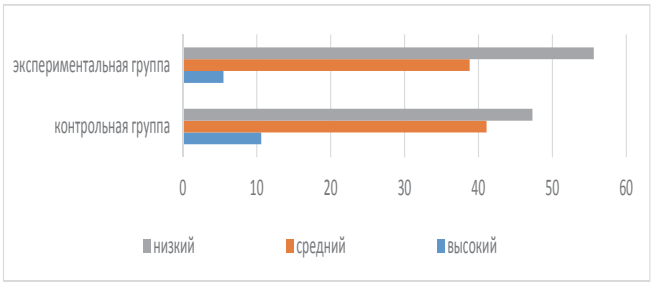


Рис. 5. Результаты диагностики деятельностно-коммуникативного компонента этнокультурной осведомленности младших школьников по методике «Твой поступок» О.В. Дыбиной

рошо выражена способность к проявлению эмпатии при помощи невербальных средств, в то время как вербальные способы проявления эмоционально-ценностного отношения сформированы недостаточно. Хотя это может быть и проявлением особенностей национального характера хакасов. Тем не менее показатели низкого уровня этого компонента в экспериментальном классе несколько выше, чем у детей контрольной группы.

Таким образом, деятельностно-коммуникативный компонент этнокультурной осведомленности у всех испытуемых ситуативный и неустойчивый.

На основе всех результатов мы пришли к выводу, что у младших школьников преобладающими уровнями по всем компонентам этнокультурной осведомлённости являются средний и низкий. Показатели высокого уровня по сравнению с двумя другими выражены незначительно и не соответствуют возрастной норме. Причем, по данным нашей работы мы выяснили, что у большей части младших школьников западают прежде всего уровни эмоционально-ценностного и поведенческо-коммуникативного компонента, а уровень когнитивного выше, что может говорить о неправильном выборе форм и методов работы с детьми по приобщению к этнокультурным ценностям. Также это связано и с особенностями младшего подросткового возраста. В то же время результаты показывают недостаточность сформированности ориентации на этнокультурные ценности у детей младшего школьного возраста.

На основе проведенного исследования, описанного в данной статье, были сформулированы следующие выводы:

– приобщение ребенка младшего школьного возраста к этнокультурным ценностям предполагает процесс формирования у него осознания национальных, региональных и культурных особенностей своего народа и родного края. Данный процесс должен осуществляться с учетом аксиологического подхода;

– этнокультурная осведомленность является результатом приобщения ребенка к этнокультурным ценностям;

– содержание этнокультурной осведомлённости включает в себя не только этнокультурные знания и представления человека, но и его отношение к ним, основанное на их принятии, осмыслении и сопровождающееся способностью к эффективному межкультурному взаимодействию;

– полученные эмпирические данные говорят, что наличие этнокультурных знаний и представлений не гарантирует позитивное их проявление в межэтническом взаимодействии;

– моноэтническая среда более глубоко отражается на усвоении ребенком своих национальных ценностей, но не оказывает существенного положительного влияния на процесс эффективного межэтнического взаимодействия, тогда как многонациональная среда может существенно снизить интерес к своим национальным ценностям и оказать негативное влияние на общение в поликультурном обществе.

Эти результаты говорят о корреляции этнокультурной осведомлённости у детей из моноэтнических и многонациональных коллективов.

Материалы исследования и полученные эмпирические данные представляют собой основу для разработки модели организации процесса приобщения младших школьников к этнокультурным ценностям с учетом условий национального состава коллектива и национальных особенностей региона.

Библиографический список

1. *Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г.* Available at: http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm
2. *Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций*. Available at: https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e.pdf?ysclid=m1py50v4p1948188079
3. Игнатьева И.Ф. *Проблема артефакта: онтология, эпистемология*. Великий Новгород, 2002.
4. Соколова П.Ю. *Формирование этнокультурной осведомленности учащихся начальных классов в общеобразовательной школе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Саранск, 2014.
5. Карпушина Л.П. *Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Саранск, 2012.

References

1. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya Rossijskoj Federacii do 2025 g.* Available at: http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm
2. *Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij.* Available at: https://institutvospitaniya.rf/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e.pdf?ysclid=m1py50v4p1948188079

3. Ignat'eva I.F. *Problema artefakta: ontologiya, `epistemologiya*. Velikij Novgorod, 2002.
4. Sokolova P.Yu. *Formirovanie `etnokul'turnoj osvedomlennosti uchaschihsya nachal'nyh klassov v obscheobrazovatel'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saransk, 2014.
5. Karpushina L.P. *`Etnokul'turnyj podhod kak faktor socializacii uchaschihsya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij (na primere muzykal'nogo obrazovaniya)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Saransk, 2012.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 37.014 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-353-355

Meirieva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: meirieva@yandex.ru*
Podbiralina G.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of World Economy, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Podbiralina.GV@rea.ru*
Nasurova Z.A., *senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: rema.1972@mail.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article studies methodological aspects of managing inclusive education in higher education institutions of Russia. The study examines key problems and solutions in the field of organizing the educational process for students with disabilities and limited health opportunities. The author analyzes historical changes in public attitudes towards disability and the role of inclusive education in the development of social justice and accessibility of educational services. Particular attention is paid to the regulatory framework and practice of implementing inclusive strategies in the Russian educational context, including federal target programs and international standards. The article also presents functions of state bodies governing inclusive education, including the development of a system of legal regulation, training of teaching staff, and monitoring the quality of inclusive educational practices. The importance of comprehensive support for students with disabilities, including psychological, pedagogical, medical, social and professional support, as well as the integration of innovative educational methods and technologies, is considered.

Key words: **inclusive education, higher education, inclusive practices, educational process management**

А.С. Мейриева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: meirieva@yandex.ru*
Г.В. Подбиралина, *канд. эконом. наук, доц., ФГБОУ ВО РЭУ имени Г.В. Плеханова, г. Москва, E-mail: Podbiralina.GV@rea.ru*
З.А. Насурова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: rema.1972@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ВУЗАХ

Статья посвящена методологическим аспектам управления инклюзивным образованием в высших учебных заведениях России. В исследовании рассматриваются ключевые проблемы и пути решения в области организации образовательного процесса для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Автор анализирует исторические изменения общественного отношения к инвалидности и роль инклюзивного образования в развитии социальной справедливости и доступности образовательных услуг. Особое внимание уделяется нормативно-правовой базе и практике реализации инклюзивных стратегий в российском образовательном контексте, включая федеральные целевые программы и международные стандарты. В статье также представлены функции государственных органов управления инклюзивным образованием, включая развитие системы нормативно-правового регулирования, подготовку педагогических кадров, а также мониторинг качества инклюзивных образовательных практик. Рассматривается важность комплексного сопровождения студентов с инвалидностью, включающего психолого-педагогическую, медико-социальную и профессиональную поддержку, а также интеграцию инновационных образовательных методик и технологий.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, высшее образование, инклюзивные практики, управление образовательным процессом**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки и внедрения эффективных механизмов управления инклюзивным образованием в высших учебных заведениях, что становится важнейшим шагом на пути к устранению существующих организационных, педагогических и инфраструктурных барьеров. В условиях современного общества инклюзивное образование является не только социальным и правовым обязательством, но и важным элементом для обеспечения равенства образовательных возможностей для всех студентов, включая лиц с инвалидностью. Важнейшей задачей на данном этапе является создание устойчивой модели социальной интеграции студентов с инвалидностью, которая будет способствовать их полному включению в академическую среду, улучшению условий для их профессиональной социализации и адаптации в обществе.

Целью данного исследования является разработка и теоретико-методологическое обоснование системы управления инклюзивным образованием в вузах, обеспечивающей эффективную интеграцию лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство высшей школы.

Задачи исследования:

– анализ теоретико-методологических основ управления инклюзивным образованием в высшей школе;

– оценка эффективности существующих моделей инклюзивного образования с учетом отечественного и международного опыта;

– выявление ключевых барьеров и ограничений, препятствующих успешному внедрению инклюзивных образовательных практик;

– анализ структурных и организационных факторов, влияющих на функционирование инклюзивных практик в высших учебных заведениях, включая кадровое, ресурсное и инфраструктурное обеспечение.

Научная новизна исследования заключается в разработке управленческих механизмов инклюзивного образования в вузах, систематизации факторов, препятствующих его реализации, и обосновании комплексной модели сопровождения студентов с инвалидностью.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие социологической и педагогической теории управления инклюзивным образованием, раскрывая механизмы его институционализации в вузах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты работы будут использованы органами управления образованием, руководством высших учебных заведений и педагогическими коллективами при проектировании, реализации и мониторинге инклюзивных образовательных программ. Представленные методологические подходы и управленческие решения способствуют повышению эффективности комплексного сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также обеспечивают создание единой нормативно-правовой и организационной базы, необходимой для успешной интеграции этой категории обучающихся в вузах.

Формирование интегрированных условий, обеспечивающих инвалидам полноценный доступ к качественному высшему образованию, а также поддержание и укрепление их физического и психоэмоционального здоровья, включая предоставление комплексной психолого-педагогической, медико-социальной и других видов междисциплинарной поддержки, представляет собой актуальную и социально значимую задачу, требующую системного подхода и институциональных преобразований. Следует признать, что осознание несовершенства и негуманности существующей образовательной инфраструктуры по отношению к инвалидам в России стало актуальным сравнительно недавно. Этот процесс, вероятно, стал результатом воздействия международных стандартов и правовых инициатив, в частности принятия в 2006 году Конвенции о правах инвалидов, подготовленной Организацией Объединенных Наций. Ратификация данной Конвенции Российской Федерацией 3 мая 2012 года явилась важным маркером, ознаменовавшим начало нового этапа в эволюции социальной и образовательной политики на национальном уровне.

Международная практика в сфере профессионального образования для лиц с инвалидностью отражает широкий спектр организационных моделей, включающих как инклюзивные (интеграционные) формы образовательной деятельности, так и специализированные образовательные учреждения, оснащенные необходимыми технологическими ресурсами и методологическими подходами. В рамках современного образовательного контекста наблюдается явная тенденция к инклюзивному подходу, который становится доминирующим в стратегическом развитии национальных образовательных систем. В этой парадигме основное внимание уделяется интеграции всех категорий обучающихся, независимо от их физических особенностей, в единую образовательную экосистему, что способ-

ствует укреплению социальной справедливости и созданию равных условий для всех участников образовательного процесса.

Инклюзивное образование как конструкция теоретико-нормативного характера в рамках Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» интерпретируется через призму экзистенциально-эпистемологического принципа безграничного доступа к образовательным субстанциям для всех субъектов педагогической деятельности с акцентом на диалектическую деконструкцию многоуровневых образовательных диспозиций и индивидуальных потенциалов обучающихся (ст. 2, п. 27). В статье 5 (п. 5, подп. 1, 2) законодатель детализирует обязательства государственных структур в реализации образовательных, воспитательных и социализационных стратегий, направленных на инклюзивную интеграцию лиц с особыми образовательными потребностями, обеспечивая системный и междисциплинарный подход к их включению в образовательную среду. Данные положения подчеркивают необходимость формирования и институционализации системы управления инклюзивным образовательным процессом, направленной на гибкую адаптацию содержания и форм образовательной деятельности в соответствии с индивидуальными характеристиками обучающихся. Это, в свою очередь, отражает более широкий социокультурный запрос на реализацию принципов социальной справедливости и доступности образовательных услуг, что предполагает создание условий для равного участия всех субъектов в образовательной среде и устранение барьеров, ограничивающих их образовательные возможности [1, с. 76].

Государственные институции сформулировали теоретико-методологические принципы инклюзивного образования, что влечет за собой фундаментальную трансформацию концептуальных подходов к управлению в данной сфере. Этот процесс также служит катализатором для трансформации федеральной нормативно-правовой базы, регулирующей образовательные права лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В частности, в переосмысленные образовательные стандарты интегрированы обязательные регулятивные механизмы, ориентированные на формирование феноменологически инклюзивных условий, гарантирующих экзистенциально равный доступ, и создание оптимальных образовательных экосистем для субъектов с особыми дидактическими траекториями. Эти метаморфозы содействуют целостной социальной и онтологической интеграции, провоцируя возникновение образовательной субстанции, в которой все аспекты индивидуальной специфики учитываются и дискриминационные барьеры подвергаются деконструкции.

В этой связи становится все более актуальной потребность в оптимизации механизмов управления инклюзивным образованием в рамках высшего образования, что обусловлено значительными изменениями в социальной и образовательной политике. На наш взгляд, органы управления инклюзивным образованием на уровне федеральных структур осуществляют ряд стратегически значимых функций, ориентированных на всестороннее развитие и институциональную интеграцию инклюзивных практик в образовательные учреждения, что, в свою очередь, способствует формированию более открытых и инклюзивных образовательных экосистем:

1. Регулирование нормативно-правовой базы и внедрение государственной стратегии в сфере инклюзивного образования предполагает разработку и имплементацию законодательно закрепленных механизмов, направленных на обеспечение равенства образовательных возможностей для всех участников учебного процесса, независимо от их физических, социальных или когнитивных характеристик.

2. Анализ существующего состояния и прогнозирование дальнейших тенденций в системе инклюзивного образования включает в себя изучение глобальных образовательных процессов и международных трендов, оказывающих влияние на развитие инклюзивных стратегий.

3. Организация методологического и учебного руководства, а также координация образовательных практик, ориентированных на оптимизацию учебных процессов в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивные подходы, включая разработку научно обоснованных методологических рекомендаций для преподавателей и адаптацию учебных материалов с учетом особенностей и потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

4. Системная синергия и гносеологический надзор за процессом формирования кадров в парадигме инклюзивного образования, охватывающая не только фундаментальную профессиональную подготовку, но и экзистенциальную реконфигурацию специалистов, реализующих целостное сопровождение дидактических процессов для субъектов с уникальными потребностями, а также воплощение программ повышения квалификации в рамках онтологически непрерывного профессионального образования.

5. Мониторинг и оценка качества инклюзивного образования включают внедрение систематизированных методов эмпирической оценки и аналитической обработки образовательных результатов, чья эффективность определяется через индикаторы социальной интеграции и академической успешности обучающихся, а также через диагностику уровня реализации инклюзивных практик в институциональных образовательных структурах [2, с. 84].

Эффективность управления инклюзивным образованием требует создания многогранной и интегрированной системы условий, включающих несколько взаимосвязанных факторов. Ключевую роль в этом процессе играет синергетическое и холистическое взаимодействие институциональных субъектов: государственной структуры, социума, административного аппарата вуза и педагогического состава, направленное на формирование устойчивой инклюзивной образовательной экосистемы. Важным аспектом является экзистенциальная готовность педагогов к внедрению инклюзивных стратегий, что включает их личностно-профессиональную трансформацию и психоэмоциональную эмансипацию. Кроме того, необходима гуманистическая парадигма воспитания, которая способствует формированию конструктивной нравственно-психологической среды, основанной на принципах равенства и уважения. Важным элементом становится организация интегрированного психолого-педагогического сопровождения, способствующего развитию и социальной интеграции студентов с инвалидностью, что обеспечивает их активное участие в образовательных и социокультурных процессах. Процесс проектирования инклюзивного образования в высшем учебном заведении представляет собой многоуровневое исследование и диагностику как структурных, так и контекстуальных противоречий, идентификацию системных барьеров и потенциальных рисков, а также проведение комплексной оценки доступных ресурсов [3, с. 165].

В процессе интеграции инклюзивной модели в высшее образование органы управления образовательным сектором ориентируются как на традиционные теоретико-методологические концепции, так и на инновационные практики, апробированные передовыми академическими учреждениями. В качестве примера синтеза образовательного опыта можно указать на реализацию экзистенциально-онтологических стратегий, интегрированных в структуру таких академических институтов, как МГТУ им. Н.Э. Баумана, МГГЭУ, ЧелГУ, НГТУ, РГПУ им. А.И. Герцена, ТИСБИ и иных образовательных центров, которые, опираясь на гносеологический и диалектический подход, служат ориентиром для эволюции инклюзивных практик в условиях постоянно трансформирующегося педагогического ландшафта. Эти образовательные учреждения обладают значительным эмпирическим опытом в области подготовки лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, что позволило им разработать специализированные педагогические стратегии и интегрировать многоуровневые системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. Ключевая значимость этих форм поддержки заключается в их способности обеспечивать доступность профессиональных образовательных программ для данной социальной группы, минимизируя барьеры и создавая условия для полноценного включения в образовательный процесс. Это комплексное сопровождение играет важнейшую роль в социальной и академической интеграции студентов с ограниченными возможностями здоровья, способствуя их адаптации в образовательной и социальной среде через формирование инклюзивного подхода, ориентированного на их уникальные потребности.

Сопровождение инклюзивного образования студентов с инвалидностью в рамках высшего учебного заведения представляет собой полиморфную управленческую парадигму, в которой целенаправленные ориентации, деконструированные задачи, методологически выверенные рамки и стратегические операционные векторы синтезируют гегелевскую диалектику и феноменологическую онтологию, а также предполагают специфические формы реализации инклюзивных инициатив и их априорно обусловленную результативность. Эта система, характеризующаяся глубокой социальной обусловленностью, направлена на элиминацию институциональных и социокультурных барьеров, которые мешают полноценной интеграции лиц с инвалидностью в академическое и широкое социальное пространство. Ее основная цель заключается в создании условий для равноправного участия инвалидов в образовательном процессе, обеспечивая их полную академическую, профессиональную и социальную адаптацию.

Комплексная педагогическая поддержка выступает в роли фундированного условия для реализации академического, социокультурного и индивидуально-психологического потенциала учащихся с особыми образовательными потребностями. Данный многофакторный процесс нацелен на системное разрешение парадигматически разнородных задач в сфере дидактики, воспитания, коррекции и социализации, способствуя формированию уникального субъективного опыта. В контексте системно-интегративной парадигмы сопровождение реализуется посредством мультикомпонентной модели, включающей программно-концептуальный (определяющий теоретико-методологические базисы, стратегические ориентиры и целевые установки), содержательно-практический (обеспечивающий комплексную диагностику и коррекционное вмешательство посредством медико-психолого-педагогической экспертизы) и организационно-координационный блок (оптимизирующий реализацию инклюзивных инновационных стратегий).

Основополагающие цели интегративного педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью состоят в формировании специализированного образовательного пространства, оптимизированного с учётом их уникальных психолого-академических профилей, что способствует глубокой когнитивной инкорпорации учебного материала, а также в минимизации рисков, ассоциированных с дезадаптационными процессами. Данный парадигматический конгломерат задач образует синергетическую систему, где каждая компонентная единица выполняет критическую функциональную роль. Первичный педагогический ориентир заключается в оптимизации академической результативности обучающихся с инвалидностью посредством гарантированного формирования их профессионально специализированных навыков и компетенций. Вторичный стратегический вектор нацелен на конструирование образовательного пространства, благоприятного для эволюции межличностных коммуникативных умений и усиления адап-

тационного потенциала, что обеспечивает эффективную интеграцию в динамично трансформирующиеся социокультурные контексты посредством применения комплексных адаптивных стратегий и механизмов.

В рамках комплексного сопровождения инклюзивного образования в высших учебных заведениях к универсальным целям добавляется ряд уникальных задач, нацеленных на усовершенствование социально-педагогической динамики. Задачи социальной адаптации предполагают формирование у студентов профессиональных компетенций, соответствующих специфике регионального рынка труда, и акцент на развитии социальных компетенций и адаптивных механизмов личности, что способствует их эффективной интеграции в трансформирующиеся социально-экономические и профессиональные системы. Образовательные цели ориентированы на проектирование условий для овладения основными профессиональными компетенциями, что способствует карьерному росту и социальной мобильности обучающихся. Воспитательные цели, в свою очередь, фокусируются на культивировании глубоких ценностно-смысловых установок, которые способствуют синхронизации индивидуальной и коллективной идентичности, обогащая культурное и социальное взаимодействие внутри академической среды [4, с. 102].

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что в контексте инклюзивного образования комплексное сопровождение оказывает решающее влияние на процессы социальной адаптации лиц с инвалидностью к доминирующим социальным нормам и стандартам общественной взаимности, а также способствует созданию условий для их равноправной интеграции в академическую среду высших учебных заведений. Параллельно такое сопровождение выполняет важную функцию адаптации нейротипичных студентов к условиям взаимодействия с людьми, испытывающими ограничения в развитии, что включает преодоление психологических барьеров, препятствующих формированию эффективных межличностных связей и гармоничного сосуществования в социокультурном контексте образовательного процесса.

Одним из методологических векторов системной реализации инклюзивной образовательной парадигмы в вузе является институциональное конституирование специализированного структурного звена – Центра (отдела или службы) интегративного сопровождения академической деятельности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Эта единица представляет собой интегративный узел, в котором концентрируются усилия педагогического коллектива по следующим направлениям:

– комплексная подготовка академического потенциала вуза для интегративного сопровождения образовательного процесса студентов с инвалидностью, включая трансформацию дидактических и воспитательных стратегий с учётом их индивидуально специфичных образовательных диспозиций;

– проведение комплексной психолого-педагогической диагностики академических угроз для обучающихся с инвалидностью и формирование интегрированного интервенционного комплекса профилактических и коррекционных мер, направленных на их минимизацию;

– создание интегрированных программных платформ для мониторинга психофизиологического состояния обучающихся с ограниченными возможностями, предусматривающих формирование комплексных информационных баз данных;

– проведение комплексной диагностики и профориентационного консалтинга для лиц с особыми образовательными потребностями, направленных на предотвращение академических трудностей и оптимизацию образовательного маршрута в условиях высшего учебного заведения;

– проведение эмпирической верификации адаптационных процессов обучающихся с инвалидностью в рамках университетского академического пространства, а также организация и реализация психолого-педагогических консилиумов, ориентированных на формирование интегрированной модели комплексного сопровождения;

– концептуализация и при необходимости персонификация дидактических траекторий для обучающихся с инвалидностью с интеграцией дистанционных и цифровых педагогических технологий;

– формирование интегративной образовательной среды посредством вовлечения студентов с сохранным здоровьем в волонтёрскую педагогическую практику и мобилизации обучающихся с инвалидностью в качестве активных субъектов многоаспектных культурно-педагогических инициатив;

– реализация комплексного педагогического сопровождения профессиональной социализации выпускников с инвалидностью посредством синергетической кооперации с региональными институциональными образованиями и коммерческими структурами;

– формирование межсекторного партнерства с социальными институтами и службами, а также систематизированный обмен эмпирическим опытом с целью оптимизации социокультурной интеграции и реализации принципов образовательной инклюзии для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [5, с. 30].

В контексте внедрения инклюзивных парадигм приоритет отводится совершенствованию качества интерсубъективных взаимодействий в образовательном сообществе. Основная цель данного процесса заключается в переосмыслении когнитивных конструкций участников инклюзии относительно обучающихся с особыми образовательными потребностями, что выходит за пределы традиционных мер материальной и финансовой поддержки, реабилитационных вмешательств и специализированных услуг. Это предполагает формирование образовательной среды, способствующей полной реализации потенциала студентов, оптимизации их личностных характеристик и обеспечению потребностей в социальном, этическом и духовном саморазвитии.

Историческая динамика общественной репрезентации инвалидности демонстрирует сложный переход от фаз стигматизации с редукционистским медицинским вмешательством к когнитивно-гуманистическим педагогическим моделям, основанным на принципах субъектной автономии и экзистенциального достоинства. В современных дискурсах инвалидность трактуется не исключительно как медицинский диагноз, а как социокультурный конструкт, интегральный компонент формирования человеческого и профессионального капитала общества. Инклюзивное образование для лиц с инвалидностью выступает в качестве основополагающего элемента, который подтверждает актуальность этой гуманистической парадигмы, создавая условия для оптимизации образовательных процессов и способствуя раскрытию личностного, профессионального и социального потенциала инвалидов, что способствует их полноценной интеграции в общественную и трудовую жизнь.

Таким образом, исследование показало, что инклюзивное образование является не только правовой и социальной необходимостью, но и важным элементом в обеспечении равных возможностей для всех обучающихся, независимо от их физических и когнитивных особенностей. На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Инклюзивное образование, будучи важным инструментом социальной справедливости и равенства, требует комплексной и всесторонней поддержки на всех уровнях – от государственной политики до реализации образовательных программ.

2. Внедрение инклюзивных практик требует значительных усилий в подготовке специалистов, совершенствовании образовательных программ и создании необходимых условий для учащихся с инвалидностью.

3. Прогнозируемое развитие темы связано с улучшением образовательной инфраструктуры, расширением применения современных технологий и продолжением совершенствования законодательства, направленного на интеграцию инвалидов в высшее образование.

Дальнейшее развитие темы инклюзивного образования в вузах, вероятно, будет обусловлено углублением междисциплинарных исследований и внедрением инновационных образовательных технологий, а также развитием системного подхода в управлении образовательным процессом.

Целевая аудитория статьи включает исследователей и практиков в области образования, педагогов, социальных работников, а также государственных и образовательных чиновников, принимающих решения в сфере инклюзивного образования и социальной интеграции.

Библиографический список

1. Баринова Е.Б. *Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2023.
2. Фуряева Т.В. *Модели инклюзивного образования*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2023.
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m8r05sk6hc301810375
4. Михальчи Е.В. *Инклюзивное образование*: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2023.
5. Вишнякова Ю.А. *Социальный маркетинг. Инклюзивные формы:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2023.

References

1. Barinova E.B. *Teoriya i praktika inklyuzivnogo obucheniya v obrazovatel'nyh organizaciyah*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2023.
2. Furyaeva T.V. *Modeli inklyuzivnogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2023.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m8r05sk6hc301810375
4. Mihal'chi E.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2023.
5. Vishnyakova Yu.A. *Social'nyj marketing. Inklyuzivnye formy*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2023.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-356-359

Mugidova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: mugidova@mail.ru*
Isaeva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
Ramazanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@gmail.com*

A TOOL TO FORM STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING RUSSIAN: DIGITAL ASPECTS. The article describes technology of educational process, aimed at improving the functioning of competences when using resources of Telegram channel. In the article we try to reveal the creative level of teaching a teacher-philologist, oriented on principles of use of digital technologies when analyzing resources of Telegram channel. The formation of competences as a necessary condition for maintaining the integrity of cultural space cannot be considered in isolation from the digital, since basic language and communication skills of information space, intercultural communication skills, the skills to use digital environment are formed in school. The article justifies knowledge of an integrated approach to the foundation of competence formation in the analysis of texts of Telegram channel. Changes are identified, allowing, on the one hand, to distinguish forms of functioning of cultural competence when using technologies of Telegram-channel, on the other hand, to update digital competence.

Key words: **linguo-communicative aspects of digital communication, description of text information (Telegram-channel), creative level of training, pedagogical competence**

М.И. Мугидова*, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: mugidova@mail.ru*
А.С. Исаева*, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
Д.А. Рамазанова*, канд. пед. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@gmail.com*

ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: АСПЕКТЫ ЦИФРОВОГО ОБЩЕНИЯ

Статья посвящена описанию технологии образовательного процесса, направленного на повышение функционирования компетенций при использовании ресурсов Telegram-канала. В данной статье предпринята попытка раскрыть креативный уровень обучения преподавателя-филолога, ориентирующегося на принципы использования цифровых технологий при анализе ресурсов Telegram-канала. В статье обоснованы знания комплексного подхода о фундаменте формирования компетенций при анализе текстов Telegram-канала. Определены изменения, позволяющие, с одной стороны, отличить формы функционирования культурной компетенции при использовании технологий Telegram-канала, с другой – актуализировать цифровую компетенцию. Данное обстоятельство даёт возможность говорить о перспективах исследования текстов с дифференцией компетенций, поскольку целостность определения культурного пространства является фундаментом развития культурной, цифровой, информационной и социально-нравственной компетентности преподавателя-филолога.

Ключевые слова: **лингвокоммуникативный, описание информации текста Telegram-канала, креативный уровень обучения, педагогическая компетенция**

Описание компетенций цифрового образования стало важнейшим компонентом профессиональной деятельности XXI века, а социальная сеть – неотъемлемым пространством формирования компетенций образовательного процесса. В современных условиях образовательного процесса выделяется фундамент развития культуры, который позволяет объективно оценивать результаты функционирования компетенций (социальная сеть →текст ± культура ± этнос).

Формирование фундамента развития культуры обеспечивается целостностью культурного пространства с формами функционирования компетенций (культурной, цифровой, информационной и социально-нравственной). В локальных сетевых социумах фундамент культуры формируется в системе общественного и нравственного воспитания (*Telegram* – второй мессенджер в мире по популярности после *WhatsApp* с функциями обмена текстовыми, голосовыми и видеосообщениями, стикерами, фотографиями и файлами многих форматов).

В настоящее время в локальных сетевых социумах вычленяются ресурсы, способные противостоять процессам манипулятивизма и дегуманизации культуротворческого потенциала. В рамках модернизации образования функционирование компетенций в условиях аутентичной информации ориентируется на актуальность знаний учебного инжиниринга в сетевых социумах (группа *Telegram-канала*). Теоретические знания в условиях аутентичной информации *Telegram-канала* рассматриваются как креативные формы обучения созданию текстов [1, с. 110]. В них описывается область профессиональной деятельности управления электронными архивами. Цель – представление технологии планирования учебного модуля в условиях аутентичной информации Telegram-канала. Задачи: рассмотреть практические приёмы составления модуля и представить элементы учебного инжиниринга в условиях аутентичной информации Telegram-канала. Объектом исследования являются знания учебного инжиниринга с учетом формирования компетентности управления электронными архивами. Предметом исследования являются методы смыслового анализа текста в сети Telegram-канала. Научная новизна содержания учебного модуля заключается в том, что ресурс обработки текстов Telegram-канала верифицирует знания текстовой компетенции. Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что текстовая компетенция с этапами кластеризации Telegram-текстов рассматривается как оценка ресурсов внедрения этого метода. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования данного кейс-метода для классификации/кластеризации Telegram-текстов (социальная сеть → текст ± культура ± этнос).

Методы исследования. В современных условиях функционирования навыков работы в информационном пространстве фундамент, стимулирующий формирование технологий анализа текстов, позволяет определить условие сохранения целостности культурного пространства. Кейс-метод в профессиональном обучении формирует практические навыки по управлению электронными архивами социальной сети (социальная сеть → текст ± культура ± этнос) [2, с. 57]. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапоппорт и др.

Использование этого метода (социальная сеть →текст ± культура ± этнос) способствует развитию у студентов аналитических, практических, коммуникативных, творческих навыков, навыков самоанализа и др. Кейс-метод (социальная сеть →текст ± культура ± этнос) позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков самостоятельного сбора информации, обработки и анализа сведений электронных архивов для последующего обсуждения (социальная сеть →текст ± культура ± этнос) (табл. 1).

Таблица 1

Организация образовательного процесса

Структура модуля управления архивами Telegram-текстов	
Модуль 1	Этап организации образовательного процесса как основа педагогического дизайна
Модуль 2	Этап управления электронными архивами
Модуль 3	Этап введения в учебный инжиниринг
Модуль 4	Этап обработки текстов и их статистический анализ

Структура модуля управления архивами Telegram-текстов дает возможность повысить эффективность самостоятельного сбора информации для последующего обсуждения (социальная сеть →текст ± культура ± этнос).

Метод смысловой обработки Telegram-текстов в последовательном усвоении модулей позволяет определить пересечение онтологий текста для классификации и кластеризации, поиска ключевых слов текстов в электронном архиве Telegram-канала (социальная сеть →текст ± культура ± этнос).

Получение компетенций с применением коуч-технологий как ресурс формирования компетенций управления электронными архивами учит студентов искать нетривиальные подходы в последовательном усвоении модулей (социальная

сеть →текст ± культура ± этнос) [3, с. 27]. Нетривиальные подходы с применением коуч-технологий предполагают осмысление компетенций цифрового образовательного инжиниринга.

Осмысление компетенций в последовательном усвоении модулей осуществляется посредством умений анализировать тексты (табл. 2).

Таблица 2

Организация анализа информации

Последовательное усвоении модулей и паспорт рабочего места (классификация Telegram-текстов) // Проектирование локально-ориентированного учебного словаря Telegram-текстов			
1. классификация текстов (социальная сеть →текст ± культура)	**2. фольклор народов Дагестана / волшебные сказки (социальная сеть →текст ± культура ± этнос)**		
язык и группа	**дагестанская языковая семья**	**иранская языковая семья**	**тюркская языковая семья**

Особенности организации анализа информации с учетом культурных различий (социальная сеть →текст ± культура ± этнос) предполагают осмысление алгоритма классификации текстов в последовательном усвоении модулей (табл. 3).

Таблица 3

Классификация текстов

Инструмент обучения анализа информации как принцип классификации текстов // Проектирование локально-ориентированного учебного словаря (источник информации Telegram-текстов)				
татская	**агульская**	**кумыкская**	**рутульская**	**табасаранская**
Рустом, сын Зола	Пастух, его жена и аждаха	Сказка об охотнике, который, войдя в озеро, превратился в девушку	Как ослик Ризван превратился в юношу	Птица счастья

Инструмент классификации текстов развивает умения работать с цифровой средой Telegram-текстов:

I. оценивать индексацию источника информации и учета применения кейс-технологий Telegram-текстов (социальная сеть →текст ± культура ± этнос);

II. взаимодействовать посредством цифровых технологий Telegram-текстов (социальная сеть →текст ± культура ± этнос);

III. создавать фрагменты текстов (социальная сеть →текст ± культура ± этнос), редактировать цифровую информацию комплексом умений [4, с. 63] (табл. 4).

Таблица 4

Комплекс умений

Алгоритм классификации текстов как цифровой образовательный инжиниринг		
создавать фрагментацию текстов	умение формулировать свои информационные потребности	умения работать с цифровой средой
оценивать актуальность источника	управлять цифровой информацией	сотрудничать со специалистами с учетом культурных различий
редактировать цифровой контент	определять концептуальные проблемы	взаимодействовать со специалистами с учетом возрастных различий

Структура формирования грамматических навыков и умений по русскому языку с учетом применения кейс-технологий выглядит следующим образом:

1. разработать дискурсивные упражнения на основе анализа данных текста с учетом применения кейс-технологий;

2. разбить абзацы и разделить на количество предложений с учетом применения кейс-технологий;

3. создать кластер к каждому абзацу (массив слов с указанием частей речи); предложить обучающимся выполнить их в письменной форме с учетом применения кейс-технологий;

4. создать дискурсивные упражнения к каждому абзацу (с одной стороны, дискурсивные упражнения развивают и совершенствуют навыки культурной и коммуникативной компетенций, с другой – позволяют оценить уровень сформированности грамматических навыков и умений).

Структура дискурсивных упражнений с учетом применения кейс-технологий выглядит следующим образом (табл. 5).

Таблица 5

Уровни сформированности грамматических навыков

Кластеры текста как дискурсивные маркеры
1. Существительное как кластер текста (таксономия текста)
2. Глагол как кластер текста (таксономия текста)
3. Прилагательное как кластер текста (таксономия текста)
4. Местоимение как кластер текста (таксономия текста)
5. Числительное как кластер текста (таксономия текста)
6. Наречие как кластер текста (таксономия текста)
7. Служебные части речи как кластеры текста
8. Артикль, частица, предлог

Для проектирования локально-ориентированного учебного словаря, как правило, используют метод кейс-технологий. Данная традиция учебной лексикографии и лингводидактики проявляется в мультимедийном устройстве Telegram-текстов. Применение кейс-технологий проводится в целях анализа морфологического парсера и закрепления на практике знаний цифровой информации [5, с. 45].

Осмысление знаний принципов построения морфологического парсера позволяет воплотить теоретические познания в решении практических задач, выявить у студента способность к анализу знаний цифрового текста, умение сформулировать конкретное содержание цифрового текста, развить навык применения кейс-технологий и в конечном итоге спроектировать локально-ориентированный учебный словарь. Кластеры текста позволяют снабдить текст информацией с учетом количества абзацев, предоставить студентам возможность сформулировать принципы построения морфологического парсера. Проектирование локально-ориентированного учебного словаря Telegram-текстов (табл. 5).

Таблица 5

Проектирование учебного словаря

Учебный локально-ориентированный словарь с культурным полем «Человек и мир»				
Религия	География	Социум	Предметы быта	Эмоция
Принципы построения морфологического парсера				
существительные	прилагательные	числительные	местоимения	глаголы

Таблица 6

Терминологические единицы

Учебный локально-ориентированный словарь с культурным полем «Человек и мир»				
Религия и идеология	**География**	**Социум**	**Предметы быта**	**Эмоция**
Бог Бога́тство Ве́ра Возмездие Го́ре Гре́шник Дар Душа́ Же́ртвенник Знак Кровь Ме́ртвый Ми́лость Мир Му́дрость Нечи́стый (дух) Одержи́мый Очище́ние Писа́ние Покая́ние Пословица Пра́ведник Свя́тость Се́рдце Си́ла Сла́ва Смерть Смире́ние Те́ло Учение Чу́до Язы́чник	Ба́шня Ближний Виногра́д Воро́та Вре́мя Гора́ Го́род Грани́ца Гробни́ца Дом День Звезда́ Земля́ Зме́й Колодец Конец Ме́сяц Мо́ре Небеса́ Ого́нь Пе́рвый Плод Пусты́ня Пять Ры́ба Синагóга Скорпио́н Темни́ца У́зкая	А́нгел Благо́й Брат Вдова́ Ве́стник Влады́ка Власть Враг Врач Го́лос Де́мон Де́ньги Дина́рий Друг Дья́вол Лицеме́р Мать Нало́г Насле́дство Нача́льник Ни́щий Поколе́ние Престол Проро́к Проще́ние Сатана́ Слуга́ Спаси́тель Судья Учитель Челове́к	Бурдю́к Вино́ Зерно́ Кормýшка Лодка́ Ма́сло Се́ти (рыболовные) Хлеб	Бичева́ть Благоволить Благословлять Возвы́сить Возжига́ть Гибнуть Глуми́ться Жить Искупи́ть Искуша́ть Исцеля́ть Ликова́ть Лови́ть Люби́ть Му́чить Написа́ть Направля́ть Насы́титься Обреза́ть Оправда́ть Перепи́сывать Предава́ть Примири́ться Проро́чествовать

Все терминологические единицы русского языка в Учебном терминологическом словаре снабжены ударением, они фиксируют особенности произношения с указанием ударения в заголовочной единице (табл. 6).

Применение кейс-технологического подхода в области проектирования Учебного терминологического словаря с культурным полем «Человек и мир» является актуальным для описания технологии педагогики творческого сотрудничества в социальных сетях. Здесь исходным пунктом описания является концепт (религия, социум, быт, география и эмоция).

Особое внимание необходимо уделять онимам Telegram-текстов (социальная сеть →текст ± культура ± этнос) в культурном поле «Человек и мир». Поэтому в заголовочной единице онимов фиксируются систематизированные термины русской ономастики – антропонимы, топонимы [6, с. 12]. В Учебном терминологическом словаре с культурным полем «Человек и мир» рассматриваются имена собственные (мужские/женские/географические), имена нарицательные (онимы/культуронимы) и соответствия в параллельном тексте (на материале английского языка) (табл. 7)

Таблица 7

Эквиваленты исходного текста

Русские эквиваленты исходного текста и соответствия английских лексических единиц			
Russian equivalents of source and correspondence English lexical units			
Бог	God	Ба́шня	Tower
Бога́тство	wealth	Ближний	Near
Ве́ра	Faith	Виногра́д	Grapes
Возмездие	Retribution	Воро́та	Gate
Го́ре	Sorrow	Вре́мя	Time
Гре́шник	Sinner	Гора́	Mountain
Дар	Gift	Го́род	City
Душа́	Soul	Грани́ца	Border
Же́ртвенник	Altar	Гробни́ца	Tomb
Знак	Sign	Дом	House
Кровь	Blood	День	Day
Ме́ртвый	Dead	Звезда́	Star
Ми́лость	Grace	Земля́	Earth
Мир	The world	Зме́й	Serpent
Му́дрость	Wisdom	Колодец	Well
Нечи́стый (дух)	Foul spirit	Конец	End
Одержи́мый	Obsessed	Ме́сяц	month
Очище́ние	Cleansing	Мо́ре	Sea
Писа́ние	Scripture	Небеса́	Heaven
Пока́яние	Repentance	Ого́нь	Fire
Пословица	Proverb	Пе́рвый	First
Пра́ведник	Righteous	Плод	Fruit
Свя́тость	Sanctity	Пусты́ня	Desert
Се́рдце	Heart	Пять	Five
Си́ла	Force	Ры́ба	Fish
Сла́ва	glory	Скорпио́н	Scorpion
Смерть	Death	Темни́ца	Dungeon
Смире́ние	Humility	У́зкая	Narrow
Те́ло	Body		
Учение	Teaching		
Чу́до	Miracle		
Язы́чник	Pagan		

Иллюстративные примеры оригинала включены в словарную статью заголовочного концепта русского языка с целью подтвердить очевидные толкования английского языка [7, с. 24] (табл. 8).

Ценность описания модели формирования культурной компетентности студентов с дифференцией Telegram-текстов способствует целостности целенаправленного формирования цифровой компетенции. Именно такая модель организации формирования культурной и цифровой компетенций соединяет достоинства понятий дидактики с учетом применения кейс-технологий (социальная сеть →текст ± культура ± этнос).

Таблица 8

Модели компетентностей

Основы понимания и продуцирования речи с эквивалентами русского и английского языков	
Глава 1. Культурный концепт «Имя собственное»	Chapter 1. Cultural concept «Name own»
1.1. Культурный концепт «Мужское имя»	1.1. Cultural concept of «Male name»
1.2. Культурный концепт «Женское имя»	1.2. Cultural concept «Female name»
1.3. Культурный концепт «Географическое имя»	1.3. Cultural concept of «Geographical name»
Глава 2. Культурный концепт «Имя нарицательное»	Chapter 2. Cultural concept «Name of the Nation»
2.1. Культурный концепт «Человек и идеология»	2.1. Cultural concept «Man and ideology»
2.2. Культурный концепт «Человек и природа»	2.2. Cultural concept «Man and nature»
2.3. Культурный концепт «Человек и мораль»	2.3. Cultural concept «Man and Morality»
2.4. Культурный концепт «Человек и быт»	2.4. Cultural concept «People and society»»
2.5. Культурный концепт «Человек и эмоция (фразеологизмы)»	2.5. Cultural concept «Man and emotion (phraseology)»

Всесторонняя дифференциация модуля формирования культурной компетентности показала действенность использования цифровых и гуманитарных технологий, позволяющих повысить уровень владения социально-нравственной компетентностью. Изменения личностно-деятельностного владения социально-нравственной компетентностью позволяют отличить, с одной стороны, форматы знаний цифровых и гуманитарных технологий, с другой – актуализировать границы сопоставительных исследований с оппозициями цифровых и гуманитарных технологий.

Результаты анализа модуля представляют форматы компетентностей, которые постоянно расширяют теоретические подходы технологий. Модуль формирования культурной компетентности с дифференцией Telegram-текстов (социальная сеть →текст ± культура ± этнос) позволяет облегчить процесс обработки текстов, повысить доверие к результатам данных текстов, методике поиска и методике определения пересечения текстов с дифференцией культурного пространства. Практический материал Учебного терминологического словаря с культурным полем «Человек и мир» может послужить основой исследований как в области отечественной фразеологии, так и генетически родственных языков. Модуль формирования целостности культурного пространства с дифференцией его стимулируют функционирование компетентности преподавателя-филолога.

Получение компетенций в последовательном усвоении модулей, как правило, учит студентов искать нетривиальные подходы с применением коуч-технологий (социальная сеть →текст ± культура ± этнос). Данное обстоятельство даёт возможность говорить о перспективах исследования текстов с дифференцией компетенций, поскольку целостность определения культурного пространства является фундаментом развития культурной, цифровой, информационной и социально-нравственной компетентности преподавателя-филолога. Суть обучения анализа морфологического парсера заключается в получении различных навыков и знаний цифровой информации, сформированности грамматических умений. Суть применения кейс-технологий Telegram-текстов состоит в том, что студентам рекомендуется осмыслить конкретное содержание знаний цифрового текста, проанализировать информацию, сформулировать принципы построения обработки текстов, используя метод кейс-технологий.

Библиографический список

1. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2000.
2. Рамазанова Д.А. Компрессия текста как комплекс знаний педагогики сотрудничества. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 57–60
3. Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре. *Педагогика*. 2002; № 4: 27–33.
4. Журбенко Н.Л. Обучение созданию вторичных текстов в специализированных вузах: обучение реферированию и аннотированию иноязычных текстов в нелингвистическом вузе. *Высшее образование сегодня*. 2007; № 4: 63–64.
5. Рамазанова Д.А. Функциональные особенности кейс-метода в сегменте гуманитарного профиля и реализация образовательного процесса. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 45–48.
6. *Свод памятников фольклора народов Дагестана*. Под ред. Г.Г. Гамзатова. Москва: Наука, 2011; Т. 2.
7. Барнуэлл К., Дэнси П., Поп Т. *Ключевые понятия Библии*. Санкт-Петербург, 1990.

References

1. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya: kurs lekcij*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2000.
2. Ramazanova D.A. Kompressiya teksta kak kompleks znanij pedagogiki sotrudnichestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 57-60

3. Batrakova S.N. Pedagogicheskoe obschenie kak dialog v kul'ture. *Pedagogika*. 2002; № 4: 27-33.
4. Zhurbenko N.L. Obuchenie sozdaniyu vtorichnyh tekstov v specializirovannyh vuzah: obuchenie referirovaniyu i annotirovaniyu inoyazychnyh tekstov v nelingvisticheskom vuze. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; № 4: 63-64.
5. Ramazanova D.A. Funkcional'nye osobennosti kejs-metoda v segmente gumanitarnogo profilya i realizaciya obrazovatel'nogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 45-48.
6. *Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana.* Pod red. G.G. Gamzatova. Moskva: Nauka, 2011; T. 2.
7. Barnu`ell K., D`ensi P., Pop T. *Klyuchevye ponyatiya Biblii*. Sankt-Peterburg, 1990.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 377.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-359-361

Mustaeva A.R., *student, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: alsu.sayfulina@mail.ru*
Morozova O.N., *senior teacher, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: aon77@mail.ru*

ADVANCED TRAINING OF NURSES IN A MODERN INFORMATION ENVIRONMENT: THE PROS AND CONS OF ONLINE LEARNING AND TRADITIONAL LEARNING. The article highlights a comparative analysis of advantages and disadvantages of online and traditional learning as tools for professional development. The study is based on the opinion of nurses who have undergone professional development. The authors of the article substantiate the idea that digitalization in education is a huge contribution to the development of health care. Pedagogical conditions that contribute to a more effective mastery of competencies, namely online and traditional learning, are analyzed. The article is devoted to the currently relevant problem – the effectiveness of online and traditional learning within the framework of nursing professional development. This problem requires careful analysis and further development. After all, nurses are the "foundation of health care" and to some extent it is on them that the quality of medical care depends. Having received the results of the research, the authors formulate the most effective model of professional development for nurses.

Key words: **effectiveness, professional development, online learning, traditional learning, knowledge improvement, nurse, modern information environment**

А.Р. Мустаева, *студент, ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань, E-mail: alsu.sayfulina@mail.ru*
О.Н. Морозова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань, E-mail: aon77@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ И ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье освещается сравнительный анализ преимуществ и недостатков онлайн-обучения и традиционного обучения как инструментов профессионального развития. Исследование основано на мнении медицинских сестер, прошедших повышение квалификации. Авторами статьи обосновывается идея, что цифровизация в образовании – это огромный вклад в развитие здравоохранения. Анализируются педагогические условия, которые способствуют более эффективному освоению компетенций, а именно онлайн-обучение и традиционное обучение. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме эффективности онлайн-обучения и традиционного обучения в рамках повышения квалификации медицинских сестер. Данная проблема требует тщательного анализа и дальнейшего развития. Ведь медицинские сестры – это «фундамент здравоохранения» и в какой-то степени именно от них зависит качество оказания медицинской помощи. По результатам исследования авторами статьи была сформулирована наиболее эффективная модель повышения квалификации для медицинских сестер.

Ключевые слова: **эффективность, повышение квалификации, онлайн-обучение, традиционное обучение, повышение уровня знаний, медицинская сестра, современная информационная среда**

Актуальность. Глобальное внедрение современных технологий, происходящее в настоящее время во всех сферах жизни человека, в том числе и в сфере здравоохранения, требует более высокотехнологичных, углубленных методов обучения при проведении повышения квалификации медицинских работников. Как показывает практика, проблема выбора методов обучения при проведении курсов повышения квалификации остается очень актуальной. COVID-19 ускорил процесс внедрения информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Казалось бы, внедрение информационных технологий, таких как онлайн-курсы (консультации) в практическом здравоохранении было невозможным. Но в современных реалиях все наоборот: образовательные организации все чаще прибегают к дистанционным методам обучения (с применением онлайн-формы), причем данная форма перешла в практическую систему здравоохранения и активно используется как в обучении, так и для записи на прием, консультирования и лечения пациентов. Информационные технологии внесли в систему здравоохранения необратимый процесс изменений и трансформации. Однако все внедряемые процессы требуют повышения квалификации специалистов, улучшения знаний медицинских работников. Медицинские сестры составляют «фундамент здравоохранения» и в большей степени именно от них зависит качество оказания медицинской помощи. В связи с данной ситуацией возрастает потребность в эффективности курсов по повышению квалификации, а современные технологии позволяют сделать образование более доступным. Однако имеющийся в настоящее время практический опыт в области данной проблемы требует тщательного анализа и дополнительного педагогического исследования. Это и составляет актуальность наших исследований.

Цель исследования – определение плюсов и минусов различных форм обучения при повышении квалификации медицинских сестер в современных реалиях.

Методы и материалы исследования: авторы использовали анализ литературы и анкетирование на платформе «Яндекс Формы». В исследовании приняли участие 676 медицинских сестер, прошедших повышение квалификации.

Задачи исследования:

1. Определить педагогические условия, которые способствуют более эффективному освоению профессиональных компетенций, а именно: онлайн-обучение или традиционная форма повышения квалификации.
2. Провести анализ образовательной программы повышения квалификации медицинских сестер.
3. Выявить мнение медицинских сестер, работающих в медицинских учреждениях г. Казани, с помощью анкетирования по вопросу преимуществ и недостатков форм повышения квалификации.

Научная новизна исследования состоит в том, что выявленные плюсы и минусы онлайн-обучения и традиционных методов обучения помогли определить, какие методы необходимо использовать при проведении программ повышения квалификации среди медицинских сестер с учетом требований современного здравоохранения.

Теоретическая значимость состоит в том, что проведенный в работе анализ различных форм повышения квалификации позволяет оценить эффективность и выявить преимущества и недостатки онлайн-обучения и традиционного обучения, отталкиваясь от опыта медицинских сестер. Данное исследование вносит вклад в развитие теории повышения квалификации, в частности, в области профессионального развития медицинских сестер.

Практическая значимость заключается в выявлении более эффективных методов обучения при реализации программ повышения квалификации медицинских сестер, а именно: онлайн-обучение или традиционное обучение. Также в определении преимуществ и недостатков данных форм повышения квалификации, что позволяет отрегулировать современный рынок образовательных программ и направить силы образовательных организаций на реализацию более качественных и значимых программ для медицинских сестер современной системы здравоохранения.

Для начала необходимо разобрать, что именно включает в себя повышение квалификации. Повышение квалификации медицинских работников — это вид дополнительного образования, направленного на получение специалистом

новых навыков и умений, обновление имеющихся знаний по специализации. Процедура обязательна для медицинских работников и проводится регулярно на протяжении всей трудовой деятельности [1]. Повышение квалификации имеет несколько вариантов форм обучения: онлайн-обучение, онлайн-обучение с применением симуляционного обучения, традиционное, традиционное с использованием симуляционного обучения [2]. Во время прохождения онлайн-обучения специалисту предлагают спектр различных спикеров и обучение на различных языках. Весь процесс проходит в дистанционном формате, и медицинский работник имеет возможность подключения в любое удобное время. Весь материал после прохождения обучения остается у обучающегося навсегда [3]. Также существует традиционное обучение, у которого есть различные формы проведения, и чаще всего это семинары и лекции очного формата [4]. Но есть и современные методы традиционного обучения, такие как симуляционное обучение, в рамках которого предлагается возможность отработки различных сценариев на практике [5]. Однако симуляционное обучение внедряют и в онлайн-образование, но зачастую сталкиваются с проблемами при реализации. Медицинские сестры, которые проходят онлайн-обучение, получают доступ только к онлайн-материалам, исключая возможность отработки практических навыков на симуляторах (в учебных аудиториях). Во время исследования авторами будет проанализирована эффективность тех или иных методов обучения при реализации программ повышения квалификации.

Идея анализа образовательного процесса, методов обучения медицинских сестер появилась благодаря научной статье, выполненной Абдулладжановой Н.Р. и Морозовой О.Н. на тему: «Оценка уровня знаний медицинских сестер в медицинских организациях г. Казани: образовательная составляющая в профессиональной деятельности и пути ее достижения» [6], которая явилась теоретической основой для настоящей статьи.

Для оценки эффективности повышения квалификации медицинских сестер на основе таких форм обучения, как онлайн и традиционное, проводилось исследование с использованием анкеты, созданной на платформе «Яндекс-формы». Анкетирование проводилось анонимно, только с указанием уровня образования медицинских сестер, которые прошли повышение квалификации и участвовали в опросе. Анкета содержала 11 вопросов, некоторые из которых: «Какой тип непрерывного медицинского обучения Вы проходили?», «Насколько легче было освоить платформу/программу?», «Насколько ясным и понятным был представленный материал?» «Насколько эффективным был метод?» и др. С помощью данных вопросов авторам исследования удалось проанализировать и дать оценку эффективности различных форм обучения, которые представлены выше. В качестве респондентов исследования выступили медицинские сестры, старшие и главные медицинские сестры лечебных организаций города Казани, общее количество опрошенных – 676 человек.

Из числа всех опрошенных 644 имеют среднее профессиональное образование, 36 опрошенных имеют высшее сестринское образование. Анализируя второй вопрос в анкетировании, авторы получили следующую информацию: «Более половины опрошенных проходили онлайн-обучение – 55,9%, традиционное обучение прошли 44,1%». Исходя из данных цифр, можно сделать вывод, что информационные технологии хорошо вошли в обиход и стали популярны.

По мнению опрошенных, онлайн-курсы являются более эффективной формой обучения (79%).

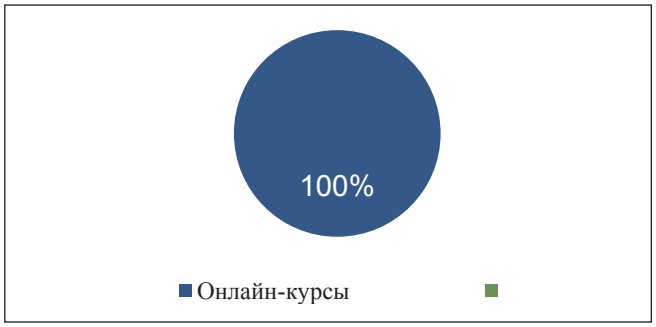


Рис. 1. Распределение форм обучения с наибольшей эффективностью

Анализ трудностей, возникших у опрошенных при прохождении различных форм обучения показал, что онлайн-обучение оказалось сложным для 6% (22 из 378) участников, а традиционное обучение — для 19% (57 из 298) участников. Данный факт подтверждает, что медицинские сестры испытывают трудности при различных формах обучения. Это неизбежно, так как они являются представителями практического здравоохранения, основной функционал медицинских сестер со средним профессиональным образованием – это манипуляции. Возможно, это подтверждает более глубокий факт существующей проблемы, что медицинским сестрам неважно, в какой форме проводится обучение, главной проблемой становится отсутствие мотивации и заинтересованности их в дальнейшем развитии.

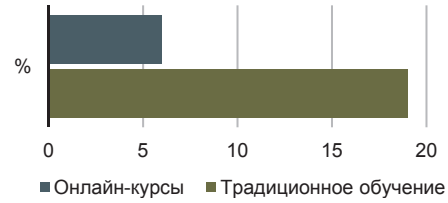


Рис. 2. Анализ трудностей, возникших у опрошенных при прохождении обучения

В рамках оценки восприятия образовательного процесса был задан вопрос: «Насколько занимательным и мотивирующим было обучение, которое Вы прошли в рамках повышения квалификации?». Все опрошенные, прошедшие онлайн-обучение, отметили высокую степень занимательности и мотивации, а именно 378 человек, при этом 95 человек, прошедших традиционное обучение, также выбрали положительный ответ на вопрос. Исходя из данных ответов, 70% опрошенных отметили высокую степень занимательности и мотивации (в данный процент входят медицинские сестры, прошедшие онлайн-обучение (378 человек) и часть традиционное обучение – 95 человек). Медицинские сестры, проходившие обучение традиционным методом, мотивацию и занимательность во время прохождения у себя не отметили (203 человека – 30%). Таким образом, можно сделать вывод, что медицинские работники во время прохождения онлайн-обучения более вовлечены в процесс, чем во время традиционного обучения. Медицинские сестры, прошедшие повышение квалификации и участвующие в анкетировании, подметили, что во время традиционного обучения при нахождении на протяжении долгого времени в одном помещении и монотонном тембре речи спикера мозг перестает воспринимать информацию. Однако симуляционное обучение в рамках традиционной формы обучения намного занимательнее, заметили опрошенные. После прохождения традиционного обучения, отрабатывая навыки на симуляторах, мотивация значительнее возросла, в связи с чем не все прошедшие традиционное обучение выбрали отрицательный вариант ответа на поставленный вопрос.

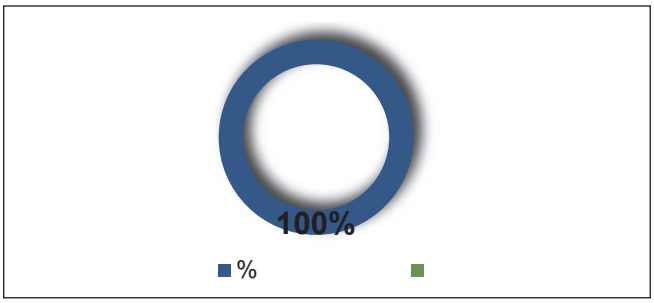


Рис. 3. Анализ изменения степени занимательности и мотивации

Медицинские сестры после прохождения онлайн-обучения продемонстрировали рост уверенности в своей профессиональной компетентности в сфере здравоохранения. Также частично данный вариант ответа выбрали медицинские сестры, прошедшие традиционное обучение, а именно повышение квалификации в рамках симуляционного обучения. Данный факт нам показывает, что активное использование интересных, современных и практико-ориентированных форм обучения способствует не только лучшему усвоению знаний, но и их применению в практической деятельности, а также у медицинских сестер вырабатывается чувство уверенности в себе, и они становятся психологически более подготовленными к изменениям и трансформации в трудовой деятельности, происходящим в эпоху цифровизации. Данный факт способствует повышению эффективности и качества всех сфер жизни человека. Ведь все в нашем мире взаимосвязано, одно вытекает из другого. Часть опрошенных, прошедших традиционное обучение, не заметили существенной разницы до прохождения и после прохождения курсов повышения квалификации.

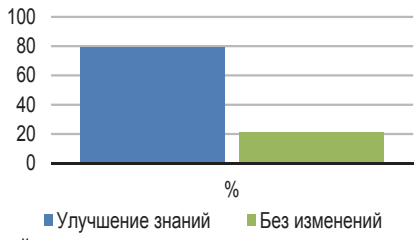


Рис. 4. Анализ изменения знаний после прохождения курсов

Подавляющее большинство медицинских сестер, прошедших повышение квалификации и участвующих в анкетировании (79% или 534 из 676), отметили значительное улучшение знаний и их успешное применение на практике после прохождения онлайн-обучения и традиционного обучения. Лишь 21% опрошенных (142 человека, прошедшие традиционное обучение) не зафиксировали изменений в уровне своих знаний.

Таким образом, онлайн-обучение и традиционное обучение представляют собой ценные инструменты повышения квалификации. И каждый из них несет огромный вклад в дальнейшем в оказании качества сестринской медицинской помощи [7].

Однако результаты исследования показывают, что образование медицинских сестер в рамках повышения квалификации с использованием онлайн-обучения имеет ряд преимуществ (плюсов): доступность, удобство и гибкость, позволяя медицинским сестрам учиться в удобное время и в удобном месте. Это особенно актуально в условиях напряженного рабочего графика [8]. Также пройденные материалы сохраняются у медицинских сестер, что помогает в любой момент вспомнить пройденный материал. Проходя онлайн-обучение, медицинские сестры могут обучаться у сильнейших спикеров по всему миру, не выезжая из родного города и не нарушая рабочего графика, что очень ценно. Ведь в современном мире присутствует нехватка кадров, а если сотрудники будут отлучаться на достаточно долгий срок, нехватка возрастет и приведет к глобальной проблеме. Но при этом у онлайн-обучения существуют и недостатки, такие как высокоскоростной Интернет, компьютер и навыки работы в нем. Данные проблемы решаемые: более опытные сотрудники в данной сфере могут помочь своим коллегам в преодолении преград. Также один из выходов из данной проблемы – это использование традиционных методов обучения для специалистов, имеющих затруднения в дистанционном формате.

В традиционном обучении отработка навыков «вручную», несомненно, является сильной стороной, но в то же время и серьезным недостатком. Однако современная цифровая эпоха дает возможность нам решить данную проблему. Прогрессивная цифровизации в мире, а именно – новые программы, виртуальные симуляции, вносят огромный вклад в образование и решают большое количество проблем. Виртуальная практика помогает медицинскому работнику освоить навыки, которые не будут уступать по своей эффективности традиционному обучению. Появление данных программ обеспечивает новый уровень совершенствования медицины, создание контролируемой среды для экспериментов.

Также традиционное обучение, по мнению опрошенных, является самым сложным для усвояемости знаний и менее эффективным, в отличие от онлайн-обучения. На основе полученных результатов исследования традиционная форма обучения имеет ряд недостатков, и самый выраженный – это очное посещение, что приводит к нарушению рабочего графика и нехватке кадров. При этом традиционная форма обучения с применением симуляционного обучения предоставляет бесценную возможность отрабатывать практические навыки в безопасной среде, имитирующей реальные клинические ситуации. Это способствует развитию рефлексов и принятию решений в стрессовых условиях. Однако высокая стоимость и необходимость специального оборудования ограничивают его доступность. Не каждая медицинская организация может обеспечить сотрудника возможностью прохождения обучения на симуляторах. В данном случае также возникает проблема отведения времени для сотрудника для прохождения обучения и финансовая составляющая. Как показывает исследование, у медицинских сестер при прохождении традиционного обучения снижается степень мотивации. Но в то же время традиционное обучение с использованием симуляционного обучения эффективно в рамках практических навыков.

Сравнивая данные две формы обучения, можно прийти к выводу, что необходимо использовать программы повышения квалификации, в которых предусмотрена онлайн-форма освоения теоретических знаний и симуляционная форма обучения практическим навыкам или традиционная форма обучения с применением симуляционного обучения. В этом случае будет наиболее эффективная модель повышения квалификации медицинских сестер. Но следует заметить, что эффективное внедрение онлайн-обучения и традиционного обучения требует не только их наличия, но и грамотного подхода к их использованию.

Таким образом, информационные технологии открывают новые возможности для повышения квалификации медицинских сестер, но требуют внимательного анализа и индивидуального подхода к выбору форм обучения для достижения максимальной эффективности.

Библиографический список

1. *Институт медицинского образования НАМО им. Н.А. Бородина*. Available at: https://institut-medicina.ru/info/razbiraemsya-v-terminakh-meditsinskogo-obrazovaniya-povyshenie-kvalifikatsii/#:~:text=
2. *Академия профессиональных стандартов*. Available at: https://dpoaps.ru/blog/vidy-i-formy-povysheniya-kvalifikacii/#vidy-povysheniya-kvalifikacii
3. *Портал непрерывного медицинского и фармацевтического образования Министерства здравоохранения России*. Available at: https://edu.rosminzdrav.ru/
4. Денежкина В.Л. Современные стратегии обучения непрерывного обучения в сфере сестринского образования. *Universum: медицина и фармакология: электронный научный журнал*. 2023; № 3 (97). Available at: https://Tuniversum.com/ru/med/archive/item/15121
5. Лашина Г.В. Анализ внедрения симуляционных технологий в образовательный процесс при формировании коммуникативной компетентности медицинских сестер. *«Концепт» научно-методический электронный журнал*. 2023; № 05: 66–79.
6. Абдулладжанова Н.Р., Морозова О.Н. Оценка уровня знаний медицинских сестер в медицинских организациях г. Казани: Образовательная составляющая в профессиональной деятельности и пути ее достижения. *Современные проблемы науки и образования*. 2024; № 2.
7. Ладыгина Е.Е., Михайловский М.Н. Профессиональное становление сестринского персонала в процессе обучения. *Медицинская сестра. Образование: проблемы и решения*. 2015; № 5: 47–48.
8. Решетников А.В., Трегубов В.Н., Шамшурина Н.Г., Марочкина Е.Б., Жилина Т.Н. Перспективы использования массовых открытых онлайн курсов в системе непрерывного медицинского образования организаторов здравоохранения. *Сеченовский вестник*. 2016; № 1 (23): 39–42

References

1. *Institut medicinskogo obrazovaniya NAMO im. N.A. Borodina*. Available at: https://institut-medicina.ru/info/razbiraemsya-v-terminakh-meditsinskogo-obrazovaniya-povyshenie-kvalifikatsii/#:~:text=
2. *Akademiya professional'nyh standartov*. Available at: https://dpoaps.ru/blog/vidy-i-formy-povysheniya-kvalifikacii/#vidy-povysheniya-kvalifikacii https://dpoaps.ru/blog/vidy-i-formy-povysheniya-kvalifikacii/
3. *Portal nepreryvnogo medicinskogo i farmacevticheskogo obrazovaniya Ministerstva zdravoohraneniya Rossii*. Available at: https://edu.rosminzdrav.ru/
4. Denezhkina V.L. Sovremennye strategii obucheniya nepreryvnogo obucheniya v sfere sestrinskogo obrazovaniya. *Universum: medicina i farmakologiya: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2023; № 3 (97). Available at: https://Tuniversum.com/ru/med/archive/item/15121
5. Lashina G.V. Analiz vnedreniya simulyacionnyh tehnologij v obrazovatel'nyj process pri formirovanii kommunikativnoj kompetentnosti medicinskih sester. *«Koncept» nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal*. 2023; № 05: 66-79.
6. Abdulladzhanova N.R., Morozova O.N. Ocenka urovnya znanij medicinskih sester v medicinskih organizaciyah g. Kazani: Obrazovatel'naya sostavlyayuschaya v professional'noj deyatel'nosti i puti ee dostizheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2024; № 2.
7. Ladygina E.E., Mihajlovskij M.N. Professional'noe stanovlenie sestrinskogo personala v processe obucheniya. *Medicinskaya sestra. Obrazovanie: problemy i resheniya*. 2015; № 5: 47-48.
8. Reshetnikov A.V., Tregubov V.N., Shamshurina N.G., Marochkina E.B., Zhilina T.N. Perspektivy ispol'zovaniya massovyh otkrytyh onlajn kursov v sisteme nepreryvnogo medicinskogo obrazovaniya organizatorov zdravoohraneniya. *Sechenovskij vestnik*. 2016; № 1 (23): 39-42

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-361-364

***Naumova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: yk-mail@mail.ru*
***Tsvigun D.S.**, teacher-psychologist, "Timurovets" Collective Educational Institution (Novosibirsk, Russia), E-mail: tsvigun.dar@yandex.ru*

ABOUT THE EXPERIENCE OF USING THE METHOD OF REFLEXIVE TRAINING IN THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP. The article discusses the way of using the method of reflexive training in organization and conduct of preventive measures for the leadership team in a children's health camp (hereinafter referred to as the DOL). The article is devoted to a currently relevant problem – the psychoemotional burnout of the leadership team in the DOL, however, the methods currently used are often aimed at eliminating the symptoms of burnout rather than its root causes. In this regard, the paper considers and summarizes the experience of using the method of reflexive training in working with a team of counselors. In the researchers' opinion, this method

provides opportunities for better and deeper psychological work, activating the processes of self-knowledge and self-exploration of the individual. The article describes advantages of reflexive training, suggests specific techniques that can be applied by a teacher-psychologist in DOL, and describes the current results obtained during the application of reflexive training in working with a counselor.

Key words: **reflection, psychological training, reflexive training, burnout syndrome, leadership team, children's health camp**

***Ю.А. Наумова**, канд. психол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: yk-mail@mail.ru*
***Д.С. Цвигун**, педагог-психолог, ДСОЛКД «Тимуровец», г. Новосибирск, E-mail: tsvigun.dar@yandex.ru*

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА РЕФЛЕКСИВНОГО ТРЕНИНГА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

В статье рассматриваются возможности применения метода рефлексивного тренинга при организации и проведении профилактических мероприятий для вожатского коллектива в детском оздоровительном лагере. Статья посвящена актуальной на данный момент проблеме – психоэмоциональному выгоранию вожатского коллектива в детском оздоровительном лагере, однако применяемые в настоящее время методы зачастую направлены на устранение симптомов выгорания, нежели его первопричин. В связи с этим в данной работе мы рассматриваем и обобщаем опыт применения метода рефлексивного тренинга в работе с вожатским коллективом. На наш взгляд, данный метод дает возможности для более качественной и глубокой психологической работы, активизируя процессы самопознания и самоисследования у личности. В статье описаны преимущества рефлексивного тренинга, предложены конкретные методики, которые может применять педагог-психолог в детском оздоровительном лагере, а также описаны текущие результаты, полученные в ходе применения рефлексивного тренинга в работе с вожатским коллективом.

Ключевые слова: **рефлексия, психологический тренинг, рефлексивный тренинг, синдром эмоционального выгорания, вожатский коллектив, детский оздоровительный лагерь**

Основной задачей профессиональной деятельности педагога-психолога в детском оздоровительном лагере (ДОЛ) является создание условий, которые бы давали возможность обеспечить личностное и психологическое благополучие детей, отдыхающих в лагере, а также педагогического состава. Для этого педагог-психолог осуществляет работу в нескольких направлениях, одним из которых является психологическая профилактика. В рамках данного направления деятельности педагог-психолог разрабатывает и проводит мероприятия, нацеленные на предупреждение и снятие симптомов эмоционального выгорания у членов вожатского коллектива [1].

Проблема эмоционального выгорания вожатского коллектива приобретает особую актуальность в последние годы. В данном случае под выгоранием мы понимаем механизм психологической защиты, возникающий в ответ на действие какого-либо психотравмирующего фактора и проявляющийся в эмоциональном истощении, снижении качества и количества социальных контактов, неудовлетворенности собственной деятельностью и т. д. В случае вожатского коллектива синдром эмоционального выгорания возникает не только потому, что вожатому необходимо в короткие сроки организовывать разноплановую деятельность для детей, отдыхающих в лагере, важную роль также играют условия труда, необходимость работы с трудными категориями детей, а также осознание собственной ответственности за жизнь и здоровье детского коллектива [2; 3].

Основным практическим методом, используемым для работы с проявлениями психоэмоционального выгорания у представителей вожатского коллектива в ДОЛ, является групповой психологический тренинг. Мы рассматриваем тренинг как метод практической психологии, направленный на приобретение личностью нового индивидуально-значимого опыта, формирование и развитие человека в процессе его взаимодействия с другим людьми в ходе работы в малой группе. Среди основных форматов, в которых предстает тренинг в работе педагога-психолога в ДОЛ, можно выделить: релаксацию, ролевые игры, тренинги коммуникативных способностей и различные упражнения, способствующие формированию у личности навыков самопрофилактики эмоционального выгорания [4]. Однако работа в вышеописанных форматах позволяет корректировать именно текущие проявления синдрома эмоционального выгорания, но не предполагает работу с его первопричинами. Исходя из вышесказанного, возникает необходимость поиска и разработки новых и более эффективных компонентов психологического сопровождения вожатского коллектива в ДОЛ, что обусловливает новизну данного исследования.

В связи с этим целью данного исследования стала разработка и внедрение в структуру психологического сопровождения групповых психологических тренингов, направленных на работу с первопричинами синдрома эмоционального выгорания у вожатых, являющихся объектом исследования. Как один из таких методов мы рассматриваем рефлексивный тренинг, который может позволить провести более глубокую и качественную психологическую работу с вожатыми, чтобы сделать их профессиональную деятельность более эффективной.

Исходя из цели исследования, нами были сформулированы следующие задачи: изучить факторы, способствующие развитию психоэмоционального выгорания у вожатского коллектива; разработать и внедрить собственные профилактические мероприятия с использованием элементов рефлексивного тренинга в программу психологического сопровождения вожатского коллектива; проанализировать эффективность проведенных профилактических мероприятий.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в разработке программы психологического сопровождения, направленного на работу с первопричинами синдрома эмоционального выгорания, которая представляет собой эффективный методический инструментарий.

Практическая значимость данного исследования состоит во внедрении программы психологического сопровождения вожатского коллектива во время работы в ДОЛ или иных организациях.

Теоретический анализ проблемы исследования

Одним из факторов, который повышает вероятность развития психоэмоционального выгорания у представителей педагогического состава, может становиться склонность к избегаю актуальных проблем и травмирующих переживаний. Другими словами, вожатые нередко используют неэффективные копинг-стратегии, которые направлены на снижение отрицательного воздействия проблемы на личность посредством ее избегания.

К примеру, в процессе индивидуальных бесед с психологом или во время психологических тренингов вожатые нередко отмечают, что их работа в детском оздоровительном лагере позволяет им избегать каких-либо неприятных событий и переживаний, конфликтов и трудностей в социальных отношениях, то есть, погружаясь в свою профессиональную деятельность, члены педагогического состава на какое-то время отвлекаются от жизненных трудностей, оттягивают необходимость принятия значимых решений и др.

Но подобный подход теряет свою эффективность довольно быстро. Копинг-стратегия избегания не является достаточно адаптивной, поскольку не только не способствует разрешению текущей стрессовой ситуации, но и при частом использовании личностью лишь приводит к накоплению новых проблем. Так, влияние неприятных переживаний снижается лишь временно, после чего они начинают с новой, большей силой воздействовать на личность вожатого.

Исходя из вышенаписанного, мы говорим о значимости психологической работы не только с актуальными симптомами психоэмоционального выгорания у представителей вожатского коллектива, но и с его первоначальными причинами. Можно предполагать, что более качественная проработка негативных переживаний, которых личность стремится избежать, возможна именно в ходе индивидуального консультирования, однако и в процессе психологического тренинга у человека появляется возможность обратить внимание на себя, свои эмоции и переживания. В связи с этим актуальным будет использование рефлексивного тренинга или же его элементов.

Для более четкого понимания того, что именно представляет из себя рефлексивный тренинг, необходимо вначале обратиться к понятию рефлексии в целом. Под рефлексией принято понимать «механизм регуляции отношения человека к окружающему миру и восприятия этого мира в зависимости от индивидуальных особенностей сознания, а также анализа человеком на этой основе своих действий и мыслей» [5]. Именно рефлексия в связи со своей многогранностью обеспечивает основу для самосознания индивида, а также дальнейшего личностного развития, что и определяет специфику рефлексивного тренинга.

Так, в ходе рефлексивного тренинга осуществляется специальным образом организованное взаимодействие между участниками малой группы, целью которого становится активизация рефлексивных способностей личности для решения значимых жизненных задач, в первую очередь внутриличностного характера. В процессе рефлексивного тренинга личность вступает в контакт со своим актуальным Я-образом и направляет ресурсы на его переосмысление [6].

Процесс переосмысления образа Я состоит из трех этапов: анализа прошлого опыта (активизация ретроспективной рефлексии), осознание Я-настоящего и формирование устойчивых представлений о Я-будущем (перспективная рефлексия). Подобный анализ собственной личности во временной парадигме дает человеку возможность создания устойчивого и позитивного образа своего будущего и последующей интеграции полученных представлений в концепцию собственной личности [6].

Таблица 1

Элементы рефлексивного тренинга, используемые в работе психолога с вожатским коллективом в ДОЛ

Название и описание метода	Использованные упражнения (методики)	Наблюдаемые результаты
Психотехнические игры – это методики, цель которых состоит в развитии психологических феноменов и функций. Игра как первая и наиболее привычная для человека форма деятельности усиливает проявление изучаемых феноменов, что дает возможности для их анализа	«Какого я цвета?» «Без маски» «Подари себе имя» (психотехническая игра с элементами визуализации) «Три имени» «Ромашка ценностей» «Пожелание другу»	Формирование доверия и открытости между психологом и вожатыми, а также в тренинговой группе. Снижение эмоционального напряжения, активизация и развитие навыков самоанализа и самопознания
Методы визуализации – это способы сбора и анализа материала при помощи визуального представления и актуализации личностно значимых переживаний	«Подари себе имя» (психотехническая игра с элементами визуализации) «Наш внутренний сад» «Подарок обидчику»	Исследование собственного значимого опыта, анализ и проработка негативных мыслей и переживаний
Методы арт-терапии – методики из данной категории направлены на глубокое осознание собственных переживаний и эмоций в процессе творчества	«Дом счастливого будущего» «Мой личный герб»	Снижение эмоционального напряжения при работе в группе, осмысление собственной ценностно-смысловой системы, активизация навыков самоанализа и самопознания
Методы работы с метафорическими ассоциативными картами (МАК) являются одной из разновидностей арт-терапии. Изображения на картах вызывают у человека определенную ассоциацию, связанную с переживанием сильных эмоций [5]	«Препятствия и ресурсы» «Три карты» «Все мои грани» «Я-настоящее. Я-будущее»	Выявление внутриличностных проблем и актуализация внутренних ресурсов личности

В рамках деятельности педагога-психолога в детском оздоровительном лагере мы чаще всего говорим об использовании конкретных элементов (упражнений) рефлексивного тренинга, нежели о проведении полноценной программы подобных тренинговых занятий. Это обусловлено тем, что одним из наиболее значимых аспектов тренинговой работы является индивидуальный опыт человека. Несмотря на то, что посещение мероприятий по психологической профилактике является для членов вожатского коллектива обязательным, более глубокая проработка причин неудовлетворительного психоэмоционального состояния – индивидуальный выбор каждого человека. Исходя из этого, предлагается использование элементов рефлексивного тренинга, которые позволяют выявить и указать на первопричины эмоционального выгорания и при необходимости работать с ними в дальнейшем.

Однако в рамках профилактической деятельности проводились и полноценные рефлексивные тренинги для тех членов вожатского коллектива, для которых более глубокая работа с негативными эмоциями и переживаниями оказалась актуальной.

Проведение и анализ результатов практического исследования

В ходе организации и проведения рефлексивных тренингов нами использовались различные психотехнические инструменты, позволяющие осуществить интеграцию индивидуально-личностных результатов рефлексивных процессов в текущую жизнедеятельность за короткий срок [7].

В таблице 1 представлены элементы рефлексивного тренинга, использованные нами в ходе профилактической работы с вожатским коллективом в детском оздоровительном лагере, их характеристика, примеры упражнений и результаты, наблюдаемые в ходе работы.

При проведении тренинговой работы с вожатским коллективом нами использовались вышеперечисленные методы в совокупности, что позволяло осуществить полноценную работу, начиная с выстраивания доверительного контакта в группе и снижения эмоционального напряжения, заканчивая выявлением отрицательных переживаний и работы с ними посредством активизации рефлексивных способностей личности.

Для оценки эффективности проведенной профилактической работы в формате рефлексивных тренингов нами был использован метод анкетирования. В таблице 2 представлены результаты анкетирования вожатых до и после посещения профилактических занятий. Членам вожатского коллектива предлагалось рассказать о том, как они оценивают свою работу, с какими трудностями в профессиональной деятельности сталкиваются, а также заполнить поле «Крик души вожатого», где человек мог написать обо всем, что его волнует в текущий момент.

Так, в результате посещения профилактических мероприятий в формате тренингов вожатые нередко указывали, что стали лучше понимать причины собственного поведения и отрицательного эмоционального состояния. В некоторых случаях им удавалось справляться с ними самостоятельно, в других они обращались за дополнительной психологической помощью.

Помимо данных, полученных в результате анкетирования, положительные изменения отмечались и в ходе личных бесед психолога с членами вожатского коллектива. Вожатые отмечали, что групповые психологические тренинги с использованием элементов рефлексии помогали им справиться с негативными переживаниями, эмоциями. Впоследствии такие вожатые реже жаловались на эмоциональное выгорание, неудовлетворительное психоэмоциональное состояние и непонимание его причин.

Наибольшая эффективность была отмечена у техник визуализации, а также упражнений с использованием метафорических карт. Визуализация способствовала осознанию негативных переживаний и конфликтов, которых вожатые стремились избегать, что мотивировало их на дальнейшую работу. Упражнения с использованием метафорических карт давали возможность обратить внимание личности на себя, способствовали активизации самоанализа и самопознания, после чего также нередко осуществлялась дальнейшая индивидуальная работа вожатого с психологом.

При этом нельзя утверждать, что внедрение элементов рефлексии в психологические тренинги оказалось актуальным и полезным для всех членов вожатского коллектива, посещавших профилактические мероприятия. Среди основных причин, которые отметили сами вожатые: неактуальность материала, трудности работы с визуализацией и ассоциациями, а также то, что формат групповой работы не являлся подходящим для конкретных членов вожатского коллектива.

Однако для большинства представителей вожатского коллектива, посещавших профилактические психологические мероприятия, тренинговые занятия с элементами рефлексии способствовали позитивным изменениям. В ходе анализа собственных переживаний, вожатым удавалось осознать, чем вызваны те или иные особенности их поведения, что позволило им осуществлять самокоррекцию своего состояния в ходе дальнейшей деятельности.

Таблица 2

Результаты анкетирования вожатского коллектива до и после посещения рефлексивных тренингов

	Результаты анкетирования до тренинговой работы	Результаты анкетирования после тренинговой работы
Оценка качества своей профессиональной деятельности (примеры)	«Я бы оценила свою работу на 7 из 10, потому что можно было намного лучше постараться» «6 из 10, не смогла наладить полноценный контакт с некоторыми детьми» «5 из 10, дети не дают никакой отдачи, работать из-за этого сложно, теряется мотивация»	«9 и 10, во второй половине смены много времени проводила с детьми, уделяла внимание каждому» «Оцениваю работу на 9 из 10, на этой смене выкладывалась полностью, сейчас вижу свои ошибки с первых дней работы и исправляю их» «8 из 10, я вижу свой рост, но это точно не идеал, и я знаю, где я слаба и в чем нужно работать»
«Крик души вожатого» (примеры)	«Напарник иногда вымещает все зло на мне. Хочется рыдать» «Бывают моменты, когда мне кажется, что я не нравлюсь и бешу напарниц. Из-за этого хочется уволиться…»	«Тренинг, на котором я была, мне понравился, когда мы закончили было грустно и тревожно, но через время, когда я хорошо подумала, я поняла, что начала себя понимать и мне стало легче работать»

Нельзя отрицать, что проблема эмоционального выгорания вожатского коллектива в детском оздоровительном лагере вряд ли потеряет свою актуальность в ближайшем будущем. Несмотря на активное обучение вожатых техникам самопомощи и профилактики психоэмоционального выгорания, психологическая работа по устранению первоначальной причины выгорания является не менее эффективной и позволит значительно повысить качество профессиональной деятельности вожатого в будущем [8]. Тренинг с элементами рефлексии может считаться одним из наиболее эффективных способов определения и дальнейшей работы с причинами выгорания, поскольку позволяет личности осуществить анализ собственного образа «Я» во временной парадигме, формулировать концепцию собственной будущей жизнедеятельности.

Результаты проведенного исследования показывают, что применение метода рефлексивного тренинга при организации и проведении профилактических мероприятий дает возможность не только направить внутренние ресурсы человека на самопознание и самоисследование, но и способствует росту качества профессиональной деятельности вожатого, позволяя осуществлять психологическую работу с причинами развития синдрома эмоционального выгорания.

В ходе проведения исследования удалось достигнуть всех поставленных целей. Были изучены факторы, способствующие развитию психоэмоционального выгорания у вожатского коллектива, ведущую роль среди которых занимает использование неэффективных копинг-стратегий, в первую очередь стратегии избегания. В результате чего происходит накопление негативных переживаний, которые значительно воздействуют на личность вожатого и повышают риск развития синдрома эмоционального выгорания.

В заключение следует отметить, что на основе данных, полученных в ходе изучения поставленной проблемы, удалось разработать и внедрить в программу психологического сопровождения собственные профилактические мероприятия, направленные на работу с первопричинами синдрома эмоционального выгорания, основу которых составляли элементы рефлексивного тренинга. Разработана программа тренинговой работы, включающая разнообразный и эффективный методический инструментарий.

Посредством анкетирования и индивидуальных бесед проанализирована эффективность проведенных профилактических мероприятий для вожатского коллектива. Удалось установить, что проведенные психологические тренинги способствовали повышению самоанализа, улучшению эмоционального состояния, повышению профессиональной мотивации и другим положительным изменениям.

Текущие результаты исследования могут послужить основной для более подробного и обширного исследования специфики синдрома эмоционального выгорания у членов вожатского коллектива в ДОЛ. А предложенные методы, методики, упражнения могут быть полезны для разработки новой, более эффективной программы психологического сопровождения вожатского коллектива в ДОЛ или сопровождения сотрудников в иных организациях.

Библиографический список

1. Ренжина Э.А., Радченко А.С. *Настольная книга педагога – психолога*: методическое пособие. Новосибирск, 2024.
2. Зиновьева Е.А., Манаенкова М.П. К проблеме эмоционального выгорания вожатых в детских оздоровительных лагерях. *Наука и образование*. 2023; № 1: 22–29.
3. Манаенкова М.П. Эмоциональное выгорание вожатых: психолого-педагогические особенности профилактики. *Гаудеамус*. 2023; № 1: 110–117.
4. Цвигун Д.С. Алгоритм составления группового психологического тренинга для вожатского коллектива в ДОЛ. *Специфика деятельности педагога-психолога в детском оздоровительном лагере: теория и практика*: сборник материалов по организации деятельности педагога-психолога в детском оздоровительном лагере. Новосибирск, 2024: 49–53.
5. Аксютина З.А. Методолого-теоретические основы терапии метафорическими ассоциативными картами. *Психология и психотехника*. 2023; № 3: 199–210.
6. Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций. *Культурно-историческая психология*. 2009; № 3: 72–80.
7. Наумова Ю.А., Цвигун Д.С. Создание условий для формирования образа «я» посредством рефлексивного тренинга. *Научные записки НГУЭУ*. 2024; № 1: 19–24.
8. Пожидаева Е.Ю., Колеватова А.С. Социально-психологический тренинг как метод воздействия на личностные и поведенческие характеристики людей. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 8: 54–59.

References

1. Renzhina `E.A., Radchenko A.S. *Nastol'naya kniga pedagoga – psihologa*: metodicheskoe posobie. Novosibirsk, 2024.
2. Zinov'eva E.A., Manaenkova M.P. K probleme `emocional'nogo vygoraniya vozhatyh v detskih ozdorovitel'nyh lageryah. *Nauka i obrazovanie*. 2023; № 1: 22-29.
3. Manaenkova M.P. `Emocional'noe vygoranie vozhatyh: psihologo-pedagogicheskie osobennosti profilaktiki. *Gaudeamus*. 2023; № 1: 110-117.
4. Cvigun D.S. Algoritm sostavleniya gruppovogo psihologicheskogo treninga dlya vozhatskogo kollektiva v DOL. *Specifika deyatel'nosti pedagoga-psihologa v detskom ozdorovitel'nom lagere: teoriya i praktika*: sbornik materialov po organizacii deyatel'nosti pedagoga-psihologa v detskom ozdorovitel'nom lagere. Novosibirsk, 2024: 49-53.
5. Aksyutina Z.A. Metodologo-teoreticheskie osnovy terapii metaforicheskimi associativnymi kartami. *Psihologiya i psihotehnika*. 2023; № 3: 199-210.
6. Anikina V.G. Refleksivnyj trening kak sredstvo razresheniya konfliktnyh situacij. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2009; № 3: 72-80.
7. Naumova Yu.A., Cvigun D.S. Sozdanie uslovij dlya formirovaniya obraza «ya» posredstvom refleksivnogo treninga. *Nauchnye zapiski NGU`EU*. 2024; № 1: 19-24.
8. Pozhidaeva E.Yu., Kolevatova A.S. Social'no-psihologicheskij trening kak metod vozdejstviya na lichnostnye i povedencheskie harakteristiki lyudej. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 8: 54-59.

Статья поступила в редакцию 20.01.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-364-367

Nenyuk E.A., *senior teacher, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: janna_tev@hotmail.com*

CHALLENGES IN TEACHING ENGLISH AT MODERN UNIVERSITIES. The article arises teaching problems in a modern society, when the world is changing rapidly requiring new approaches in the field of higher education. The author proves that the problems related with teaching English language, have a special importance in the variety of subjects. The specific challenges concerning modern technologies, which not only the students, but also the teachers face, are stated in the article. In addition to the professional problems the author analyzes some psychological problems, which occur in the teaching process and gives her own view of their roots. The article presents deep research of the role of English in the modern reality. A special focus is given to the teaching challenges at technical universities. The author proposes some techniques and methods, which may facilitate teaching of technical English. A special value of the article lies in the fact that the author offers solutions to some of the identified problems.

Key words: **teaching challenges, modern universities, new technologies, lingua franca, communicative competence, mentorship programs, technological barriers, blended learning models, immersive experiences, task-based learning, peer collaboration**

Е.А. Ненюк, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: janna_tev@hotmail.com*

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗАХ

В статье поднимаются проблемы преподавания в современном обществе, когда мир стремительно меняется, требуя новых подходов в сфере высшего образования. Автор доказывает, что проблемы, связанные с преподаванием английского языка, имеют особое значение при всем многообразии изучаемых предметов. В статье изложены конкретные проблемы, связанные с современными технологиями, с которыми сталкиваются не только студенты, но и преподаватели. Помимо профессиональных проблем, автор анализирует некоторые психологические проблемы, возникающие в процессе обучения, и высказывает свой взгляд на их причины. В статье представлено глубокое исследование роли английского языка в современной действительности. Особый акцент сделан на проблемах преподавания в технических вузах. Автор предлагает некоторые приемы и методики, которые могут облегчить преподавание технического английского языка. Особая ценность статьи заключается в том, что автор предлагает пути решения некоторых выявленных проблем.

Ключевые слова: **проблемы преподавания, современные университеты, новые технологии, лингва франка, коммуникативная компетентность, программы наставничества, технологические барьеры, модели смешанного обучения, опыт погружения, метод коммуникативных заданий, совместное обучение**

In the contemporary variety of subjects, teaching English at the higher institutions has become a multifaceted challenge. As universities strive to adapt to the demands of a rapidly changing world, the role of English instruction has gained unprecedented significance. However, it is evident that modern education in the whole faces a lot of problems. In this article we would like to present some basic challenges in the process of modern language teaching. The detailed analysis of these challenges confirms the scientific relevance of this article.

The goal of this research is to demonstrate why the problems related with teaching English occupy a special place in this new reality. Our tasks were to analyze the following problems:

1. Strategies for achieving balance.
2. Language instruction.
3. Technological barriers.
4. Student motivation.

The integration of technology in the classroom has altered the teaching landscape. Online resources, language learning apps, and virtual classrooms have expanded the tools available for instructors; however, they also introduce complexities in maintaining student engagement and ensuring equal access to technology. The problem lies in the necessity of the effective incorporation of these tools without sacrificing the quality of traditional instruction. The scientific innovativeness of this article consists of the fact, that we have analyzed the origins of the problem, which led to these tremendous changes.

In this article we tried to examine not only the communication problems, but also the cultural inferences of this communication. This aspect has a huge theoretical importance. The rhythm of the studies at the modern universities is so rapid that some students face various psychological problems such as a fear of a bad result etc. The solution of these problems has a crucial practical importance because it could facilitate a life quality of a modern student.

Of course, it's impossible to solve all the problems, which appeared in the modern educational system, but some obtained solutions, based on the scientific investigations and personal experience prove the veracity and validity of the present research.

Students enter university with different degrees of English proficiency, often resulting in wide discrepancies within a single class. Some students may be native speakers, while others have very poor language skills. This disparity can make it challenging to create a uniform curriculum that meets the needs of all students. «It is difficult to find activities in which all students participate, without some are being bored and others embarrassed, insecure, or disappointed. Students whose progress has been delayed by circumstances are unable to follow the pace, understand information or express their ideas, and outstanding students may encounter problems in the classroom» [1].

Students' cultural backgrounds significantly shape their learning styles and communication preferences. For instance, some students may come from educational systems that emphasize rote memorization, while others may be more accustomed to interactive learning environments. Educators must be adept at recognizing these diverse backgrounds and finding ways to foster an inclusive atmosphere, which facilitates an effective learning.

Here you can see the main challenges emerging in the process of modern language teaching.

1. The pedagogical variety of English teaching has evolved dramatically over the past decade, under the influence of various advancements in educational theories and practices. «It has been a long time since learning a foreign language was reduced to passively memorizing new words and expressions» [2].

Historically, English instruction often emphasized grammar and vocabulary acquisition as its primary components. However, the modern approach favors communicative competence, prioritizing the ability to interact effectively in real-world contexts. This shift poses challenges for educators who must develop curricula that balance foundational language skills with practical communication techniques.

2. In a rapidly developing educational environment, a resistance to change can be a significant challenge for English educators.

Many universities operate within bureaucratic structures that can stifle innovation. Faculty members may encounter institutional resistance to adopting new teaching methods, revised curricula, or technological tools, hindering their ability to respond effectively to student needs.

Students accustomed to traditional learning methods may also resist new pedagogical approaches. For example, a shift towards collaborative projects or technology-based learning may lead to discomfort among students who prefer conventional instruction. Educators must navigate these challenges and find ways to ease students into new methods, emphasizing their benefits for language acquisition.

3. Effective assessment of language proficiency presents a set of challenges for instructors in modern universities.

Standardized tests often govern the assessment of language proficiency, but these assessments may not accurately reflect a student's communicative abilities in real-world contexts. This mismatch raises concerns about the validity of such tests as a measure of true language competence.

In addition to traditional language assessment, modern education increasingly emphasizes soft skills such as critical thinking, collaboration, and intercultural communication. While these skills are crucial in a globalized world, they are often more challenging to assess than traditional language mechanics. Educators must innovate assessment strategies that encompass both language skills and essential soft skills.

To understand the nature of the present challenges it might be necessary to analyze some specific features of the English language status.

4. In an increasingly interconnected world, the role of English as a lingua franca (ELF) has gained prominence. As a common language that facilitates communication among speakers of different native languages, English serves as a bridge, enabling cross-cultural dialogue in various contexts, from international business meetings to academic collaborations and social interactions.

The rise of English as a Lingua Franca

Historically, English has developed from a regional language spoken primarily in England to a global language used by millions of speakers worldwide. The rise of English as a lingua franca can be attributed to several factors:

Colonial Expansion: British colonialism in the 19th and early 20th centuries established English in various parts of the world, creating a legacy that persists today in many countries where English is an official or second language.

Globalization: The advent of globalization has facilitated international trade, travel, and communication. English emerged as a dominant language in business, science, technology, and entertainment, further entrenching its status as a global lingua franca.

The Internet and social media: The digital age has amplified the reach of English. Online platforms, predominantly English-speaking, have enabled individuals from diverse linguistic backgrounds to connect and communicate, often in English.

Characteristics of English as a Lingua Franca

Unlike traditional notions of English, which emphasize native speaker norms and standardization, ELF is characterized by its flexible and adaptive nature. Here there are some key features:

Diverse Accents and Dialects: ELF speakers come from various linguistic backgrounds. Communication often prioritizes intelligibility over adherence to native norms.

Code-Switching and Borrowing: ELF speakers frequently incorporate elements from their native languages, adapting vocabulary, grammar, and expressions to suit their communicative needs. This fluidity reflects the dynamic nature of language and the influence of multicultural interactions.

Focus on Meaning: In ELF communication, the primary goal is effective conveyance of meaning rather than grammatical precision. Speakers often prioritize understanding and mutual comprehension over strict adherence to formal language rules.

The widespread use of English as a lingua franca has its advantages and disadvantages.

Cultural Exchange: ELF fosters intercultural communication, allowing people from different backgrounds to share ideas, collaborate, and understand each other's perspectives. This cultural exchange enriches societies and promotes tolerance and understanding.

Educational Reforms: As English becomes increasingly important in global contexts, educational systems are adapting to teach English as a lingua franca rather than solely as a native language. This shift emphasizes communication skills, cultural awareness, and practical usage over rote memorization of grammar rules.

Challenges of Inequality: Despite its benefits, the dominance of English can also lead to linguistic imperialism, where speakers of other languages may feel marginalized or pressured to conform to English-speaking norms. This raises questions about linguistic rights and the value of linguistic diversity.

The Future of English as a Lingua Franca

Continued Evolution: The language will continue to develop, incorporating new vocabulary, idiomatic expressions, and structures from various cultures, reflecting the dynamic nature of global communication.

Emergence of Hybrid Forms: New varieties of English may emerge, blending elements from different languages and cultures, creating unique forms of communication that reflect the realities of global interactions.

Increased Recognition of Multilingualism: The future may see a greater emphasis on multilingualism, encouraging individuals to maintain their native languages while also acquiring proficiency in English as a lingua franca, fostering a more inclusive linguistic landscape.

As it was stated above, with the rise of English as a lingua franca educators must grapple with the reality that students may be learning English not just for academic purposes, but also for professional and social interactions on a global stage. This shift necessitates a focus on practical language use across different contexts, which can be challenging to incorporate into traditional curricula.

The globalization of English also calls for an emphasis on cultural sensitivity. In our study we came to the conclusion that instructors must be mindful of the cultural nuances of language use, ensuring that students understand not only how to communicate in English but also the cultural implications of their communication. This aspect is particularly crucial in fostering respectful and effective communication among diverse populations.

The increasing pressures on students in modern universities have resulted in heightened concerns about mental health and well-being.

Language learning can be a source of anxiety for many students, particularly those who feel they must navigate a foreign language in a high-stakes academic environment. Educators must recognize the potential emotional toll that language instruc-

tion can take and develop strategies to create a supportive learning environment. The analysis of this problem is very important, because it gives ways of building the correct intercommunication while teaching. “The positive environment in class where students can feel comfortable enough to spend most of their time and share their opinion is also vital for both lecturer and student” [3].

Universities are increasingly recognizing the need to provide mental health resources to students. Educators must work collaboratively with professional psychologists to create a universal support system that addresses not only academic challenges but also the emotional needs of students.

The challenges faced by English educators underscore the importance of ongoing professional development in higher education. English instructors must engage in continuous professional development to obtain new practices, technologies, and pedagogical strategies. This may involve attending workshops, participating in online courses, or collaborating with colleagues on innovative teaching approaches.

Mentorship programs can provide valuable support for early-career educators as they navigate the complexities of teaching English in modern universities. Connecting less experienced instructors with experts can foster the exchange of ideas and strategies that enhance curriculum development and instructional practice.

Besides common problems, described in this article, there are some specific difficulties, which face the educators, teaching **at the technical universities**.

The globalization of the workforce and the increasing interconnectivity of industries have underscored the importance of foreign language proficiency, especially in technical fields. However, teaching foreign languages at technical universities presents a unique set of challenges that can impede effective learning. This article explores these challenges and suggests potential solutions.

1. Discipline-Specific Terminology

Technical students often struggle to learn foreign languages due to the specialized terminology and jargon specific to their field. This terminology can be daunting for non-native speakers, making it difficult for them to understand and communicate effectively in their target language.

Technical fields rely heavily on specialized vocabulary, which can be a significant challenge for foreign language learners. Technical students may need to learn thousands of new words related to their field, which can be overwhelming and time-consuming.

2. Complexity of Concepts

Technical subjects often involve complex concepts and abstract ideas that can be difficult for non-native speakers to grasp. This requires instructors to find creative ways to simplify these concepts and make them more accessible to students with varying levels of linguistic proficiency.

3. Limited Resources

Technical universities often have limited resources dedicated to language instruction, which can hinder the effectiveness of language programs. Instructors may need to rely on online materials, guest lectures, or other creative solutions to supplement their teaching.

4. Balancing Theory and Practice

Technical students require both theoretical knowledge and practical skills to succeed in their field. Instructors must strike a balance between teaching language theory and providing opportunities for students to apply their language skills in real-world scenarios.

The importance of the theory

Theoretical components in English language programs lay the groundwork for understanding the structure and nuances of the language. Modules such as phonetics, morphology, and syntax are essential for developing a deep understanding of English. Additionally, theoretical knowledge enables students to analyze texts critically, improve their writing skills, and develop an academic perspective on the language. Without theory, students may lack the tools to comprehend complex linguistic concepts, making it difficult to adapt their skills to diverse contexts.

The necessity of practice

Practical skills, such as speaking, listening, reading, and writing, form the backbone of effective communication. Incorporating practice-based activities like group discussions, role-playing, and immersive experiences ensures that students gain confidence in using English in real-world scenarios. “There should be room for open and unrestricted dialogue and individual idea expression.” [4] These activities bridge the gap between theoretical knowledge and everyday usage, allowing students to internalize what they have learned and apply it naturally.

The balance challenge

The difficulty lies in designing a curriculum that equally prioritizes theory and practice. Overemphasis on theoretical aspects can lead to students being proficient in written tasks but struggling in conversational settings. Conversely, a focus solely on practice might result in students lacking grammatical accuracy or the ability to interpret texts critically. Achieving equilibrium requires a well-thought-out curriculum that integrates both aspects seamlessly.

Strategies for achieving balance

Several strategies can help universities address this issue effectively. First, adopting a task-based learning approach can ensure that theoretical lessons are immediately followed by practical application. Second, introducing project-based assignments that require teamwork and real-life problem-solving can encourage the use of English in diverse contexts. Finally, integrating technology, such as language learning apps and online communication platforms, can provide students with additional practice opportunities outside the classroom.

There are some assessment challenges in technical fields due to the specialized terminology and jargon involved. “Emphasizing the practical application of language skills, integrating industry-specific content, and fostering interdisciplinary collaboration can help students develop the language proficiency they need to succeed in their chosen profession” [5].

Instructors must develop innovative assessment strategies that accurately reflect student language abilities and prepare them for real-world applications.

Language instruction

Foreign language instruction in technical universities should be integrated with other disciplines, such as engineering, computer science, or mathematics, to provide students with a holistic understanding of their field. Instructors must work across departments to develop curriculum that reflects the interconnectedness of language and technical skills.

Technical subjects often dominate the curriculum, leaving little room for language courses. In many cases, students perceive language classes as ancillary or less important than their core subjects. This perception can lead to a lack of motivation and engagement among students, making it difficult for language instructors to convey the importance of language skills in their future careers.

Solution. To address this challenge, technical universities can develop interdisciplinary courses that combine language instruction with technical content. For example, courses focused on technical writing or communication in specific fields such as engineering or information technology can demonstrate the relevance of language skills in professional contexts.

Lack of Qualified Instructors

Another significant challenge is the scarcity of qualified language instructors who are also familiar with technical terminology and concepts. “Majority of teachers when they join to any Engineering institution as an employee, they understand that creating different capabilities, for example, successful communication and drafting skills have been extremely an extraordinary test” [6]. Many language teachers may have expertise in linguistics but lack the technical knowledge necessary to teach a language in a way that is relevant to engineering, computer science, or other technical disciplines. This disconnect can result in language instruction that is not effectively tailored to students’ needs.

Solution. Universities can invest in training programs that equip language instructors with the necessary technical knowledge or hire instructors who possess dual expertise in both language and technical fields. Collaborative teaching models, where language instructors partner with technical faculty, can also enhance the quality of language education. «Effective teachers should function as the class’s leader, planner, evaluator, facilitator, collaborator, spectator, and a decent tutor in addition to acting as an example for their students» [7].

Student Motivation

Technical students may be more motivated by practical applications than theoretical language instruction. Instructors must find ways to connect language learning to real-world scenarios and demonstrate the importance of language skills in their field of study.

Students in technical programs often have demanding schedules and may prioritize their time toward subjects they view as more directly relevant to their careers. As a result, foreign language classes may be seen as less critical, leading to decreased participation and lower motivation levels.

Solution. To boost motivation, language programs can incorporate project-based learning that aligns with students’ technical interests. For instance, projects that involve creating technical presentations, reports, or even software documentation in a foreign language can provide practical applications of language skills while also engaging students.

Technological Barriers

While technology offers valuable resources for language learning, not all students may have equal access to digital tools. Furthermore, the rapid evolution of technology can make it challenging for language instructors to stay current with the latest tools and methodologies.

Solution. Institutions should ensure equitable access to technology for all students, providing necessary resources and support for those who may lack it. Continuous professional development opportunities for instructors can also help them stay updated on effective language teaching technologies.

Summarizing the topic, analyzed in the article, we would like to offer some modern methods of teaching foreign languages. Of course, they can’t be used in a full range at the university class, but some tools may be helpful for solving educational problems, stated above.

1. Blended Learning Models

Blended learning combines traditional face-to-face instruction with online educational resources. This method allows students to engage with language materials at their own pace while providing opportunities for real-time interaction with instructors and peers. Platforms that incorporate multimedia content, such as podcasts, videos, and interactive exercises, cater to different learning styles and help students absorb content more effectively. This flexibility also enables non-traditional students to balance their language studies with other commitments, broadening access to language education.

2. Immersive Language Method: Revolutionizing Language Learning

In today's globalized society, the ability to communicate in multiple languages is not just a valuable skill; it is often a necessity. Traditional methods of language instruction, which often rely heavily on rote memorization and grammar-focused drills, can be insufficient in preparing learners for real-world communication. Enter the Immersive Language Method – a dynamic approach that aims to engage learners in a more holistic and engaging manner, facilitating the development of fluency and cultural understanding.

The Immersive Language Method emphasizes learning a foreign language in the context of daily life and authentic experiences rather than through isolated grammar lessons. It immerses students in environments where the target language is spoken, allowing them to absorb vocabulary, grammar, and pronunciation naturally. This method leverages real-life interactions, experiential learning, and cultural contexts, driving home the practical utility of the language.

Key Components of Immersive Language Learning

Real-Life Contexts: Immersive language learning centers around real-life situations, whether through travel, virtual environments, or simulated interactions. By practicing the language in relevant contexts – such as shopping, ordering food, or participating in cultural events – students gain practical speaking skills that are directly applicable in everyday life.

Interactive Learning Environments: Immersive language programs often utilize technology, including virtual reality (VR) and gamification, to create interactive learning environments. These technologies can simulate real-world activities and situations, allowing students to practice language skills in a safe yet engaging way. For instance, a VR simulation might take students to a bustling market in Mexico City, where they must navigate conversations and transactions.

Collaborative Group Work: Group activities that encourage collaboration are integral to immersive learning. Students benefit from interacting with peers and native speakers, which enhances their speaking and listening skills. Language exchange programs, conversation clubs, or collaborative projects help create a community of learners who motivate and support each other.

Task-Based Learning: Immersive language teaching often incorporates task-based learning approaches that focus on accomplishing specific goals – such as planning a trip, conducting interviews, or creating presentations – in the target language. This method emphasizes the use of language as a tool for communication rather than an abstract set of rules.

Benefits of the Immersive Language Method

Enhanced Fluency: Immersion encourages repeated practice and interaction, which significantly enhances fluency and improves pronunciation. Students learn to think and respond in the target language, making communication feel more natural.

Increased Motivation: Engaging with a language in real-world contexts often sparks greater interest and motivation among learners. The hands-on approach makes learning enjoyable and relevant, improving student retention and commitment to the language-learning process.

Cultural Competence: By incorporating cultural elements, students not only learn a language but also gain insights into cultural and social etiquette, which are crucial for effective communication and understanding in diverse environments.

Confidence Building: The immersive approach helps students gradually build confidence in using the language. As learners interact in various scenarios, they become more comfortable with making mistakes and learning from them, a key aspect of the language-learning journey.

Challenges and Considerations

While the Immersive Language Method offers numerous advantages, it is not without challenges. Some learners may initially feel overwhelmed by the immersion experience, especially if they lack foundational language skills. Additionally, access to immersive environments – be it through travel, local communities, or technology – can vary, presenting disparities in learning opportunities.

To successfully implement the Immersive Language Method, educators must provide adequate support and scaffolding, ensuring learners feel comfortable and confident as they navigate their language journey. Blending immersion with structured learning components can also help accommodate students at different proficiency levels.

3. Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL involves teaching a subject, such as history or science, in a foreign language. This dual-focused approach not only improves language proficiency but also enhances subject matter knowledge. Students engage with complex material in their target language, fostering critical thinking and language skills simultaneously. Many universities are adopting this method to prepare students for specific fields, helping them develop professional vocabulary and communication skills in a relevant context.

4. Peer Learning and Collaboration

Peer teaching is a suite of practices in which peers instruct each other in a purpose-driven, meaningful interaction [8]. Peer learning emphasizes the value of collaboration in language acquisition. Modern universities are fostering environments where students can learn from one another through group activities, language exchange programs, and conversation partners. By engaging in dialogues with peers, students practice their speaking skills, gain different perspectives, and build confidence in a relaxed setting. This method not only enhances language proficiency but also strengthens interpersonal skills and cultural awareness.

5. Use of Artificial Intelligence and Language Learning Apps

The advent of Artificial Intelligence (AI) has transformed language learning. Universities are integrating AI-powered tools and applications to provide personalized learning experiences. These tools can assess a student's proficiency level, identify weaknesses, and suggest tailored content to improve skills. Chatbots, language translation apps, and pronunciation tools offer immediate feedback, reinforcing learning outside the classroom. The integration of gamification elements into these tools also makes the learning experience more engaging and enjoyable.

As a conclusion, we can say that teaching English at the modern universities is a challenging yet rewarding endeavor. The diverse student demographics, developing pedagogical approaches, resistance to change, assessment complexities, globalization of English, mental health concerns, and the need for ongoing professional development all contribute to the intricacies of English instruction. By embracing these challenges and actively seeking innovative solutions, educators can enhance the quality of English teaching and, ultimately, empower students to become skilled communicators in an interconnected world.

As the landscape of education continues to evolve, modern universities are at the forefront of innovative methods for teaching foreign languages. By incorporating blended learning, immersive experiences, task-based learning, CLIL, peer collaboration, and AI technologies, institutions can provide students with more effective and enjoyable language acquisition experiences. These approaches not only equip students with the skills necessary to navigate an interconnected world but also foster a deeper appreciation for cultural diversity, enabling them to become global citizens in an increasingly multilingual society. As we look to the future, the continual adaptation of these methods will play a crucial role in the development of competent, confident, and culturally aware language learners.

Библиографический список / References

1. Al-Shammakhi F., Al-Humaidi S. Challenges facing EFL teachers in mixed ability classes and strategies used to overcome them. *World Journal of English Language.* 2015; № 5 (3): 33.
2. Abduraximova Farida Komiljon Qizi. Modern Methods of Teaching English in Higher Educational Institutions. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology (IJRASET).* 2021; Vol. 9, Issue XI.
3. Nenyuk E.A., Ermolova M.V. Educational Problems through the Eyes of the Motivatad Students. *MNKO.* 2025.
4. Thejas Gigy Thomas, Ben J. Milton. Modern English Classroom Challenges and Creative Teaching Methods. *Journal for Educators, Teachers and Trainers.* 2022; № 13 (4): 158–163.
5. Muhayyo Jo'rayeva. Modern Challenges Of Teaching English. *PPSUTLSC–24.* 2024; Vol. 4, Issue 7: 294
6. Rajkumar S. Challenges of Teaching English in Engineering Institutions inTamil Nadu. *IJCRT.* 2020; Vol. 8, Issue 4.
7. Nunan D. Practical English language teaching. *Young learners. America: MCGraw-Hill.* 2005.
8. Kim Bradford-Watts. Students teaching students? Peer teaching in the EFL classroom in Japan. *THE LANGUAGE TEACHER.* 2011; № 35.5

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-367-371

Kuramshin V.A., *senior teacher, All-Russian Advanced Training Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Domodedovo, Russia), E-mail: kuramshin.1989@inbox.ru*
Novichkova N.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Pedagogy and Social Work, UlGPU named after I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: nownad@mail.ru*

INNOVATIVE ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF POLICE PEACEKEEPERS' EDUCATION. The article reveals a problem of implementation of pedagogical support for the use of police officers to participate in UN peacekeeping missions. The educational process is held with candidates in training and is implemented in educational centers around the world within the framework of the "UN Police Training Program (Standard)". The above-mentioned process pedagogically and technologically maintained by specially trained teachers using modern pedagogical tools. The authors pay attention to the fact that the

process consists of a combination of traditionally established and innovative forms and methods, technologies of educational practice. It is proved that the innovative nature of police training is pedagogically ensured by using of pedagogical tools in the format of active and interactive teaching methods: business game, case method, coaching, as well as the means needed for their application. The article presents the methodological and theoretical foundations of the problem under study, the connection of innovative teaching methods with the studied educational content in the process of training police peacekeepers. The article reflects the specifics of the content of education and the use of teaching methods in the education of police officers for international peacekeeping in modern conditions. The work reveals the historical and pedagogical conditionality and essential characteristics of innovative aspects of the implementation of modern teaching methods in the pedagogical provision of police education for peacekeeping missions.

Key words: **UN peacekeeping, education of police officers for peacekeeping, pedagogical tools, business game, case method, coaching, innovative aspects of education.**

В.А. Курамшин, *ст. преп., ВИПК МВД России, г. Домодедово, E-mail: kuramshin.1989@inbox.ru*
Н.М. Новичкова, *канд. пед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: nownad@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛИЦЕЙСКИХ МИРОТВОРЦЕВ

В статье раскрывается проблема реализации педагогического обеспечения, используемого в процессе образования сотрудников полиции для участия в миротворческих миссиях Организации Объединённых Наций. Образовательный процесс организуется с обучающимися кандидатами; реализуется в образовательных центрах мира в рамках «Программы (стандарта) подготовки полицейского персонала Организации Объединённых Наций»; педагогически и технологически обеспечивается преподавателями с использованием современного педагогического инструментария. Обращено внимание на то, что его составляет сочетание традиционно сложившихся и инновационных форм и методов, технологий образовательной практики. Обосновывается то, что инновационный характер обучения полицейских педагогически обеспечивается на основе использования педагогического инструментария в формате активных и интерактивных методов обучения: деловая игра, кейс-метод, коучинг, а также средств, необходимых для их применения. В статье представлены методологические и теоретические основания изучаемой проблемы, связь инновационных методов обучения с изучаемым содержанием образования в процессе обучения полицейских миротворцев. Отражена специфика содержания образования и использования методов обучения в образовании сотрудников полиции для международной миротворческой деятельности в современных условиях. Раскрыты историко-педагогическая обусловленность и сущностные характеристики инновационных аспектов реализации современных методов обучения в педагогическом обеспечении образования полицейских для миротворческих миссий.

Ключевые слова: **миротворческая деятельность ООН, образование полицейских для миротворческой деятельности, педагогический инструментарий, деловая игра, кейс-метод, коучинг, инновационные аспекты образования**

В современном педагогическом исследовательском поле важное место занимают сложные многосоставные педагогические проблемы, рассмотрение которых предполагает выдержать фокус исследования на нескольких взаимосвязанных и взаимообусловленных планах изучения образовательных явлений. Тема данной статьи требует концентрации исследовательских усилий, прежде всего на социально-культурном и международном военно-политическом плане (международная миротворческая деятельность полицейских), на образовательном плане (уровень образования, образовательный процесс в нём, подготовка обучающихся к определённой деятельности), на педагогическом плане (педагогическое обеспечение процесса образования с использованием педагогического инструментария).

Актуальность исследования. Современное мироустройство складывается не только на основе соблюдения всеми странами международных соглашений и норм международного права, но и под влиянием послевоенных результатов в отношениях между странами, участвующими в военных конфликтах разной степени сложности и масштаба, а также результатов разрешения военных конфликтных ситуаций в мире, возникновения постконфликтных ситуаций. Человечество знает мировые примеры, когда была предпринята эффективная борьба с предотвращением и урегулированием затяжных и масштабных военных конфликтов. Борьба СССР с фашизмом во В5торой мировой войне XX века в конечном итоге привела к победе СССР и его союзников над фашистской Германией, способствовала созданию международной организации в истории – Организации Объединенных Наций (ООН) (1945 г.).

ООН призвана обеспечить международную деятельность в мире по урегулированию разного рода конфликтов, возникающих между государствами в силу определённых условий. И одним из важнейших инструментов этой деятельности является развертывание миротворческих миссий ООН. Система образования и подготовка в ней кандидатов в миротворцы прошла эволюцию в своём развитии и продолжает развиваться, во что вносят определённый вклад преподаватели, организующие образовательный процесс. Развитие системы образования полицейских для участия в международной миротворческой деятельности в историко-педагогическом контексте, являясь предметом нашего исследования, предполагает обращение к педагогическому обеспечению этого образования на современном этапе развития данной международной системы.

Нормативно-правовые документы ООН (в частности, Резолюция Совета Безопасности ООН, 2014 и 2017 гг.) фиксируют наиболее значимые категории миротворцев, участвующих в миротворческих миссиях ООН: военные наблюдатели, военные силы, полицейские, гражданский персонал, политические консультанты, эксперты по разминированию [1; 2]. Организация миротворческой деятельности предполагает подготовку сотрудников для её реализации в образовательных центрах, существующих в различных странах. На территории России действует Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России. В ходе обучения в учебном центре миротворческой подготовки, где образовательный процесс организуется согласно целевым ориентирам ООН, реализуются задачи подготовки сотрудников полиции для международного миротворческого присутствия.

Степень разработанности исследуемой проблемы. Исследования специфики международного миротворчества, проведённые в отечественной и зарубежной науке, составляют определённые научно-теоретические предпосылки, необходимые для изучения развития системы образования и образовательного процесса в ней кандидатов в миротворцы для участия в миротворческих операциях ООН. В научных трудах раскрыты ключевые теоретические и политико-правовые смыслы миротворческого процесса, его историография, сущность и специфика миротворческой деятельности различной локации (А.В. Загорский, В.Ф. Заемский, Ю.В. Запария, Ю.Г. Зиновский, О.Г. Карпович, М.Ю. Ковтуненко, В.Н. Конышев, И.М. Крупянко, А.И. Кубышкин, В.И. Лутовинов, А.С. Мелькин, Ю.В. Морозов, А.И. Никитин, Р.В. Парфенов, В.Н. Ремарчук).

Следующий пласт исследований отражает проблемные аспекты, связанные с разработкой конфликтологии в области урегулирования этнополитических конфликтов, с разработкой технологий их разрешения невоенными средствами и способами (Н.В. Александров, Т.А. Алексеева, А.А. Казанцев, С.Г. Кара-Мурза, А.М. Кокеев, А.И. Кондратов, Л.И. Медведко, Е.Г. Никонов, А.С. Орбелян, Н.В. Стаськов, А.-Х.А. Султыгов и др.).

Значительный ряд научных трудов посвящен исследованию российского миротворчества (А.Г. Большаков, Я.А. Брынкин, А.Л. Горбачев, В.А. Гуров, О.И. Зазнаев, С.Д. Кавтарадзе, А.Т. Ковальчук, И.В. Лактионова, М.В. Майоров, А.М. Насырова, С.С. Новиков, В.В. Плотников, С.И. Романчук).

Функционал полицейских в миротворческих операциях связан с оказанием помощи и поддержки в налаживании и обеспечении безопасности в местах, где существует угроза насилия и нарушений прав человека. Их действия направлены на поддержание общественного порядка, охрану, предотвращение преступлений.

Изучение учёными сущности, назначения, функций современных миротворческих миссий и исследовательская интерпретация их позволяют взять во внимание выводы о том, что полицейский состав выполняет свою особую роль в миротворческих операциях (П.Г. Зверев, Ю.В. Земской, В.А. Колесников, С.А. Тишков и др.).

Различные вопросы и аспекты непосредственной подготовки полицейских к миротворческой деятельности ООН представлены в работах А.А. Гридина, А.И. Тамбовцева, П.С. Долгошеина. В этих работах обосновано содержание социально-психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов к участию в миротворческих миссиях (А.А. Гридин). На основе анализа существующей образовательной программы подготовки полицейских миротворцев аргументируется необходимость расширения ее содержания в области формирования таких компетенций, как расследование преступлений, розыскная работа, охрана правопорядка, патрулирование и прочее (А.И. Тамбовцев и П.С. Долгошеин).

Непосредственный вклад в развитие образовательной системы и подготовки полицейских миротворцев внесли ведущие ученые, специалисты – сотрудники Центра подготовки миротворцев ООН (г. Домодедово, Московская область, Россия): В.Я. Кикоть, А.А. Требенок, Ф.А. Якупов, Ю.Н. Демидов, В.В. Степаненко, А.А. Вербилов. Специалисты Центра подготовки миротворцев ООН акцентируют внимание на необходимости проведения исследований в области анализа

исторического аспекта миротворчества как ключевого вида деятельности ООН и разработки инновационной методики по подготовке кандидатов в миротворческие миссии, организованные ООН. Эта необходимость, на наш взгляд, не только обусловлена тем, что конфликты возникают между государствами, но и актуализируется в силу того, что конфликты усложняются, видоизменяются в историческом контексте, связаны с новыми социально-экономическими и политическими вызовами времени

Анализ исследований показывает, что позиции многих учёных сходятся в вопросах необходимости совершенствования обучения полицейских для миротворческой деятельности по управленческим, правовым аспектам, а также физической, функциональной, психологической и, безусловно, лингвистической подготовке и другим важным направлениям современного обучения кандидатов в миротворческие миссии ООН. В этой связи важно отметить, что с момента включения полицейских подразделений в миротворческие миссии с 60-х годов XX века и до настоящего времени идет поиск наиболее эффективных подходов и технологий их обучения и подготовки к миротворческой деятельности, в числе которых сочетаются традиционные и инновационные аспекты.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы раскрыть инновационные аспекты применения педагогического инструментария в решении педагогических задач по модернизации обучающего процесса в Центре подготовки миротворцев ООН.

Для достижения цели исследования нами были поставлены следующие задачи:

– анализ научной литературы по исследуемой теме;

– обобщение результатов анализа исследуемой литературы;

– исследование проблемы педагогического обеспечения развития системы образования полицейских на инновационной основе;

– изучение применения педагогического инструментария по модернизации обучающего процесса.

В статье отражена та часть теоретического исследования, которая осуществлена с использованием методов: анализа и синтеза, сравнения при изучении научной литературы по исследуемой теме, обобщения, анализа документов: нормативно-правовых международных и российских, анализа эмпирического педагогического опыта.

Теоретическая значимость данной части исследования связана, с одной стороны, с тем, что целостное исследование развития системы подготовки полицейских миротворцев для миротворческих операций ООН в историко-педагогическом аспекте требует доказательности этого развития, а обеспечение инновационных аспектов в реализации данной подготовки и его анализ как раз и свидетельствует в пользу этой доказательности. С другой стороны, положения и выводы данного исследования обогащают систему педагогических, дидактических, научно-методических представлений об организации образовательного процесса в центрах подготовки миротворцев ООН. Выводы исследования вносят вклад в общую педагогику, способствуют развитию педагогики дополнительного образования взрослых, обогащая её на основе эмпирического образовательного опыта обучения взрослых – кандидатов в полицейские миротворцы, дополняют выводы, известные в военной педагогике.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения материалов для осуществления процесса обучения в образовательных организациях системы МВД России, занимающихся подготовкой сотрудников к миротворческим миссиям, в решении педагогических задач по модернизации обучающего процесса в Центре подготовки миротворцев ООН, для дальнейших научных педагогических исследований в области общей педагогики.

Новизна исследовательских наработок, представленных в данной статье, связана с разрешением противоречия между объективной потребностью общества в миротворцах, подготовленных к миротворческой деятельности на современном этапе, и недостаточной разработанностью инновационных практических путей в образовательной практике высшего дополнительного образования. Авторы статьи формулируют рабочее понятие системы образования полицейских к миротворческой деятельности ООН, раскрывают инновационные аспекты применения педагогического инструментария (методов обучения, в частности) как свидетельство развития данной системы на современном этапе.

В качестве отправных теоретико-методологических оснований исследования считаем необходимым в рамках статьи отметить следующие:

– международные нормативно-правовые документы, регламентирующие организацию и осуществление миротворческой деятельности в мире: Устав ООН, Резолюция Генеральной ассамблеи, Всеобщая декларация прав человека, Типовые соглашения ООН и пр.;

– философские концепции и теории, в которых определяется суть таких фундаментальных ценностей, как человеческое достоинство, справедливость, равноправие, уважение культурной различности, сотрудничество и диалог, миролюбие, и которые составляют первооснову понимания содержания миротворческой деятельности (Ф. Аквинский, Аристотель, В.С. Библер, И. Кант, Платон, Э. Роттердамский и др.);

– научные труды, в которых обосновывается необходимость включения полицейского контингента в миротворческие миссии, а также рассматриваются особенности и специфика деятельности полицейских-миротворцев (Г. Моргентау, П. Пуатье, Л. Хенкин, П.Г. Зверев, В.А. Колесников, С.А. Тишков и др.);

– научно-методические разработки, раскрывающие основы подготовки полицейских к миротворческим миссиям (А.А. Гридин, П.С. Долгошеин, А.И. Тамбовцев и др.);

– научные идеи и концептуальные положения, которые раскрывают специфику построения технологии обучения и применимы в области подготовки полицейских к миротворческой деятельности (В.П. Беспалько, С.Я. Батышев, М.Н. Кларин, Г.К. Селевко, В.В. Сериков и др.).

В данном исследовании используем смысл сущности системы образования полицейских для миротворческой деятельности, которую мы определяем как сложившуюся/оформившуюся и целесообразно развивающуюся совокупность образовательных центров, в которых реализуются единые принципы обучения, содержание образования и созданы условия для обучения миротворцев-полицейских, способных и готовых к обеспечению международного миротворчества на основе реализации принципов ООН.

Современное образование, в котором осуществляется подготовка кандидатов для участия в миротворческих миссиях, имеет решающее значение для реализации успешного разрешения конфликтов на международном уровне. Основное содержание образования для подготовки полицейских миротворцев обосновывается в Стратегии Департамента операций в пользу мира (ДОМ) ООН и Департамента оперативной поддержки (ДОП) ООН по поддержанию мира и специальных политических миссий на основе результатов анализа проведенных миротворческих миссий в истории. Оно включает в себя формирование знаний и умений в области борьбы с коррупцией, управления и решения проблем в условиях миссий, предотвращения и расследования случаев сексуального и гендерного насилия, поддержания правопорядка на основе взаимодействия с населением, организации дорожного движения, проведения стандартных процедур расследования преступлений и оперативно-розыскной деятельности, соблюдения прав человека. В Стратегии ДОМ и ДОП ООН указано, что обеспечение качественного обучения выступает инструментом устойчивости полиции при осуществлении миротворческой деятельности [3].

В международном масштабе подготовка сотрудников полиции, которые в последующем участвуют в миротворческих миссиях ООН, реализуется в рамках «Программы (стандарта) подготовки полицейского персонала ООН», которая содержательно состоит из блоков стандартных учебных модулей. Во Всероссийском институте повышения квалификации МВД России (ВИПК МВД России) содержание образования в ходе подготовки полицейских миротворцев реализуется в рамках «Дополнительной профессиональной программы повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации и правоохранительных органов африканских государств – кандидатов для участия в миротворческих миссиях». Образовательная программа разработана в соответствии со стандартами Организации Объединенных Наций и преподается на официальных языках ООН (английском или французском). В рамках реализации программы осуществляется целенаправленная подготовка по освоению сути и содержания миротворческой деятельности, ее правовых основ, культурологических основ общения и взаимодействия, навыков сотрудничества, а также физической, огневой, компьютерной, медицинской подготовки.

Как мы отмечали ранее, стандарты ООН ориентируют образование и подготовку полицейских миротворцев на выполнение в миротворческих операциях деятельности, которая является полизадачной и многофункциональной [4]. К примеру, в числе условий к претендентам в полицейские миротворцы следует назвать: беспрепятственное владение иностранным языком (английским и/или французским), наличие конкретных возможностей профессионального управления автомобилем, умелое обращение с табельным огнестрельным оружием.

Большое значение уделяется языковой подготовке кандидатов в миротворцы, необходимой для непосредственной зарубежной служебной командировки в миротворческой миссии, связанной с конструктивным общением различного рода: с повседневным общением, деловым, домашним, с коллегами по службе, с представителями иных организаций и подразделений миротворческой миссии, с общественностью государства пребывания [4]. Обучение полицейских миротворцев осуществляется в формате совместной учебно-познавательной и образовательной деятельности отечественных обучающихся – сотрудников МВД России и представителей зарубежных стран из африканских государств, что создаёт благоприятные условия для иноязычного межкультурного взаимодействия и развития профессиональных компетенций, необходимых для выполнения миротворческой миссии полицейскими.

Миссии по поддержанию мира сложны и трудны, часто включают работу в незнакомых условиях и решение ситуаций, которые не встречаются в обычных военных операциях, не описаны в научной и методической литературе. Следовательно, крайне важно у обучающихся формировать не только знания и умения, но и готовность к их самостоятельному креативному применению в постоянно изменяющихся условиях профессиональной деятельности и в разнообразной культурной среде.

В соответствии с этим необходимо выстраивать обучающий процесс на основе системно-деятельностного подхода, являющегося одним из основных подходов в современном профессиональном образовании, принятого в качестве концептуального в технологии подготовки сотрудников полиции к международной миротворческой деятельности, научно-методологическое обоснование которого представлено в работах отечественных учёных (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский,

П.Я. Гальперин, Э.В. Ильенков, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской и др.).

С позиций современной научно-педагогической мысли данный подход обеспечивает построение обучающего процесса как развивающего, направленного не только на усвоение суммы готовых знаний и умений, но и на активное их усвоение обучающимся на основе собственной познавательной, когнитивной инициативности и самостоятельности посредством субъект-субъектного взаимодействия с обучающим (педагогом). Именно это повышает качество подготовки, так как обучающийся занимает позицию активного субъекта образовательного процесса, а знания и умения приобретают наиболее осознанный, осмысленный и личностный характер, способствуя более эффективному их применению в непосредственной профессиональной работе в изменяющихся условиях.

Реализация образовательного процесса и подготовки кандидатов для участия в миротворческих миссиях на основе системно-деятельностного подхода определяет необходимость применения активных и интерактивных методов обучения, которые отражают инновационный характер образовательной деятельности в современном образовании взрослых. Дидактическая природа названных методов обучения и технологическая проработанность процедурных шагов в них позволяют продуктивно применять их в педагогическом процессе подготовки полицейских кандидатов для участия в миротворческой деятельности.

Деловая игра как метод активного обучения предполагает имитацию решения определенной проблемы в области профессиональной деятельности в соответствии с заданными условиями и правилами. Это позволяет активизировать участников и одновременно повысить стремление использовать приобретенные знания для разрешения конфликта, проблемной ситуации, проявлять индивидуальные способности. Систематическое включение деловых игр в процессе обучения кандидатов в полицейские миротворцы способствует:

1) рассмотрению особенностей и детерминант возникновения затруднений в реализации профессиональных действий в области миротворческой деятельности;

2) осознанному усвоению знаний и развитию практических умений в разрешении конкретных проблем и затруднений;

3) активизации всех обучающихся, введению их в условия диалога и взаимодействия, развитию навыков сотрудничества и взаимопомощи;

4) акцентированию внимания участников на наиболее значимых аспектах проблемы (конфликта) и развитию умения устанавливать причинно-следственные связи во взаимоотношениях при решении затруднений, учитывающих правовые, этические, психологические и культурные составляющие ситуации.

Инновационный характер образовательному процессу и подготовке кандидатов для участия в миротворческих миссиях придаёт применение такого интерактивного метода обучения, как кейс-метод. Он объединяет теорию и практику для полицейских миротворцев, вовлекая их в активную работу и взаимодействие со всеми участниками обучения. Кейс-метод основан на коллективном (групповом) обсуждении ситуации или проблемы с нахождением и обоснованием нескольких способов их разрешения. Это способствует нахождению участниками практико-применимых алгоритмов и приемов, которые повышают готовность к работе в миротворческой миссии.

Кейсы, применяемые в подготовке миротворцев, как правило, основываются либо на реальных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности, либо на материале, представленном в средствах массовой информации, либо на достаточно реалистичном описании вымышленной ситуации (гипотетической). Создание или разработка кейсов является особой задачей преподавателя, побуждает его преодолеть все возможные трудности, связанные с этим, на что указывали исследователи специфики метода case-study [5, с. 5].

Междисциплинарное содержание изучаемого материала кандидатами в полицейские миротворцы постигается с помощью метода кейса, который также носит междисциплинарный характер, на что справедливо указывают исследователи С.Ю. Попова, Е.В. Пронина и, что важно, позволяет сочетать методы социально-психологического взаимодействия и практической деятельности [5, с. 6–7]. Всё это повышает практико-ориентированный характер обучения, развивает способности обучающихся применять знания, умения анализировать и действовать инициативно и активно, развивает профессионально необходимые умения и навыки, готовность к практической работе согласно задачам, возникающим при решении определённой ситуации.

Реализовать междисциплинарный характер кейс-метода позволяют многофункциональные возможности данного метода, что подтверждают исследователи. По мнению З.Ю. Лаврентьевой, исследующей аспекты военной педагогики, кейсы ориентированы на реализацию обучающей, мотивационно-мобилизационной, коммуникативной, прогностической и диагностической функций в развитии обучающихся (Лаврентьева З.Ю.) [6, с. 41]. Ученые справедливо отмечают, что применение метода кейсов выполняет несколько функций, которые на практике довольно часто реализуются разрозненно, а в процессе применения кейсов наблюдается их органическое единство и взаимосвязь (Н.В. Мирза, М.И. Умпирович) [7, с. 85].

Применение кейс-метода в педагогическом обеспечении образовательного процесса подготовки полицейских к миротворческим операциям направлено на реализацию задач овладения компетенциями, необходимыми в полицейской деятельности миротворцев, на что исследователи указывали, признавая метод кейсов или case-study одним из методов компетентностного образования (Н.В. Мирза, М.И. Умпирович) [7, с. 82]. Данный метод как применение конкретизированных учебных ситуаций, специально подобранных на основе пройденного теоретического блока, позволяет использовать теоретические знания в условиях, приближенных к практике (Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, В.О. Глазова) [8, с. 47].

Используемые активные и интерактивные методы обучения (деловая игра, кейс-метод, коучинг) позволяют развивать опыт иноязычной коммуникации обучающихся, поскольку взаимодействие в учебном процессе происходит на иностранных языках, когда обучающиеся заняты поиском способа профессионального решения задач в рассматриваемой ситуации. Как актуально замечают исследователи, важно выйти на результаты иноязычного межкультурного взаимодействия, чтобы будущие специалисты смогли их использовать, возможно, в условиях культурной агрессии, культурного вандализма и культурной дискриминации, которые нередко превалируют в ситуациях межнационального и межкультурного взаимодействия (П.В. Сысоев, Р.А. Данилин, Д.О. Сорокин) [9, с. 294].

Следует отметить, что систематическое применение деловых игр и метода кейсов в подготовке кандидатов способствует наиболее продуктивному достижению результатов, необходимых в их профессиональной подготовке:

– приобретение навыков разрешения конфликтов и поддержания мира в разнообразных и сложных условиях (включает в себя способность оценивать коренные причины конфликтов, выявлять потенциальные триггеры подобных ситуаций, разрабатывать стратегии по смягчению напряженности);

– формирование реальных умений выстраивать диалог, подбирать продуктивный стиль общения, проявляя способность к активному слушанию и сочувствию, а также рационально использовать различные стратегии поведения в конфликте (сотрудничество, компромисс, избегание и пр.) с учетом социокультурных особенностей и сложившейся ситуации;

– формирование готовности к преодолению языкового барьера, возникающего как в лингвистическом, так и психологическом плане, что обусловлено тем, что посредством интерактивных методов обучения все участники подготовки находятся в условиях диалога, непосредственного личностного общения, построенного на обсуждении ситуаций и возможных проблем;

– формирование умений иноязычного межкультурного взаимодействия в ситуациях, в которых на иностранном языке приходится искать способ профессионального решения задач;

– развитие умений в ходе постоянного коммуникационного взаимодействия обучающихся строить отношения с окружающими на доверительной основе, участвовать в переговорах на иностранном языке (с населением, с миротворческими подразделениями и организациями).

Для повышения эффективности обучения кандидатов в миротворцы полицейского состава в образовательном процессе также используется методика коучинга, что способствует профессиональному, личностному и коммуникативному развитию обучающихся. Специфика коучинга в этой подготовке связана с тем, что его основу составляет взаимодействие и общение кандидатов с коучем (тренером, наставником), в роли которого выступает специалист, который ранее участвовал в миротворческих миссиях, имеет опыт решения задач в реальных ситуациях. Коуч не только делится опытом и своими знаниями, но и стимулирует интерес и мотивацию к продуктивной реализации профессиональных функций, расширяет профессиональный кругозор, развивает готовность к нестандартным решениям. Такое обучение важно для успешной передачи соответствующих знаний, корректировки умений и становления опыта, необходимых для эффективных операций ООН по поддержанию мира.

Итак, применение таких активных и интерактивных методов, как деловые игры и метод кейсов, а также введение коучинга в организацию обучающего процесса кандидатов в полицейские для миротворчества позволяет реализовать системно-деятельностный подход в образовательной практике обучения взрослых и использовать современный педагогический инструментарий для качественного педагогического обеспечения подготовки обучающихся как специалистов.

Достижение цели и ключевой задачи исследования, отраженного в статье, реализовано через раскрытие обусловленности и характеристик инновационных аспектов в реализации обеспечения педагогического процесса подготовки полицейских в кандидаты миротворцев для участия в миротворческих операциях. Обусловленность инновационных аспектов в обеспечении педагогического процесса подготовки полицейских в кандидаты миротворцев ООН, на наш взгляд, вызвана:

– спецификой целей и задач данной подготовки (интегрированная цель и полизадачность подготовки);

– спецификой характера содержания образования, которое необходимо освоить кандидату в полицейские миротворцы (высокая степень его междисциплинарности и интегрированности);

– дидактической и педагогической необходимостью реализации полифункциональности методов обучения, которые позволяют усваивать содержание образования с выходом на достижение интегрированных ожидаемых образовательных результатов;

– образовательной необходимостью в том, чтобы образовательный процесс педагогически, технологически и процедурно отвечал целевым ориентирам ООН, направленным на обеспечение качества подготовки полицейского состава миротворцев.

Использование активных и интерактивных методов обучения: деловых игр, кейс-метода, коуч-методики в обучении полицейских к решению миротворческих задач является инновационным, несмотря на достаточную теоретическую разработку сущности и раскрытия дидактической природы этих методов, на их технологическую и методическую разработанность в общей педагогике, а также в военной педагогике. Это связано со спецификой характера изучаемого содержания образования, подлежащего усвоению полицейскими (междисциплинарный, интегрированный, практический) именно с помощью выше названных методов, высокой степенью его междисциплинарности и интегрированности, а также с необходимостью реализации полифункциональности используемых методов обучения, решения полизадачности в освоении содержания образования и в достижении образовательных результатов.

Библиографический список

1. *Резолюция Совета Безопасности ООН 2185.* Документ ООН S/RES/2185 от 20 ноября 2014 г. Available at: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N14/640/94/
2. *Резолюция Совета Безопасности ООН 2382*. Документ ООН S/RES/2382 от 6 ноября 2017 г. Available at: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S
3. *Стратегия ДОПМ/ДПП в отношении полиции Организации Объединенных Наций в составе операций по поддержанию мира и специальных политических миссий*. Available at: https://resourcehub01.blob.core.windows.net/$web/Policy%20and%20Guidance/corepeacekeepingguidance/Thematic%20Operational%20Activities/Police%20and%20Law%20Enforcement/2014.01%20Policy%20on%20United%20Nations%20Police%20in%20Peacekeeping%20Operations%20and%20Special%20Political%20Missions%20(Russian).pdf
4. Курамшин В.А. Итоговая аттестация по языковой подготовке кандидатов для миротворческих миссий под эгидой ООН. *Психология и педагогика в служебной деятельности*. 2023; № 1: 89–92.
5. Попова С.Ю. *Современные образовательные технологии. Кейс-стади*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
6. Лаврентьева З.И. Функции использования кейсов в военной педагогике. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; 2 (93): 39–41.
7. Мирза Н.В., Умпирович М.И. Кейс-метод как современная технология профессионально ориентированного обучения студентов. *European science review.* 2014; 3-4: 82–85.
8. Быстрова Н.В. Кейс-метод как ведущая технология формирования профессиональных компетенций студентов вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; 75–2: 46–49.
9. Сысоев П.В., Данилин Р.А., Сорокин Д.О. Обучение иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода. *Язык и культура*. 2022: № 58: 292–309.

References

1. *Rezolyuciya Soveta Bezopasnosti OON 2185.* Dokument OON S/RES/2185 ot 20 noyabrya 2014 g. Available at: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N14/640/94/
2. *Rezolyuciya Soveta Bezopasnosti OON 2382*. Dokument OON S/RES/2382 ot 6 noyabrya 2017 g. Available at: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S
3. *Strategiya DOPM/DPP v otnoshenii policii Organizacii Ob`edinennyh Nacij v sostave operacij po podderzhaniyu mira i special'nyh politicheskih missij*. Available at: https://resourcehub01.blob.core.windows.net/$web/Policy%20and%20Guidance/corepeacekeepingguidance/Thematic%20Operational%20Activities/Police%20and%20Law%20Enforcement/2014.01%20Policy%20on%20United%20Nations%20Police%20in%20Peacekeeping%20Operations%20and%20Special%20Political%20Missions%20(Russian).pdf
4. Kuramshin V.A. Itogovaya attestaciya po yazykovoj podgotovke kandidatov dlya mirotvorcheskih missij pod `egidoj OON. *Psihologiya i pedagogika v sluzhebnoj deyatel'nosti*. 2023; № 1: 89-92.
5. Popova S.Yu. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii. Kejs-stadi*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
6. Lavrent'eva Z.I. Funkcii ispol'zovaniya kejsov v voennoj pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; 2 (93): 39-41.
7. Mirza N.V., Umpirovich M.I. Kejs-metod kak sovremennaya tehnologiya professional'no orientirovannogo obucheniya studentov. *European science review.* 2014; 3-4: 82-85.
8. Bystrova N.V. Kejs-metod kak veduschaya tehnologiya formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; 75-2: 46-49.
9. Sysoev P.V., Danilin R.A., Sorokin D.O. Obuchenie inoyazychnomu mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu studentov na osnove kejs-metoda. *Yazyk i kul'tura*. 2022: № 58: 292-309.

Статья поступила в редакцию 03.02.25

УДК 372.875 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-371-374

Ivanova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: mionova-72@mail.ru*

Olesova M.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Yakut Pedagogical College of the Republic of Sakha (Yakutia) n.a. S.F. Gogoleva (Yakutsk, Russia), E-mail: Olesovamaria@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS BY MEANS OF ETHNOCULTURAL EDUCATION. The article examines verification of pedagogical conditions in the educational process in secondary vocational education institutions (SVE) within the framework of the model. The objective of the article is theoretical justification, identification and verification of pedagogical conditions. The authors come to new conclusions: the meaning of the terms "values", "value orientations", "formation of value orientations of students" and "ethnocultural education" is specified; pedagogical conditions and a structural and functional model are theoretically substantiated. The educational program implementing the projects is described. As a result of the experimental work (EW), the effectiveness of using pedagogical conditions was proven, the developed model showed its effectiveness. Thus, the goal is achieved, the tasks are solved. The prospects of this topic consist in using the ideas of ethnocultural education, implemented pedagogical conditions within the framework of the model in educational institutions not only in SVE, but also in general education, specialized, correctional schools, as well as in higher educational institutions of Russian reality.

Key words: **values, value orientations, ethnocultural education, pedagogical conditions, structural and functional model, educational program**

А.В. Иванова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail:mionova-72@mail.ru*

М.Д. Олесова, *канд. пед. наук, Якутский педагогический колледж Республики Саха (Якутия) имени С.Ф. Гоголева, г. Якутск, E-mail: Olesovamaria@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

В данной статье рассматривается проверка педагогических условий в воспитательном процессе в учреждениях среднего профессионального образования в рамках структурно-функциональной модели. Целью статьи является теоретическое обоснование, выявление и проверка педагогических условий. Авторы пришли к новым выводам: конкретизирована сущность терминов «ценности», «ценностные ориентации», «формирование ценностных ориентаций обучающихся» и «этнокультурное воспитание». Теоретически обоснованы педагогические условия и структурно-функциональная модель. Описывается программа воспитания, реализующая проекты. В результате опытно-экспериментальной работы была доказана эффективность использования педагогических условий, разработанная модель показала свою результативность. Таким образом, цель достигнута, задачи решены. Перспективность данной темы состоит в использовании идей этнокультурного воспитания, реализованных педагогических условий в рамках модели в образовательных учреждениях не только среднего профессионального образования, но и в общеобразовательных, профилированных, коррекционных школах, а также в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: **ценности, ценностные ориентации, этнокультурное воспитание, педагогические условия, структурно-функциональная модель**, **программа воспитания**

Актуальность. Проблема формирования ценностных ориентаций молодежи является одной из часто обсуждаемых проблем не только в российской реалии развития общества, но и в мировом сообществе. В настоящее время в современном обществе все чаще стали говорить о значении традиционных, национальных, российских ценностей и т. д. На мир ценностей формирующейся личности влияют преобразования в обществе. Безусловно, все это подталкивает научное сообщество к поиску новых подходов к проблеме воспитания. В связи с этим в мае 2020 г. были внесены поправки в закон «Об образовании в Российской Федерации», где воспитание указано как создание условий для самореализации и самоопределения человека и гражданина на основе семейных, общественных и государственных ценностей.

Цель исследования: теоретическое обоснование, выявление и экспериментальная проверка педагогических условий формирования ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания. Задачи исследования: конкретизировать сущность терминов «ценности», «ценностные ориентации», «формирование ценностных ориентаций обучающихся» и «этнокультурное воспитание»; выявить педагогические условия формирования ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания и проверить их на практике посредством структурно-функциональной модели.

Научная новизна исследования: конкретизированы сущность и содержание понятий «ценности», «ценностные ориентации», «формирование ценностных ориентаций обучающихся» и «этнокультурное воспитание». Разработана структурно-функциональная модель формирования ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания, реализующая педагогические условия.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены понятия «ценностные ориентации», «формирование ценностных ориентаций обучающихся» и «этнокультурное воспитание»; выявлены педагогические условия формирования ценностных ориентаций обучающихся колледжа. Практическая значимость исследования состоит в том, что выявлены и реализованы в практической деятельности ГБПОУ РС(Я) «ЯИПК имени В.М. Членова» (ЯИПК) педагогические условия и внедрена структурно-функциональная модель формирования ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания.

Методы исследования. Теоретический: анализ специальной литературы по философии, социологии, психологии, этнопедагогике; эмпирический: анкетирование, тестирование, ранжирование, беседа, оценка и самооценка, дискуссия, различные виды имитационных, деловых и ролевых игр.

Феномен «ценность», являясь центральным местом в аксиологии, представляет собой сложное определение, имеющее множество дефиниций. Впервые понятие «ценность» введено немецким философом Р.Г. Лотце, что имело существенное значение для развития общества. В общефилософском смысле В.Н. Жуков выделяет «уникальные и общезначимые; национальные и общечеловеческие; абсолютные и относительные; позитивные и негативные ценности; ценности природы и ценности культуры» [1].

По мнению социолога В.А. Ядова, существуют «ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели и ценности-средства». Далее автор отмечает, что «к терминальным (ценности-цели) относит следующие: «творчество, любовь, свобода, красота, познание, мудрость, работа, друзья, семья, уверенность в себе, самостоятельность, здоровье, активная жизненная позиция, общественное признание, сохранение мира», «к инструментальным (ценности-средства) относит: образованность, жизнерадостность, чуткость, воспитанность, твердая воля, честность, широта взглядов …» [2].

В психологической науке категории «ценность» и «ценностные ориентации» рассматриваются с точки зрения психического процесса в структуре человека. Американский психолог А. Маслоу определяет, что для формирования ценностей значение имеют потребности и способности личности на практическом уровне. Утверждает, что важность имеет не внешние источники, а внутренние. Автор низшими ценностями подразумевает дефицитарные мотивации, т. е. стремление удовлетворить базовые потребности. Они наиболее универсальные, простые, поэтому подходят для каждой личности. Высшие ценности определяет как «высшую потребность, абсолютную ценность, цель, к которой стремятся все люди, итог реализации всех возможностей человека, превращение в полноценного человека, реализация всего, чем человек может стать» [3].

В современной педагогике категорию «ценность» рассматривают А.В. Кирьякова, Н.С. Орлова, Ю.С. Репринцева и т. д. Исследователи отмечают важность категории «ценность» в педагогике. Так, О.Е. Лебедев описывает что «образовательный процесс – это процесс создания ситуаций выбора, требующих определения ценностных ориентиров и развития тех личностных качеств, без которых невозможна ценностная самореализация» [4]. Т.А. Ахаян приводит следующее: «… деятельность как фактор общественного воспитания, ответственность как базовое качество личности, лидерство, гражданская позиция, формирование убеждений, преобразование знаний в мотив как механизм освоения личностью ценностей» [5, с. 7]. Анализ отечественной и зарубежной литературы дает понять, что термин «ценность» – это то, что представляет значимое, возвышенное для развития человека в культурно-историческом пространстве общества. «Ценностные ориентации» – иерархия системы ценностей по отношению личности к материальным и духовным ценностям. Таким образом, «формирование ценностных ориентаций обучающихся» представляет собой специально организованный социально-педагогический процесс и рассматривается как результат становления и развития личности на основе положительных ценностных ориентаций.

Под условием будем понимать «существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обусловливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на формирование среды, в которой протекает феномен» [6, с. 144]. По мнению И.В. Бобрышева и др., «научно обоснованные цели, задачи, содержание, формы и методы, критерии эффективности воспитания» в колледже рассматриваются как система педагогических условий эффективности воспитания [7]. Под педагогическими условиями О.Е. Станулевич рассматривает комплекс «объективных возможностей, форм, методов и приемов повышения эффективности педагогического процесса и создания материально-пространственной среды» [8]. В исследовании В.А. Сарапулова педагогические условия рассматриваются как совокупность «организационных, нормативно-правовых, научно-методических и социально- психологических условий, созданных для обеспечения эффективной подготовки педагогов к инновационной деятельности» [9].

Видные ученые Г.Н. Волков, Н.Д. Никандров, И.С. Портнягин и др. рассматривают воспитательный потенциал этнопедагогики как спасение нации, а Т.К. Снопова рассматривает этнопедагогику как средство формирования ценностных ориентаций. По ее мнению, каждые элементы (пословицы, загадки, сказки и т. д.) «вносят свои штрихи в воспитательную модель формирования человека» [10]. Отсюда следует, что эпос олонхо является средством формирования ценностных ориентаций, что является важным для нашего исследования. Н.Д. Неустроев выделяет потенциал эпоса олонхо «как источник традиционного этнического воспитания и «Педагогику Олонхо» как новое направление этнопедагогической теории и практики» [11], которое представляет интерес для современной педагогики. Таким образом, этнокультурное воспитание – это непрерывный воспитательный процесс, направленный на воспитание этнической традиционно-национальной культуры на основе традиционных национальных и российских ценностей.

Итак, нами выявлены педагогические условия: *организация* воспитательной среды, выстроенной на принципах гуманизма, природосообразности, народности; *разработка* и *внедрение* программы воспитания «*Дьулуур*», позволяющей раскрыть потенциал личности обучающегося для самопознания и саморазвития; *создание* проектов, предусматривающих активную деятельность через взаимодействие с субъектами воспитательного процесса в решении культурно-исторических, гражданско-патриотических и духовно-нравственных задач; *использование* комплекса форм и методов воспитания обучающихся колледжа, ориентированных на формирование ценностных ориентаций средствами этнокультурного воспитания. Разработана структурно-функциональная модель, реализующая педагогические условия (рис. 1).

Вышеприведенная модель формирования ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания состоит из следующих блоков:

целевой, который включает в себя: *социальный заказ* государства в виде документов (ФЗ «Об образовании в РФ», Примерная программа воспитания РФ, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России), *цель* – формирование ценностных ориентаций обучающихся колледжа;

методологический, состоящий из аксиологического, системно-деятельностного, личностно ориентированного подходов и принципов гуманизации, природосообразности, народности;

содержательный, содержащий педагогические условия, приведенные выше; структурные компоненты: эмоциональный, мотивационный, деятельностный; этапы формирования ценностных ориентаций: присвоение ценностей, осознание ценностей, рефлексивный;

процессуальный: деятельностные направления (вовлечение в социокультурную жизнь региона; взаимодействие педагогов, обучающихся колледжа, родителей, социальных партнеров, включение в активную деятельность посредством программ, проектов); методы: анкетирование, тестирование, ранжирование, беседа, оценка и самооценка, дискуссия, различные виды имитационных, деловых и ролевых игр;

контрольно-результативный (критерии: эмоциональный, мотивационный, деятельностный); уровни сформированности ценностных ориентаций: высокий, средний, низкий.

Результатом является сформированность ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания.

В эксперименте участвуют обучающиеся ЯИПК в количестве 205 человек. Из них сформированы контрольная и экспериментальная группы (КГ и ЭГ): КГ – 102 человека, ЭГ – 103 человека. На первом этапе исследования обучающиеся являются студентами 1 курса обучения, на третьем этапе исследования – 3 курса обучения. Возрастная категория совпадает с периодом от ранней до зрелой юности: 16–25 лет. Девушек – 68 человек, юношей – 137 человек. Был проведен установочный педагогический час среди педагогов ЯИПК, родителей и обучающихся с целью ознакомления с организацией и содержанием опытно-экспериментальной работы (ОЭР). Определены этапы проведения ОЭР: *первый этап* – констатирующий (2018–2019 гг.); *второй этап* – формирующий (2019–2022 гг.); *третий этап* – заключительный (2022–2023 гг.).

Для реализации модели была внедрена программа воспитания «*Дьулуур*» (Воля), которая содержит 3 раздела и 5 модулей [12]. В рамках программы прове-

1. *Целевой блок*		
ФЗ «Об образовании в РФ»	Примерная программа воспитания РФ	Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России
Цель: формирование ценностных ориентаций (ЦО) обучающихся средствами этнокультурного воспитания		
2. *Методологический блок*		
Методологические подходы		Принципы
– аксиологический; – системно-деятельностный; – личностно-ориентированный		– гуманизации; – природосообразности; – народности
3. Содержательный блок		
Педагогические условия: − организация воспитательной среды, выстроенной на принципах гуманизма, природосообразности, народности; − разработка и внедрение программы воспитания по формированию ЦО, позволяющей раскрыть потенциал личности обучающегося для самопознания и саморазвития; − создание проектов, предусматривающих активную деятельность через взаимодействие с субъектами воспитательного процесса в решении культурно- исторических, гражданско-патриотических и духовно-нравственных задач; − использование комплекса форм и методов воспитания обучающихся, ориентированных на формирование ЦО обучающихся		
Структурные компоненты ЦО: – эмоциональный; – мотивационный; – деятельностный		Этапы формирования ЦО: – присвоение ценностей; – осознание ценностей; – рефлексивный
4. Процессуальный блок		
Деятельностные направления: – вовлечение в социокультурную жизнь; – взаимодействие педагогов, обучающихся, родителей, социальных партнеров; – включение в активную деятельность посредством программ, проектов		Методы: анкетирование, тестирование, ранжирование, беседа, оценка и самооценка, дискуссия, различные виды имитационных, деловых и ролевых игр
5. Контрольно-результативный блок		
Оценка сформированности ЦО обучающихся средствами этнокультурного воспитания		
Критерии: – эмоциональный; – мотивационный; – деятельностный		Уровни: – высокий; – средний; – низкий
Результат: Сформированность ЦО обучающихся средствами этнокультурного воспитания		

Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования ЦО обучающихся средствами этнокультурного воспитания

дены воспитательные мероприятия, которые направлены на формирование ценностных ориентаций обучающихся. Были реализованы проекты: «*Олонхо*» (Эпос) как средство воспитания, как способ приобретения положительных ценностных ориентаций; «*Эйгэ*» (Экомир) и волонтерский педагогический отряд «*Эрэл*» (Надежда) как успешная социализация в социуме через социальные институты, приобщение обучающихся к активной творческой деятельности (посещение культурно-исторических памятников, музеев, театров и т. д. и добровольческие акции, трудовые десанты, единичное и планомерное предоставление помощи нуждающимся и т. д.). На констатирующем этапе в 2019 г. было проведено исследование первичной диагностики уровня сформированности ценностных ориентаций среди обучающихся колледжа, участвующих в эксперименте. Анализ результатов ОЭР приведен в таблице 3.

Общая динамика ЦО представлена на рисунке 2.

Для сравнения уровней сформированности ценностных ориентаций мы рассчитали средневзвешенный показатель. Из рисунка 2 видно, что показатели контрольной группы на начало и после эксперимента существенно не отличаются. Прирост уровней сформированности ценностных ориентаций по компонентам «До» и «После» составляет: эмоциональный – 1,16%, мотивационный – 1,84%, деятельностный – 1,25%. Показатели экспериментальной группы на начало и после эксперимента отличаются. Прирост уровней сформированности ценност-

Таблица 3

Сравнение уровней сформированности ценностных ориентаций (ЦО) в КГ и ЭГ по компонентам на констатирующем и формирующем этапах, в %

№	Группы	Высокий	Средний	Низкий	Средне-взвешенный показатель
1. Эмоциональный					
До	Контрольная группа	19,50	32,00	48,50	57,00
После	Контрольная группа	20,50	33,50	46,00	58,16
До	Экспериментальная группа	20,25	33,50	46,25	57,67
После	Экспериментальная группа	26,00	40,00	34,00	64,00
2. Мотивационный					
До	Контрольная группа	21,00	35,00	44,00	59,00
После	Контрольная группа	24,50	33,50	42,00	60,84
До	Экспериментальная группа	22,50	33,00	43,50	59,00
После	Экспериментальная группа	31,00	33,00	36,00	65,00
3. Деятельностный					
До	Контрольная группа	20,50	31,75	47,75	57,59
После	Контрольная группа	21,50	33,50	45,00	58,84
До	Экспериментальная группа	23,50	33,00	45,25	60,59
После	Экспериментальная группа	34,00	34,50	31,50	67,50

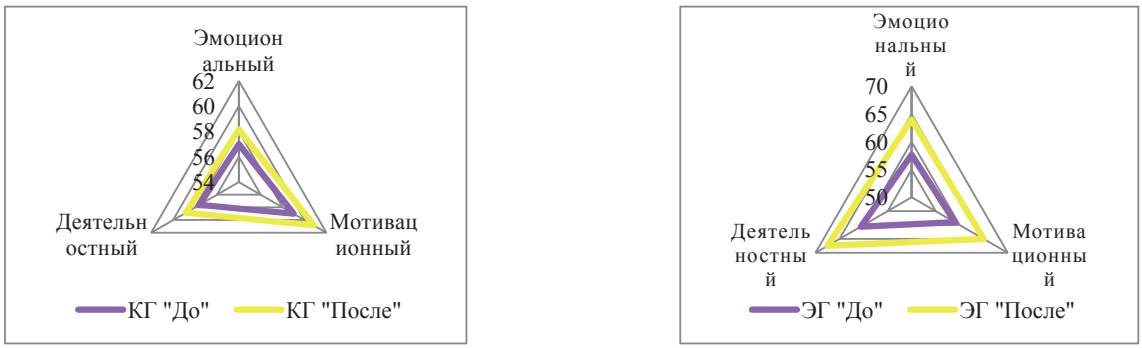


Рис. 2. Динамика развития уровней ЦО ЭГ и КГ «До» и «После» эксперимента

ных ориентаций по компонентам «До» и «После» составляет: эмоциональный – 6,33%, мотивационный – 6%, деятельностный – 6,91%. Таким образом, внедрение структурно-функциональной модели, реализующей педагогические условия, дает положительный результат в процессе формирования ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания.

Итак, в работе конкретизированы сущность и содержание понятий: «ценности»; «ценностные ориентации»; «формирование ценностных ориентаций обучающихся колледжа» и «этнокультурное воспитание». Разработана структурно-функциональная модель формирования ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания, реализующая педагогические условия. В ходе проведения ОЭР были выявлены и подтверждены педагогические условия, способствующие саморазвитию и самопознанию обучающихся через активную деятельность в социокультурной среде. На практике доказана результативность теоретически обоснованной и реализованной в ОЭР структурно-функциональной модели формирования ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания, реализующей педагогические условия. Дальнейшие перспективы проблемы исследования состоят в использовании идей этнокультурного воспитания, реализованных педагогических условий в рамках модели в образовательных учреждениях не только СПО, но и в общеобразовательных, профилированных, коррекционных школах, а также в высших учебных заведениях российской действительности.

Библиографический список

1. Жуков В.Н. Введение в юридическую аксиологию (Вопросы методологии). *Государство и право.* 2009; № 6: 20–31.
2. Ядов В.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и социальных установок. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция*. Москва: ООО «Центр социального прогнозирования и маркетинга», 2013; 78–88.
3. Маслоу А. *По направлению к психологии бытия*. Москва: ЭКСМО- Пресс, 2002.
4. Лебедев О.Е. *Размышления об образовании в третьем тысячелетии.* Available at: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://humaneducation.net/russian_rt_publication.pdf.
5. Кирьякова А.В. Оренбургская ветвь научной школы аксиологии воспитания Т.К. Ахаян (к 100-летию со дня рождения). *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2020; № 5 (228): 6–16.
6. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия». *Известия Тульского государственного университета.* Гуманитарные науки. 2014; № 2: 143–152.
7. Бобрышева И.В., Харченко М.И., Сулаберидзе Т.А. Формирование общих и профессиональных компетенций у обучающихся в процессе воспитательной деятельности в образовательных организациях СПО. *Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт*: сборник трудов тридцатой Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО ГиК, 2020: 93–96.
8. Станулевич О.Е. *Формирование содержания вариативной части основной профессиональной образовательной программы*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
9. Сарапулов В.А. *Организационно-педагогические условия подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Чита, 2005.
10. Снопова Т.К. Этнопедагогические средства формирования ценностных ориентации личности. *Сибирский педагогический журнал.* 2007; № 9: 203–209.
11. Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н. Эпос Олонхо как источник воспитания народа Саха. *Глобальный научный потенциал.* 2019; № 9 (102): 17–19.
12. Иванова А.В., Олесова М.Д. Модель ценностных ориентиров обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 5 (108): 70–73.

References

1. Zhukov V.N. Vvedenie v yuridicheskuyu aksiologiyu (Voprosy metodologii). *Gosudarstvo i pravo.* 2009; № 6: 20-31.
2. Yadov V.A. Vzaimosvyaz' cennostnyh orientacij i social'nyh ustanovok. *Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti: dispozicionnaya koncepciya*. Moskva: OOO «Centr social'nogo prognozirovaniya i marketinga», 2013; 78-88.
3. Maslou A. *Po napravleniyu k psihologii bytiya*. Moskva: `EKSMO- Press, 2002.
4. Lebedev O.E. *Razmyshleniya ob obrazovanii v tret'em tysyacheletii*. Available at: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://humaneducation.net/russian_rt_publication.pdf.
5. Kir'yakova A.V. Orenburgskaya vetv' nauchnoj shkoly aksiologii vospitaniya T.K. Ahayan (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya). *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 5 (228): 6-16.
6. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz soderzhaniya ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya». *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Gumanitarnye nauki. 2014; № 2: 143-152.
7. Bobrysheva I.V., Harchenko M.I., Sulaberidze T.A. Formirovanie obschih i professional'nyh kompetencij u obuchayuschihsya v processe vospitatel'noj deyatel'nosti v obrazovatel'nyh organizaciyah SPO. *Nauka i obrazovanie: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt*: sbornik trudov tridcatoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: OOO GiK, 2020: 93-96.
8. Stanulevich O.E. *Formirovanie soderzhaniya variativnoj chasti osnovnoj professional'noj obrazovatel'noj programmy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
9. Sarapulov V.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya podgotovki rabotnikov obrazovaniya k innovacionnoj deyatel'nosti v municipal'noj sisteme obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chita, 2005.
10. Snopova T.K. `Etnopedagogicheskie sredstva formirovaniya cennostnyh orientacii lichnosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2007; № 9: 203-209.
11. Neustroev N.D., Neustroeva A.N. `Epos Olonho kak istochnik vospitaniya naroda Saha. *Global'nyj nauchnyj potencial.* 2019; № 9 (102): 17-19.
12. Ivanova A.V., Olesova M.D. Model' cennostnyh orientirov obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 5 (108): 70-73.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-374-377

***Kuskova M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State Institute of Regional Education Development (Tyumen, Russia), E-mail: m.v.kuskova@togirro.ru*

DIDACTIC ASPECTS OF THE CONTENT OF ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL PROJECT "EDUCATION". The author considers reasons for changes in the content of additional pedagogical education from the point of view of didactic aspects. Based on the analysis of regulatory and methodological recommendations, it is concluded that the learning process is taking place in new conditions for changing the goals of education,

including the new content at the level of general education and digital transformation. The article provides examples of classifying continuing education programs that are developed by teachers of an institution of additional education based on professional standards. Approaches to program design and specific programs focused on filling deficits or developing competencies are shown. Attention is drawn to the need to design advanced training programs based on the analysis of the professional competencies of teachers, as well as to compare them with the results of independent procedures for assessing the quality of education, the results of children taught by the teacher. The author notes that the content of training in institutions of the additional education system must necessarily include programs aimed at deepening and expanding knowledge about the didactic capabilities of digital technologies.

Key words: **didactics, additional professional education, educational content, program, program design, content update, competence approach**

М.В. Кускова, *канд. пед. наук, доц., ГАОУ ТО ДПО «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования», г. Тюмень, E-mail: m.v.kuskova@togirro.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

Автор рассматривает причины изменений содержания дополнительного педагогического образования с точки зрения дидактических аспектов. На основе анализа нормативных и методических рекомендаций делается вывод о том, что процесс обучения происходит в новых условиях изменения целей образования, включения нового содержания на уровне общего образования, цифровой трансформации. В статье приведены примеры классификации программ повышения квалификации, которые разрабатываются преподавателями учреждения дополнительного образования на основе профессиональных стандартов. Показаны подходы к проектированию программ и конкретные программы, ориентированные на восполнение дефицитов или на развитие компетенций. Обращено внимание на необходимость процедур оценки качества образования результатами детей, которых обучает педагог. Автор отмечает, что в содержание обучения в учреждениях системы дополнительного образования обязательно должны быть включены программы, направленные на углубление и расширение знаний о дидактических возможностях цифровых технологий.

Ключевые слова: **дидактика, дополнительное профессиональное образование, содержание образования, программа, проектирование программ, обновление содержания, компетентностный подход**

В современном мире актуальна проблема непрерывного профессионального развития, что, несомненно, ставит новые задачи перед системой дополнительного профессионального образования (ДПО) в части дидактических аспектов содержания и рассмотрения подходов к его отбору. Задачи профессионального развития педагогов школ и управленческих кадров ставились в рамках реализации Национального проекта «Образование», а механизмы их реализации более детально прорабатывались в федеральном проекте «Современная школа» [1]. Успешное осуществление образовательной деятельности, способствующей технологическому и мировоззренческому суверенитету страны, обеспечивают педагогические кадры посредством передачи культурного и исторического наследия нашей страны, формирующие у обучающихся традиционные духовно-нравственные ценности [2]. Приоритеты государственной образовательной политики сопряжены с необходимостью решения и региональных задач, учитывающих особенности социально-экономического развития, имеющуюся инфраструктуру образовательных организаций всех уровней, в том числе и учреждений профессионального педагогического образования.

Потребность перспективных исследований теории и дидактики высшего образования активно обсуждается научным сообществом. Научное сообщество подтверждает необходимость изменений в системе профессионального образования с учетом потребностей сегодняшнего дня, что связано с рынком труда [3]. Актуальность заявленной темы связана с тем, что учредители в сфере образования нацеливают вузы, занимающиеся подготовкой кадров для образовательных учреждений, на разработку содержания обучения, максимально приближенного к реальной жизни. В системе дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО) за последние годы также наметились тенденции создания единого образовательного пространства, значительного обновления содержания программ обучения и существенного увеличения их количества.

Целью статьи является рассмотрение дидактических аспектов обновления содержания ДППО. Особое внимание уделяется подходам к решению следующих задач: обозначение факторов, влияющих на организацию и содержание основных видов деятельности учреждений, связанных с подготовкой и развитием управленцев и педагогов; определением причин, с которыми связаны данные изменения; анализ практического и теоретического опыта по вопросам проектирования краткосрочных программ, повышающих квалификацию специалистов в области образования.

Научная новизна заключается в определении подходов к отбору содержания образования в условиях непрерывных изменений и цифровой трансформации. Теоретическая значимость состоит в определении подходов к отбору содержания программ ДППО. Практическое значение исследования связано с представлением опыта деятельности Тюменского областного государственного института развития регионального образования (ТОГИРРО) в разработке программ и рекомендаций, которые могут использоваться учреждениями.

Причины динамичных изменений содержания дополнительного педагогического образования диктуются обновлением содержания общего образования, что отражается в новых нормативных актах и методических рекомендациях, ключевых документах, являющихся определенной директивой для системы образования [4–8]. На основе анализа этих документов автор пришел к выводу, что изменения касаются целей образования, задач, а для их реализации требуется обратиться к теории дидактики. А.И. Уманов, исследуя тенденции современной дидактики, использует такое понятие, как «средовая дидактика» – это теория обучения, рассматривающая весь комплекс средств обучения, которые понимаются в широком смысле: цель – средство – результат. Категориями дидактики являются: процесс обучения, принципы, содержание образования, методы, формы организации, учебные задания [9].

Процесс обучения осуществляется в новых условиях: обновленной ресурсной базы организаций ДППО, использования цифровых инструментов и новых компетенций кадрового состава, применяющего современные педагогические технологии. Ключевым вопросом дидактики и в современных условиях остается: «Чему учить?». Для ответа на него применительно к системе ДППО консолидируются усилия различных заинтересованных субъектов, так или иначе включенных в процесс проектирования образовательных программ. Современная методология проектирования подобных программ ориентирует на учет особенностей категории взрослых обучающихся, на развитие и углубление уже имеющихся знаний, компетенций с учетом опыта, а также на формирование новых, соответствующих современности вызовам. Возникает необходимость отбора содержания, определения соотношения доли теоретической и практической части программы, алгоритмизации описания процессов обучения в ходе реализации программ (инструкции, пояснения, используемые педагогические технологии), последовательность содержательных единиц, характеристики результатов освоения программы и др. По причине того, что дополнительное профессиональное образование выполняет социальный заказ, можно использовать при изучении этого уровня культурологическую концепцию В.В. Краевского [10].

Методические рекомендации федерального и регионального уровней разработаны на основе нормативно-методических требований по проектированию программных документов [5]. В программах информация из профессиональных стандартов является обязательным компонентом, который может быть скорректирован в образовательной организации дополнительного образования при условии согласования с заказчиком [11]. Государственные образовательные стандарты профессионального образования определяют общие требования к педагогам, педагогам-психологам, педагогам дополнительного образования детей и взрослых, специалистам в области воспитания [4].

Стандарты ориентируют процесс обучения на формирование компетенций: предметных, психолого-педагогических, коммуникативных, компетенций по проектированию и планированию образовательного процесса и среды, «цифровых» компетенций и компетенций оценивания [4]. А содержание программ ДПО направлено на формирование или развитие этих компетенций. Предложенная в рекомендациях классификация программ основана на уровневом и информационном подходах [5]. Программы Ядра ДППО разделены на два типа: первый – направленные на «доращивание» (восполнение) профессиональных дефицитов, второй – ориентированные на развитие уже имеющихся профессиональных компетенций, что обеспечивает и реализацию потребности в освоении наиболее актуальных, интересных для педагога тем. Сохраняется и традиционная классификация программ: на основе учета категорий слушателей, опыта деятельности по выполнению определенных функций. Это обусловлено тем, что в системе общего образования сохраняется деление на предметы учебного плана, следовательно, обучается по программам ДПО учитель конкретного предмета или совмещающий преподавание нескольких предметов,

Подходы к разработке программ в системе ДПО, требования к их структуре также регламентированы в рекомендациях Ядро содержания ДПО [5]. Педагог может осваивать параллельно или последовательно программы и восполня-

ющие дефициты, и развивающие. Возникает необходимость конструирования процесса обучения каждого педагога, построения индивидуального образовательного маршрута, отбора содержания под запрос, т. к. в современных условиях открытости источников информации необходима их верификация и навигация обучающегося в информационном пространстве, что позволяет оптимизировать процесс обучения за счет усиления персонификации, рационального сочетания теоретических модулей и широкого спектра имеющихся практик. Необходимо решение проблем отбора содержания ДПО на дидактическом уровне с учетом преемственности с содержанием базового педагогического образования, полученного в вузах и учреждениях среднего профессионального образования. Пока этот процесс идет в большей степени формально, в лучшем случае через этап входного тестирования слушателей курсов повышения квалификации [5].

Причинами обновления системы образования являются: развитие научных знаний, общественные процессы, ускорение технологических и социальных изменений, ценности, признанные в обществе, цифровизация всех сфер жизни общества, новые цели системы образования. Изменения содержания общего образования связаны с появлением в перечне новых школьных предметов, например, «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР), «Труд» (технология), «Введение в Новейшую историю России»; внеурочных курсов «Функциональная грамотность», «Разговоры о важном», «Семьеведение»; обновляется содержание школьных предметов: новые разделы («Вероятность и статистика» в математике), темы («Графен – новый материал для новых технологий» в физике), понятия (сланцевая революция, климатические беженцы, водородная энергетика, зеленая энергетика в географии) и другие. Все происходящие изменения в содержании требуют их включения в программы повышения квалификации педагогов [12]. Кроме этого, профессиональная деятельность ориентирует на выполнение функций, которые динамично меняются в зависимости от новых задач. Например, новые должности (советник директора по воспитанию), новые квалификационные категории («педагог-методист», «педагог-наставник»). Следовательно, необходимо создать условия для непрерывного профессионального развития посредством организации открытого образовательного пространства, включения всех заинтересованных участников в конструирование программ для восполнения дефицитов и выполнения новых функций.

В практике работы ТОГИРРО конструирование программ повышения квалификации основано на анализе профессиональных компетенций педагогов, а также на сопоставлении их с итогами независимых процедур оценки качества образования, результатами детей, которых обучает педагог. Такой подход используют преподаватели кафедр и центра непрерывного повышения профессионального мастерства ТОГИРРО при разработке программ: «Механизмы оценки качества образовательных результатов и разработки управленческих решений», «Школьная команда: управление качеством образования», «Организация методической работы в школе с низкими образовательными результатами». На основе запросов от педагогов и управленцев разработаны программы: «Организация деятельности школьной команды в обновленной образовательной среде», «Наставничество как форма социально-педагогического сопровождения в образовательных организациях». Содержание разрабатываемых программ соотносится с требованиями к компетенциям, государственными задачами и новыми ценностями образования. Это такие программы, как: «Функциональная грамотность – учимся для жизни», «Проектирование воспитательной деятельности в школе в условиях обновления стратегии воспитания», «Психолого-педагогические классы: организация профильного обучения в школе» и другие. Конструирование содержания постдипломного образования происходит на основе деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного и культурологического подходов.

Неотъемлемой частью содержания образования в современный период является готовность педагогов и руководителей к использованию цифровых инструментов, а для этого необходимо знание образовательных возможностей цифровых ресурсов, умение эффективно их использовать для решения в том числе и творческих задач. Дидактические инструменты – учебные модули в программах или самостоятельные программы ПК, которые включают теоретические принципы работы в цифровой среде, критерии отбора цифровых ресурсов в зависимости от решаемых в процессе обучения или управления образовательной организацией задач, демонстрацию лучших практик построения учебных занятий в цифровой среде. Слушателям курсов повышения квалификации на базе ТОГИРРО предлагаются следующие программы: «Единая цифровая образовательная среда: новые возможности для педагогов», «Организация работы по использованию ФГИС “Моя школа”», ИКОП «Сферум»». Таким образом, содержание обучения в учреждениях системы ДППО направлено на углубление и расширение знаний о цифровой дидактике. Оно предполагает использование педагогом возможностей накапливания, хранения и анализа данных для построения индивидуальных маршрутов, знакомство с лучшими практиками создания образовательного контента не только для обучения, но и воспитательной деятельности, работы с родителями и коллегами.

Выводы, к которым мы пришли на основе анализа имеющейся литературы и практики. Дидактические аспекты содержания дополнительного профессионального педагогического образования связаны с проблемой постоянного обновления и решения актуальных государственных задач, формулируемых в нормативных документах и методических рекомендациях.

Ключевой целью совершенствования педагогических кадров является создание среды, позволяющей раскрыть потенциал обучающегося и обеспечить качество образования по запросу или по зафиксированным дефицитам. В конструировании программ необходимо использовать подходы: деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный и культурологический с опорой на нормативные требования в соответствии с установленной типологизацией программ обучения.

Конструирование программ дополнительного педагогического образования должно осуществляться с учетом требований заказчика, реальной сферой труда. На основании этого разрабатываются практико-ориентированные программы федерального и региональных уровней. В этом случае на базе образовательных учреждений дополнительного профессионального образования могут функционировать центры по тиражированию имеющегося опыта работы. Именно посредством организации открытого образовательного пространства, включения всех заинтересованных участников в конструирование программ для восполнения дефицитов и выполнения новых функций могут быть созданы условия для непрерывного профессионального развития педагогов.

Можно предположить, что развитие заявленной темы возможно, но при условии тщательно продуманной системы дидактических приемов и средств в системе дополнительного педагогического образования. Вполне вероятно, что значимыми аспектами будут являться цифровизация, фрагментарное использование возможностей искусственного интеллекта. В исследованиях подобного рода заинтересованы специалисты, имеющие отношение ко всем уровням профессионального педагогического образования, которым также будут полезны представленные в статье материалы.

Библиографический список

1. *Паспорт федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование».* Протокол президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 24 декабря 2018 г. № 16. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/
2. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
3. Алехина И.Г., Жедяевский Д.Н., Калашников П.К. и др. Развитие общей теории и дидактики высшего образования и формирование эффективной информационной образовательной среды. *Педагогика.* 2024; № 11: 5–11.
4. *Об утверждении профессионального стандарта “Педагог” (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании; учитель, воспитатель).* Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
5. *Методические рекомендации по профессиональному развитию педагогических работников на основе единых подходов к дополнительным профессиональным программам повышения квалификации («Ядро дополнительного профессионального педагогического образования»).* Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles//metod/met_recom_dopoln_prdrabotn.pdf
6. *Методические рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»).* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/e1594d25eba12427b84e0a5617b0ed50f4c46550/
7. *Методические рекомендации по подготовке кадров по программам среднего профессионального педагогического образования на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро среднего профессионального педагогического образования»).* Available at: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-28.04.2022-N-AB-1197_05/
8. *Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_395866/
9. Уманов А.И. Тенденции развития современной дидактики. *Дидактические исследования как фактор модернизации образования.* Available at: tendentsii-razvitiya-sovremennoy-didaktiki (2).pdf
10. *Теоретические основы содержания общего среднего образования.* Москва: Педагогика, 1983.
11. *Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.* Распоряжение Министерства просвещения РФ от 04 февраля 2021 г. № Р-33. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/
12. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года.* Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/73986

References

1. *Pasport federal'nogo proekta «Sovremennaya shkola» nacional'nogo proekta «Obrazovanie»*. Protokol prezidiuma Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam ot 24 dekabrya 2018 g. № 16. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
3. Alehina I.G., Zhedyaevskij D.N., Kalashnikov P.K. i dr. Razvitie obschej teorii i didaktiki vysshego obrazovaniya i formirovanie `effektivnoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Pedagogika*. 2024; № 11: 5-11.
4. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog" (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii; uchitel', vospitatel')*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
5. *Metodicheskie rekomendacii po professional'nomu razvitiyu pedagogicheskih rabotnikov na osnove edinyh podhodov k dopolnitel'nym professional'nym programmam povysheniya kvalifikacii («Yadro dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya»).* Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles//metod/met_recom_dopoln_prdrabotn.pdf
6. *Metodicheskie rekomendaciyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i soderzhaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya»).* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/e1594d25eba12427b84e0a5617b0ed50f4c46550/
7. *Metodicheskie rekomendacii po podgotovke kadrov po programmam srednego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove edinyh podhodov k ih strukture i soderzhaniyu («Yadro srednego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya»).* Available at: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-28.04.2022-N-AB-1197_05/
8. *Ob utverzhdenii metodicheskih rekomendacij po poryadku i formam diagnostiki professional'nyh deficitov pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov obrazovatel'nyh organizacij s vozmozhnost'yu polucheniya individual'nogo plana.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_395866/
9. Umanov A.I. Tendencii razvitiya sovremennoj didaktiki. *Didakticheskie issledovaniya kak faktor modernizacii obrazovaniya.* Available at: tendentsii-razvitiya-sovremennoy-didaktiki (2).pdf
10. *Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obschego srednego obrazovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1983.
11. *Ob utverzhdenii metodicheskih rekomendacij po realizacii meropriyatij po formirovaniyu i obespecheniyu funkcionirovaniya edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov.* Rasporyazhenie Ministerstva prosvescheniya RF ot 04 fevralya 2021 g. № R-33. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/
12. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2024 g. № 309. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/73986

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-377-379

***Pominova O.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg Military Institute Orders of Zhukov of National Guard (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ol1958@mail.ru*

FORMATION OF ORAL COMMUNICATION AMONG CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF INDIVIDUALIZATION OF TRAINING. The article discusses processes of organization and content of cadet training in higher education organizations. Issues of the specifics of personnel training in modern conditions are considered and the possibility of replication of the proposed experience is justified. The process of training cadets is associated with forming oral competence. Reasons for differentiation of general cultural, subject competencies are disclosed, and correction of generally accepted classification is proposed on the basis of its expansion due to network. The author reasonably proposes to form oral communication of cadets in conditions of individualization of training, offers educational platforms as the most acceptable form of theoretical training, and conduct practical testing using laboratory classes. The formation of oral communication in the context of individualized learning can have practical implications. The article presents an extended terminological apparatus that accompanies the categories of communicative competence.

Key words: **general cultural competencies, network competence, oral communication, communication, individual training, professional training, pedagogical technology**

***О.Л. Поминова**, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский военного ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: ol1958@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены процессы организации и содержания обучения курсантов в организациях высшего образования; раскрыты вопросы специфики подготовки кадров в современных условиях и обоснована возможность тиражирования предложенного опыта. Процесс обучения курсантов связан с формированием устной компетенции; выявлены причины дифференциации общекультурных, предметных компетенций и предложена корректировка общепринятой классификации на основе ее расширения за счет сетевой. Автор аргументировано обосновывает возможность формировать устную коммуникацию курсантов в условиях индивидуализации обучения, предлагает в качестве наиболее приемлемой формы теоретического обучения использовать образовательные платформы, а практическую апробацию проводить с использованием лабораторных занятий. В статье представлен расширенный терминологический аппарат, сопровождающий категории коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: **общекультурные компетенции, сетевая компетентность, устная коммуникация, общение, индивидуальное обучение, профессиональное обучение, педагогическая технология**

Формирование компетенций в системе высшего образования на протяжении последних десятилетий является процессом достаточно сложным и неоднозначным по содержанию и оценке. Если профессиональные компетенции имеют базовую основу в стандартах из сферы труда или реального производства, то у общекультурных компетенций такой основы нет. Спорным остается вопрос о том, какие компетенции формировать с профессиональной точки зрения легче. Безусловно, не последнюю роль в данном процессе играет социокультурная среда образовательной организации и социально-экономические отношения в обществе. Актуальность выбранной темы определена ситуацией, связанной с современной международной обстановкой. Специальная военная операция не могла не внести коррективы в профессиональное образование курсантов войск Национальной Гвардии Российской Федерации. Особое место в образовательных программах уделяется формированию гражданской позиции, патриотического отношения к выполнению профессионального долга и ответственности за судьбу страны и своих соотечественников. Актуальность заявленной темы связана с необходимостью обратить внимание профессионального педагогического сообщества на значимость формирования общекультурной компетентностной характеристики выпускников учреждений высшего военного образования, а также ранжирования значимости каждой из формируемых компетенций и обозначение способов и условий их формирования.

Целью данной статьи является рассмотрение одной из общекультурных компетенций, какой является компетенция устной коммуникации, и определение условий для ее становления. Целевая установка требует решения следующих задач: аргументировано доказать, что именно компетенция устной коммуникации занимает одно из приоритетных мест в общекультурной характеристике курсантов военных училищ; представить генезис возникновения и развития категории «устная коммуникация»; определить психолого-педагогические условия формирования компетенции, связанной с общением в устной форме.

Научная новизна темы связана с предложением новой классификации группы компетенций в системе высшего военного образования, которая предполагает обучение курсантов не только на основе общекультурных, профессиональных, предметных компетенций, но компетенций в сетевой форме.

Теоретическая значимость заключается в анализе научного понимания проблем компетентностного подхода к формированию коммуникативной профессиональной культуры на основе коммуникативной компетентности, представленной в многофакторном аспекте общения, речевых компетенций.

Практическая значимость статьи предполагает возможность тиражирования опыта формирования устной коммуникации в условиях индивидуального обучения в учреждениях высшего военного образования на другие виды образовательных организаций.

Технологии формирования общекультурных компетенций рассмотрены в достаточно большом количестве исследований, начиная с начала текущего тысячелетия. С одной стороны, это было связано с переходом отечественной системы высшего образования на болонский формат, с другой стороны, именно компетенции позволяли сделать обучение валидным по отношению к сфере труда через профессиональные стандарты. По мнению С.Н. Рягина, компетенции в качестве действия классифицируются как общекультурные, профессиональные и профильные [1]. Последние в нашем исследовании имеют особое значение, так как мы рассматриваем процесс формирования компетенций в образовательных учреждениях, занимающихся подготовкой военных специалистов. Общекультурные компетенции имеют дальнейшее ранжирование, связанное с социальными условиями, предметной принадлежностью и коммуникативной культурой. И доминирующая позиция в этой дифференциации принадлежит коммуникации. Кроме того, мы полагаем, что неоднозначным является утверждение, что только предметная составляющая складывается из знаний, умений, опыта, творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений. Коммуникативную часть общекультурных компетенций также следует рассматривать через знания, умения, практический опыт. Подтверждением данной позиции в определенной степени является то, что общекультурные компетенции имеют довольно сложную классификационную структуру: учебно-познавательная, предметно-трудовая, личностного совершенствования, ценностно-смысловая и коммуникативная. Каждый перечисленный элемент требует особого подхода при формировании.

При формировании общекультурной компетенции, какой является коммуникация, прежде всего мы обращаем внимание на то, что обучение курсантов в системе современной системы высшего образования в области военной практики не может не учитывать, что в этот период необходимо владеть всеми правилами устной речи родного языка. Коммуникативная культура курсантов нередко требует практического опыта в разговоре на иностранных языках. В этой связи лингвосоциокультурная компетенция должна быть той компетенцией, которая оказывает существенное влияние на процесс формирования устной коммуникации. Причин тому достаточно много. Укажем только некоторые. Компонентами лингвосоциокультурной компетенции являются лингвистический, социальный и культурологический элементы. Больше других влияние на коммуникацию оказывает коммуникативная субкомпетенция, которая представлена языковой, речевой и паралингвистической составляющими. Но исключать два других компонента не следует, так как их составляющие субкомпетенции связаны с социокультурным, поведенческим, эмоциональным и рефлексивным поведением обучающихся.

Общекультурные компетенции, связанные с коммуникацией, формируются, прежде всего, в процессе обучения курсантов через техники грамотной, логически верной речи, использование заданий информационно-познавательной направленности и с учетом историко-географических факторов [2]. Все это учитывается преподавателями при составлении учебных программ, практико-ориентированных модулей. Содержание учебных материалов предполагает изучение следующих тем: устная коммуникация на родном и иностранном языках, публичное выступление, риторика, ведение дискуссии, работа в команде, функциональная стилистика и коммуникация. По итогам учебных курсов курсанты готовятся к публичной защите презентационного материала, который сопровождается устным выступлением с применением знаний и практического опыта, приобретенного во время семинаров, лабораторных практикумов.

Лабораторные практикумы необходимо проводить с привлечением инновационных технологий, так как именно такой формат организации занятий для курсантов позволит формировать культуру коммуникаций в соответствии с предлагаемой исследователями классификацией коммуникаций:

– по признаку субъект-субъектных отношений: политические, государственно-административные, международные;
– по масштабности организации: массовые, групповые, межличностные;
– по коду использования: вербальные и невербальные;
– по характеристике сообщений: деструктивные коммуникации, конструктивные и нейтральные.

Формат лабораторных практикумов позволяет проводить не только групповую оценку сформированности компетенций, но и индивидуализировать этот процесс для достижения максимально высокого результата. Итоговые контрольные задания помогают преподавателям оценить умение общаться, умение социального взаимодействия, выражения гражданской позиции и политической зрелости.

Организация и содержание учебных занятий на теоретическом и практическом уровне в полном объеме использует возможности коммуникативной стратегии и тактики: выстраивание модели общения, а затем практическое ее воплощение.

В процессе обучения курсантов технологиям устной коммуникации одним из важных вопросов остается их способность различать общее и знать отличия между коммуникацией и коммуникативностью.

Коммуникация в будущей профессиональной деятельности офицерского состава войск Росгвардии является профессиональным действием, которое осуществляется при помощи правил, методов, вербальных и невербальных инструментов. Перечисленные составляющие помогают сформировать определенную систему достаточно эффективного взаимодействия с личным составом воинского подразделения. По мнению исследователя в области коммуникации О.С. Анисимова, одной из основных позиций коммуникации является мыслительная, которая помогает детально продумать любое действие [3]. Это достигается через определенный алгоритм, который разработан ученым:

– изложение мысли;
– передача мысли субъекту воздействия с целью понимания пожелания или приказа;
– критическое осмысление с целью лучшего понимания;
– ранжирование порядка выполнения просьбы/приказа;
– выполнение.

Данный алгоритм помогает распознавать в ходе выполнения курсантами практических заданий различные виды коммуникаций и подбирать верный способ поведения при общении с руководством и подчиненными. Такими видами коммуникаций являются: внутриличностная коммуникация или проживание ситуации на личностном уровне; межличностная или обмен информацией между двумя субъектами; групповая или общение в формальных и неформальных группах.

Кроме названных видов коммуникации, курсантам необходимо освоить достаточно сложную форму общения. Это массовая коммуникация. Такой вид коммуникации предполагает наличие умений взаимодействовать с достаточно большой аудиторией или сообществом людей в определенном профессиональном поле, каким может быть любая военная операция. Этот вид коммуникации играет решающую роль в оперативном управлении любыми подразделениями войск.

Перечисленные признаки и особенности коммуникации дают возможность определиться с условиями, которые обеспечивают положительную результативность в процессах общения офицерского состава с военнослужащими. Психологическая совместимость, предрасположенность к конструктивному общению, установление контактов в направлении выполнения приказов. Коммуникативность позволяет преподавателям и курсантам применять в процессе обучения межпредметные связи с другими дисциплинами.

Развитие коммуникативности осуществляется в формате коммуникативной компетенции, которая формируется через знания, практический опыт в области организации собственного взаимодействия и организации взаимодействия с людьми. Но особенностью формирования коммуникативной компетенции у курсантов военных образовательных организаций является оперативность диалога в передаче информации и постоянный контроль преподавателя за исполнением.

Коммуникативная компетентность предполагает овладение техниками общения, устной речью. В этой связи исследователи в области коммуникативных технологий предлагают не объединять действия, связанные с общением, устной и речевой компетентностью. Технология общения связана не только с умением высказывать мысль, но и умением слушать. Активная позиция должна быть присуща не только говорящему индивиду, но и слушающему. И в этом немаловажную роль играют техники устной речи. Кроме этого, исследователь Манаенкова М.П. полагает, что следует рассматривать именно речевую компетентность, так как она является основой коммуникации и коммуникационной компетенции по ряду причин. Среди них автор выделяет достижение взаимопонимания, а не просто механическое запоминание с последующим воспроизведением [4].

Интеграция речевой и коммуникативной компетенции дает возможность сформировать процесс общения с минимальными ошибками, которые в условиях военных операций могут стоить очень дорого. В этой связи обязательными компонентами общения должны быть установление контакта, ситуационная ориентация, обсуждение, принятие решений, достижение результата и только после этого выход из состоявшегося контакта. Таким образом, общение трактуется как процесс обмена мыслями и чувствами между людьми с позиции социальной обусловленности, а коммуникация предполагает не просто обмен, а достижение понимания.

Проблема формирования устной коммуникации является нашим научным интересом и, как было отмечено в одной из наших публикаций, представляет собой достаточно длительный и сложный процесс по причине того, что курсантов необходимо убедить в необходимости отказа от распространенной в молодежной среде лексики, вместо распространенного сленга заполнить оперативную память лексикой профессионального характера [5]. Устная коммуникация в качестве компетенции должна формироваться и как вербальная, и как невербальная. В ситуации не только приказов и распоряжений, но и переговоров с противоборствующей стороной большое значение имеют умения выражать мысль или сдерживать действие при помощи оптико-кинетических приемов, какими являются

жесты и мимика; лингвистических приемов, связанных с паузами, темпом речи и визуальным контактом.

Устная коммуникация связана с передачей информации в условиях взаимодействия, которому присущи определенные особенности, такие как спонтанность, одновременность произнесения и восприятия, ситуативность, коррекция, диалогичность. Обучение устной коммуникации требует понимания различий звукового и графического плана. Приказ или распоряжение, а также инструкции курсанты выполняют не только в письменно, но и устно, поэтому устная коммуникация должна изучаться не только в фонетической форме. У устной речи также имеются грамматические формы, и они не менее сложные, чем в письме. Речевой поток имеет свои особенности. В монологе коммуникационное воздействие единственного оратора не предполагает ответной речевой реакции со стороны аудитории. Используя диалог как форму словесного взаимодействия, курсанты должны получить клише ответных фраз и апробировать различные ситуации, в которых происходит смена ролей. Полилог как технология и форма учебной ролевой игры работает с группой участников, имеющих навыки мозгового штурма.

Формирование устной коммуникации предполагает действие в определенной структуре, в рамках строгой логики: мотивация, предметно-содержательная составляющая, смысловая последовательность, языковые и речевые особенности, а также интонационно-произносительное звучание текста.

Устная коммуникация имеет особый оценочный инструмент – так называемую коммуникативную тактику похвалы. Она представлена поддержкой, одобрением, признанием, благодарностью, симпатией. При оценке действий подчиненного контингента будущие офицеры должны уметь применять техники сравнения, аргументированного порицания.

Устное взаимодействие отличает не только положительный результат. Но и реакция на то, что слышим, быстрая адресация информации, относительно легкая форма убеждения. Есть определенные издержки, такие как невозможность письменной фиксации, недостаточная точность формулировок по сравнению с бумажной версией, отсутствие возможности короткого по времени ответа.

Особенности обучения устной коммуникации достаточно обозначены представленным в статье материалом, но без рассмотрения еще одного условия материал будет представлен не полностью. Таким условием является индивидуализация обучения. Именно такой формат подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности позволит достигнуть положительных результатов в максимально допустимых объемах. Персональное обучение основано на индивидуальной культуре обучающихся, коммуникативном опыте участников образовательного процесса, умении использовать коммуникативные нормы.

В контексте освоения устной коммуникации следует придерживаться определенного алгоритма, в составе которого находятся следующие элементы организационно-педагогической структуры: пропедевтика, ядро, перспектива, практическая значимость.

При реализации индивидуального обучения в образовательной организации должен быть проведен комплекс пропедевтических мероприятий организационно-управленческого и содержательного характера. Прежде всего, преподаватели и специалисты, участвующие в организации индивидуального обучения, должны обладать диагностическим материалом и методическим сопровождением по его применению. Диагностические материалы должны быть не только констатирующего, но и коррелирующего характера. Желательно, чтобы в структуре управления вузом был психолого-педагогический консилиум (совет). Именно при участии такой организационной структуры планируются мониторинговые исследования с целью проверки успешности формирования устной коммуникации.

Индивидуализация обучения только тогда является реально выполнимой технологией, когда индивидуальный подход становится приоритетным. Реализовать заявленную технологию в условиях современной военной образовательной организации можно в условиях обучающей платформы, которая с учетом особенности контингента должна иметь гриф государственной тайны. Материал, расположенный на платформе, выполняет функцию теоретической подготовки с дальнейшей практической апробацией. Теоретическое обучение предусматривает возможность преодоления индивидуальных комплексов, формирования необходимых знаний в приемлемом темпе освоения от подражания до творческого подхода. Освоение материала, расположенного на веб-платформах, подготавливает курсантов к работе в группах для сотрудничества и для приобретения навыка относительно быстрой социализации. Это становится возможным по многим причинам: единая целевая установка, задачи, одинаковая информационная база, соответствующая социокультурная среда. Профессиональное отношение к индивидуальному обучению курсантов связано с учебным планом, в котором применяются реперные точки, связанные с индивидуальными особенностями подготовленности и готовности к освоению устной коммуникации. Формирование устной коммуникации у курсантов не может сводиться к известному фразеологизму «командный голос вырабатываю».

Индивидуальное обучение в формате общекультурных компетенций, к которым относится компетенция устной коммуникации, предполагает не только активную позицию со стороны педагогов, но и равноправное участие в процессе обучения курсанта. Необходимость субъект-субъектного взаимодействия при индивидуальном обучении позволяет нам внести корректировку в классификацию компетенций, участвующих в формировании коммуникативности.

На наш взгляд, в общепринятую классификацию компетенций следует добавить сетевой признак. Данный подход позволяет профессиональное самоопределение будущих офицеров подкрепить процессом обучения на основе формирования общекультурных компетенций в учебно-познавательном процессе при информационном сопровождении. На основе такой психолого-педагогической базы можно формировать коммуникативные компетенции и ожидать реализацию компетенций, связанных с личностным ростом и профессиональным совершенствованием.

Таким образом, формирование устной коммуникации в условиях индивидуализации высшего образования для курсантов войск Национальной Гвардии является действительно актуальным. Процесс овладения устной коммуникацией рассмотрен в контексте достаточно обоснованного использования категориального аппарата: общекультурные компетенции, коммуникативность, речевая компетентность, общение, коммуникативная тактика и другие.

Анализ категорий, связанных с устной компетенцией, позволил рассмотреть процесс ее формирования с позиций ее структурированности и обоснованного описания каждого элемента предложенной структуры. Раскрыт вопрос взаимосвязи с общекультурными компетенциями. Обосновано значение лингвокультурной компетенции, приведена ее аргументированная структура, необходимая для процесса обучения устной коммуникации. Прописаны организационные и психолого-педагогические нормы, обеспечивающие формирование устной коммуникации. Анализ разработанности заявленной темы в научных источниках позволил провести допустимое межевание между понятиями коммуникация, устная и речевая формы коммуникативной компетенции.

Обращение к теме индивидуализации обучения при формировании устной коммуникации позволило рассмотреть организацию обучения как технологию, позволяющую добиться максимально возможного положительного результата. Названы основные реперные точки оценки коммуникативного поведения, учитывающие ситуативные коммуникативные нормы устного общения курсантов как будущих офицеров Национальной Гвардии в современных условиях. Перспективным продолжением темы можно считать возможность тиражирования предложенной формы обучения устной коммуникации в других типах и видах образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Рягин С.Н. Методологические основы исследования преемственности общего среднего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений. *Естественно-научное образование в реализации идей гуманистической педагогики.* Омск: ОмГПУ, 2021: 205–215.
2. Боровицкий А.М. Развитие коммуникативных знаний и умений курсанта военного института внутренних войск МВД России. *Молодой ученый*. 2024; № 4: 923–925.
3. Анисимов О.С. *Методологическая культура педагогической деятельности и мышления.* Москва: Экономика, 1991.
4. Манаенкова М.П. Речевая компетенция в контексте личностно-профессиональных компетенций студента. *Гаудеамус.* Психолого-педагогический журнал. 2020; № 2 (44), 2020: 28–32.
5. Поминова О.Л. Специфика развития общекультурной компетенции в формате устной коммуникации. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 188–190.

References

1. Ryagin S.N. Metodologicheskie osnovy issledovaniya preemstvennosti obschego srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya v usloviyah ih sistemnyh izmenenij. *Estestvenno-nauchnoe obrazovanie v realizacii idej gumanisticheskoj pedagogiki.* Omsk: OmGPU, 2021: 205-215.
2. Borovickij A.M. Razvitie kommunikativnyh znanij i umenij kursanta voennogo instituta vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Molodoj uchenyj*. 2024; № 4: 923-925.
3. Anisimov O.S. *Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoj deyatel'nosti i myshleniya.* Moskva: `Ekonomika, 1991.
4. Manaenkova M.P. Rechevaya kompetenciya v kontekste lichnostno-professional'nyh kompetencij studenta. *Gaudeamus.* Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. 2020; № 2 (44), 2020: 28-32.
5. Pominova O.L. Specifika razvitiya obschekul'turnoj kompetencii v formate ustnoj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 188-190.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-380-382

Surtayeva N.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Education and Social Work, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*
Mu Shuo*, postgraduate, Yelets State University n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: marysmartmail@163.com*

PROBLEMS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF CUSTOMIZATION. The article examines an issue of teaching foreign students from the perspective of professional development in Russian universities. Attention is drawn to problems that arise with foreign students in the process of integration into Russian universities. The trend of increasing educational exchange among students is emphasized, and attention is drawn to problems that arise with the contingent of foreign students in the process of their adaptation to Russian universities. The authors identify various problems that are based on diagnostic cross-section using survey research methods. The researchers propose a method that can be used in solving professional tasks, which include building individual educational trajectories based on the idea of customization. The article draws attention to a different interpretation of the term "professional development", and provides several points of understanding of the term.

Key words: **professional development, individual educational trajectories, education customization, labormarket**

Н.Н. Суртаева*, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*
Му Шуо*, аспирант, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: marysmartmail@163.com*

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ В УСЛОВИЯХ КАСТОМИЗАЦИИ

В данной статье рассматривается вопрос обучения иностранных студентов с позиции профессионального становления в российских вузах. Подчеркивается тенденция увеличения образовательного обмена в студенческой среде, обращается внимание на проблемы, которые возникают с контингентом иностранных студентов в процессе их адаптации в российских вузах. Авторы выделяют различные проблемы, которые определены на основе проведения диагностических срезов с помощью опросных методов исследования. В статье обращается внимание на различное толкование термина «профессиональное становление», приводится несколько точек зрения на его понимание. Обозначаются критерии и показатели, по которым можно наблюдать изменения профессионального становления в процессе обучения иностранных студентов в вузе в современных условиях. Также предлагается способ, который может быть использован при решении профессиональных задач, к которым относится построение индивидуальных образовательных траекторий на основе идеи кастомизации.

Ключевые слова: **профессиональное становление, индивидуальные образовательные траектории, кастомизация образования, рынок труда**

На современном этапе, когда многие страны ставят в приоритет идеи о суверенитете своих государств, большое внимание уделяется не только гуманитарному, но и техническому образованию, подготовке кадров по инженерным специальностям. Обученные специалисты должны быть способны влиять на экономический и технологический суверенитет своих стран, что может стать реальностью при условии интеграции теоретических знаний с практическим опытом. В настоящее время существенно изменился международный рынок труда. В этой связи экономическое развитие стран требует от системы образования профессиональной мобильности в подготовке специалистов с учетом требований работодателей.

Студенческий обмен в системе профессионального образования происходил практически всегда. Но на современном этапе происходит существенное увеличение количества иностранных студентов, обучающихся в России. В то же время и российские студенты получают образование за рубежом. Кроме того, образование одновременно в нескольких странах становится молодежным трендом. Но при обучении за рубежом многие студенты испытывают массу проблем по самым различным причинам. Необходимость осмысления перечисленных тенденций детерминирует актуальность темы исследования.

Целью данной статьи является исследование проблем профессионального становления иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, в условиях кастомизации. Для решения обозначенной целевой установки были выбраны следующие задачи: выявить основные проблемы в профессиональном становлении в условиях кастомизации образования; определить способы преодоления проблем профессионального становления.

Научная новизна обозначенной темы связана с тем, что профессиональное становление иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, рассматривается в условиях реформирования, и кастомный подход является одним из направлений данного процесса. Теоретическая значимость статьи заключается в том, что работа выполнена на основе изучения исследовательской базы научной проблемы. Авторы систематизировали имеющиеся наработки, что может быть основой для дальнейшего изучения заявленной темы, прежде всего в научном плане. Практическая значимость состоит в том, что предложенный диагностический материал и рекомендации по организации и содержанию процесса профессионального становления иностранных студентов могут быть использованы в российской системе высшего образования.

В жизни каждого человека профессиональное обучение и профессиональная деятельность занимают важное место. Выбор профессии или профессиональное самоопределение – основа самоутверждения человека в обществе; без профессионального становления не может быть жизненного утверждения человека. Поэтому в процессе получения профессионального образования для студента важна не только общая осведомленность о профессиях, но и то, насколько человек способен построить для себя индивидуальную образовательную траекторию в достижении намеченной цели, увидеть проблемы, стоящие на пути к ее достижению, наметить способы преодоления этих проблем. Иностранным студентам достигнуть этих целей значительно труднее.

Вопросы, связанные с обучением иностранных студентов, рассмотрены в достаточно большом количестве исследований. В работах Сарсембаева Т.У., Кенесова С.Ж., Кутьенко С.Ю., Садыковой А.М., Жумабекова А.Т раскрыты проблемы, связанные с адаптацией студентов, развитием межкультурной интеграции. Значительно меньшее количество работ освещают тему по профессиональному становлению иностранных студентов в российских вузах [1]. Поэтому именно этот вопрос в контексте системы высшего образования становится приоритетным. Действительно, иностранные заказчики обращают внимание на процесс формирования не столько теоретических знаний выпускников, сколько на их практическое применение в период профессионального становления в формате кастомизации образования.

Профессиональное становление в отечественной системе образования имеет относительно короткую временную историю. До XX века профессиональный рост и профессиональное мастерство рассматривались в контексте сословных традиций, ограничивались патриархальными требованиями ремесленничества. Зарождение рынка труда связано с промышленными революциями. Новые условия труда потребовали появления рабочих, специалистов, обладающих новыми знаниями и умениями.

Приведем ряд определений, которые дают возможность понять, что следует понимать под термином «профессиональное становление» и что требует корректировки в этом процессе.

В словаре социальной педагогики «становление» связано с появлением нового состояния обученных кадров, которое фиксировалось в производственных характеристиках и диагностике профессионального развития. Содержание процесса становления связано с категорией развития. В этой связи достаточно большое количество авторов рассматривают становление как процесс, сопряженный с мотивацией и внутренним развитием обучающегося. Не согласиться с этим нельзя, так как развитие предполагает наличие стабильных сформированных профессиональных качеств. В работах К.М. Левитана профессиональное становление представлено как обладание способностью решать важные профессиональные задачи [2].

Т.В. Киселева трактует профессиональное становление как способность человека выполнять конкретные задания и на этой основе получать признание социума [3].

В исследованиях Э.Ф. Зеера обращено внимание на профессиональное становление в условиях развития и саморазвития личности в период определения востребованности в профессиональном сообществе [4]. Профессиональное самоопределение рассмотрено в рамках профессионального становления в монографии Б.П. Невзорова. Автор связывает способность личности к адаптации в социально-экономических условиях с профессиональной карьерой, которая невозможна без профессионального становления [5]. Данный подход является одним из этапов обучения студентов в учреждениях высшего образования, в том числе и иностранных.

Звеньями единой логистической схемы профессионального становления Е.А. Рябоконь называет формирование положительного отношения к профессии,

получение профессиональных знаний и навыков, соответствие требованиям работодателей в рамках кастомизации рынка труда [6]. Именно процесс кастомизации в условиях высшего образования меняет существенным образом организацию и содержание процесса профессионального становления. Данный подход является одинаково инновационным при обучении всего контингента студентов и иностранных студентов в частности.

Исходной позицией в профессиональном становлении является, прежде всего, признание саморазвития человека как субъекта развития, что является основой для формирования самостоятельной позиции человека в процессе его профессионализации. В работах Ивановой О.А. рассматривается профессиональное становление студентов на уровне высшего образования. И универсальным способом его формирования является профессиональная деятельность, которая выводит студента за пределы «здесь и сейчас». Вместо этого в деятельности оценивается непрерывность и целостность [7]. Данные процессы в период обучения ориентированы на запросы работодателей в условиях кастомизации образования.

Обучающимся в смешанных группах с иностранными студентами приходится решать реальные профессиональные задачи, овладевать общими навыками профессионального самоопределения, способностью адаптироваться, входить в процесс профессионального и личностного развития, саморазвития. Проведенный перечень ключевых действий достаточно сложен для освоения всей студенческой аудиторией; для обучающихся из других стран адаптация в таких условиях дается на порядок сложнее. Организаторам учебного процесса, имеющим отношение к обучению иностранных студентов, приходится учитывать необходимость включения в учебные планы программ по международной экономике, а программы производственного обучения максимально приближать к реальным условиям труда.

В работах Кенесова С.Ж., Кутьенко С. Ю., Садыковой А.М. исследуется проблема профессионального становления студентов. Авторы подчеркивают, что в современном обществе при господстве рыночных отношений невозможно не учитывать кастомизацию образования. В этой связи изменениям подвержены такие ценности, как увлеченность, избирательность труда, самооценка, работоспособность, требовательность, готовность к самообразованию.

Условия после завершения обучения для наших соотечественников и иностранных студентов разные [1]. Важная роль при этом отводится профессиональной направленности, в основе которой находится рассматриваемое нами профессиональное становление. И в контексте профессионального становления в научных исследованиях мы обнаруживаем основные направления его развития: повышение уровня самообразования, личной активности, профессиональные способности, профессиональные качества, профессионализм, специализация, совершенствование психологических процессов, формирование самоподготовки перед вхождением в профессию.

Профессиональное становление как процесс осуществляется параллельно с развитием профессиональных способностей российских и иностранных студентов. И дифференцировать учебные задачи с учетом страны пребывания обучающихся практически невозможно. Поэтому большое значение приобретают программы пропедевтического характера, необходимые для выравнивания процесса обучения иностранных студентов в российских вузах, применяющих кастомный подход с целью максимального учета требований сферы труда.

С позиций выявления проблем профессионального становления иностранных студентов мы проводили диагностику. Так как в одном и том же вузе по одной и той же специальности или специализации обучается небольшое количество студентов, исследование проведено в разных вузах: Елецкий государственный университете им. И.А. Бунина, Омский государственный педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Московский государственный педагогический институт. В эксперименте приняли участие студенты из Азербайджана, Армении, Вьетнама, Китая, Замбии. Общее количество участников экспериментальной группы составило 26 человек.

В качестве критериев профессионального становления иностранных студентов в условиях кастомизации образования нами выделен критерий адаптированности к требованиям рынка труда, который включает внешние и внутренние критерии. Деятельностный критерий в качестве основного рассматривался по таким показателям, как: успеваемость иностранных студентов, участие в студенческих сообществах, владение стратегиями поведения в адаптивных ситуациях в соответствии с социально-культурными нормами, требованиями образовательной среды российского вуза и производственной практики в реальных условиях.

Коммуникативный критерий диагностировался по следующим показателям: коммуникативные умения, сфера межличностных отношений.

Внутренний критерий эмоционального самочувствия отслеживался по показателям: состояние эмоционального равновесия, включающего состояния тревоги, страха, стресса.

Критерий «стремление к самоактуализации и реализации внутриличностного потенциала» отслеживался по показателям: мотивация деятельности, выстраивание образовательного маршрута в образовательной среде, приближенной к требованиям работодателей, поведенческая активность в образовательной среде.

Дефицитарный критерий, который выделяет М.В. Ромм, отслеживается по показателям быстроты разрешения проблем с помощью различных деятельностных стратегий, полноты удовлетворения индивидуальных и социальных потребностей с помощью материальной и духовной деятельности, соответствующей запросам работодателей [8].

На основе разработанных опросных методов (анкеты, омнибусы, блиц-опросы) нам удалось вывить динамику критерия, связанного с состоянием эмоционального равновесия, тревоги, страха, стресса. Например, при ответе на вопрос «Испытывали ли вы тревогу при принятии решения поехать учиться за рубеж?» 93% респондентов ответили, что испытывали, а при ответе на вопрос «Испытывали ли вы состояние страха, отправляясь на учебу за рубеж» утвердительно ответили 88% респондентов. При ответе на вопрос «Испытывали ли вы состояние стресса, уезжая в другую страну на учебу?» 58% респондентов ответили, что нет, не испытывали, даже было какое-то чувство эйфории и радости, что удалось поступить в российский вуз. И в то же время 67% респондентов ответили, что состояние стресса испытали при прибытии на учебу в российский вуз. Это объясняется множеством факторов. Рассматривая факторы, влияющие на профессиональное становление иностранных студентов, а также результаты анализа анкетных данных, нам удалось выявить основные проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты при приезде в российские вузы.

Иностранные студенты живут в условиях новой культуры, им приходится зачастую отказываться от привычного образа жизни. Все перечисленное затрудняет процесс профессионального становления. Учитывая перечисленные далеко не полные обстоятельства, нами предпринималась попытка поиска способов их решения.

В ходе преобразующего этапа педагогического эксперимента мы вышли на необходимость построения индивидуальных образовательных траекторий обучения иностранных студентов. В основу построения таких траекторий нами положена идея кастомизации, которая описана в работах Шуо Му [9] и Суртаевой Н.Н [10]. Авторами доказано, что опора на идею кастомизации при построении индивидуальных образовательных траекторий иностранных студентов позволяет организовывать процесс обучения в группах на основе дифференциации и минимизации обучения по общим проблемам. После этого на основе рационального подхода появляется возможность оказывать помощь студенту, провоцируя его стремление к самоактуализации и востребованности на рынке труда. Апробация данного педагогического инструмента в образовательном процессе вуза позволила увидеть его результативность. Этот результат подтвердила диагностика данного критерия.

В качестве доказательства приводим примеры, констатирующие ход нашего исследования. В ходе эксперимента мы пытались выявить, через какие мероприятия иностранные студенты включаются в совместную деятельность в образовательной студенческой среде. Это включение может быть пассивным или активным. В ходе работы фиксировался факт того, в каких случаях участие рассматривается как процесс саморазвития, удовлетворения индивидуальных и социальных потребностей студентов. По итогам были получены следующие ответы: «никаких трудностей в обучении», «есть проблемы участия в научно-практических студенческих конференциях», «в понимании традиционных праздников университета, таких как студенческие посиделки, точки кипения», «во встречах с интересными людьми». Но с большим интересом приняли участие в «бессмертном полку», «спортивных мероприятиях», «экскурсиях по городу, университету», «коллективных проектах». Иностранные студенты отмечают, что «с удовольствием посещают образовательные организации разного уровня в России с целью знакомства», «общение в чате», «общение в группе». Следует обратить внимание, что на профессиональное становление иностранных студентов влияет реальная производственная ситуация.

В качестве наглядности полученные показатели приведены на рисунке 1, где А – «общение в чате», Б – «встречи с интересными людьми», В – «посещение образовательных организаций разного уровня в России с целью знакомства», Г – «коллективные проекты», Д – «научно-практические студенческие конференции», Е – «ни в каких, трудности в обучении», Ж – «экскурсии в организации реальной сферы труда».



Рис. 1. Результаты диагностики иностранных студентов по критерию «Профессиональное становление через стремление к самоактуализации и реализации внутреннего потенциала»

В процессе преобразующего этапа педагогического эксперимента при построении индивидуальных образовательных траекторий на основе идеи кастомизации эти показатели менялись. И нами была выявлена тенденция, связанная с изменениями направлений индивидуального обучения студентов. Приоритет направлен в сторону предстоящей профессиональной деятельности: посещение открытых педагогических мероприятий, образовательных организаций.

При проведении анкетирования мы узнали, что основной трудностью, с которой приходится сталкиваться иностранным студентам, указывается владение иностранным языком на том уровне, который обеспечивал бы им нормальную бытовую и учебную коммуникацию. Как правило, уровень языковой подготовки по приезду в страну обучения мешает успешному профессиональному становлению. Это отмечают все респонденты. Другой проблемой, на которую указывают студенты, является доступ к новой информации, а также называется проблема, связанная с научно-учебными требованиями к обучению за рубежом. Основные отличия связаны с формами, методами, технологиями обучения. Организации обучения иностранных студентов в России не является изолированной от проблем реформирования. К такой проблеме относится и кастомизация условий и содержания обучения. Это также может привести к осложнению процесса адаптации и, как следствие, профессионального становления иностранных студентов в российских вузах.

Таким образом, при проведении исследования по теме: «Проблемы профессионального становления иностранных студентов в российских вузах в условиях кастомизации» выявлены основные составляющие данного процесса. Ключевые выводы сделаны на основе анализа имеющихся в научном доступе материалов теоретического и практического плана. На основе этого появилась возможность не только использовать опубликованный материал, но и внести предложения, помогающие адаптировать иностранных студентов к условиям обучения в российской системе образования.

На основании диагностического инструментария, который включал выявление критериев, показателей профессионального становления с учетом запросов рынка труда, разработана содержательная часть опросных методов и были получены определенные результаты:

– в процессе адаптации иностранных студентов нами определены как общие проблемы, характерные для всех обучающихся, так и индивидуальные, связанные с индивидуально-личностными особенностями, уровнем образованности, культуры;

– такой подход стал основанием для выбора как одного из возможных способов в решении проблем, возникающих в период обучения иностранных студентов в российских вузах в контексте кастомизации, использование возможности индивидуальных образовательных траекторий;

– построение индивидуальных образовательных траекторий студентов как способа профессионального становления при опоре на идею кастомизации позволяет в большей степени учитывать индивидуально-личностные особенности иностранных студентов, сохраняя возможности взаимодействия в реальном трудовом коллективе.

Библиографический список

1. Сарсембаев Т.У., Кенесов С.Ж., Кутьенко С.Ю., Садыкова А.М., Жумабеков А.Т. Проблемы профессионального становления личности. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; № 2: 34–37. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=9105.
2. Левитан К.М. *Личность педагога: становление и развитие*. Саратов: ИСГУ, 1990.
3. Киселева Т.В. *Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2002.
4. Зеер Э.Ф. *Психология профессий:* учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
5. Невзоров В.П. *Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
6. Рябоконь Е.А. *Профессиональное становление будущего военного специалиста в воспитательно-образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2003.
7. Иванова О.А. Профессиональное становление студента в контексте деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 225–228.
8. Ромм М.В. *Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект*. Новосибирск: Наука, 2002.
9. Му Шуо. Индивидуальная траектория профессионального развития иностранных студентов в российских вузах. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108) 2024: 196–199.
10. Суртаева Н.Н., Му Шуо. Вхождение явления кастомизации в образовательное пространство российских вузов. *Журнал психолого-педагогических исследований*. 2024; № 2: 26–30.

References

1. Sarsembaev T.U., Kenesov S.Zh., Kut'enko S.Yu., Sadykova A.M., Zhumabekov A.T. Problemy professional'nogo stanovleniya lichnosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 2: 34-37. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=9105.
2. Levitan K.M. *Lichnost' pedagoga: stanovlenie i razvitie*. Saratov: ISGU, 1990.
3. Kiseleva T.V. *Professional'noe stanovlenie pedagoga v innovacionnoj obrazovatel'noj srede obscheobrazovatel'noj shkoly*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
4. Zeer `E.F. *Psihologiya professij:* uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003.
5. Nevzorov V.P. *Professional'noe stanovlenie uchitelya v sisteme mnogourovnevogo universitetskogo obrazovaniya v regione*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
6. Ryabokon' E.A. *Professional'noe stanovlenie buduschego voennogo specialista v vospitatel'no-obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2003.
7. Ivanova O.A. Professional'noe stanovlenie studenta v kontekste deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 225-228.
8. Romm M.V. *Adaptaciya lichnosti v sociume: Teoretiko-metodologicheskij aspekt*. Novosibirsk: Nauka, 2002.
9. Mu Shuo. Individual'naya traektoriya professional'nogo razvitiya inostrannyh studentov v rossijskih vuzah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108) 2024: 196-199.
10. Surtaeva N.N., Mu Shuo. Vhozhdenie yavleniya kastomizacii v obrazovatel'noe prostranstvo rossijskih vuzov. *Zhurnal psihologo-pedagogicheskih issledovanij*. 2024; № 2: 26-30.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-382-386

Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru, SPIN-code 57980684*

Gruzdeva L.K., *Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: kyrsant@inbox.ru, SPIN-code 1865-9060*

Vychuzhanova L.K., *Cand. of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: lialia.vychuzhanova@yandex.ru, SPIN-code 9085-9835*

EMOTIONAL AND AESTHETIC SITUATION IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO MARITIME UNIVERSITY CADETS. In the course of searching for new ways and methods of teaching professionally oriented maritime English, teachers of maritime universities use a variety of effective and fruitful ways to organize the educational activities of cadets. Against this background, the creation of conditions for students to master foreign-language lexico-grammatical competence is actualized while using the resource of aesthetic education through the appeal to works of fine art as a visual representation of the English language lesson. Competence-based, integrative, and communicative approaches were used in the selection of scientific research methods, such as observation, information collection, analysis of scientific and methodological literature on teaching professionally oriented maritime English, and the integrative method. The authors note the peculiarity of using emotional and aesthetic situations, in which both the formation of lexical and grammatical skills and the understanding of art as an aesthetic phenomenon take place – aesthetic consciousness, aesthetic taste, artistic perception.

Key words: **maritime university cadets, professionally oriented maritime English, foreign language lexico-grammatical competence, emotional and aesthetic situation, visual clarity, fine art, marine artists, work of art analysis**

Т.П. Аванесова, *д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru, SPIN-код 57980684*
Л.К. Груздева, *доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: kyrsant@inbox.ru, SPIN-code 1865-9060*
Л.К. Вычужанова, *канд. филос. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: lialia.vychuzhanova@yandex.ru, SPIN-код 9085-9835*

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

В ходе поиска новых путей и методик обучения профессионально ориентированному морскому английскому языку преподаватели морских вузов используют разнообразные эффективные и плодотворные пути организации учебной деятельности курсантов. На этом фоне актуализируется создание условий для овладения курсантами иноязычной лексико-грамматической компетенцией с одновременным использованием ресурса эстетического воспитания через обращение к произведениям изобразительного искусства как к визуальной наглядности учебного занятия по английскому языку. Компетентностный, интегративный, коммуникативный подходы использовались при выборе методики научного исследования, а также наблюдение, сбор информации, анализ научно-методической литературы по преподаванию профессионально ориентированного морского английского языка, интегративный метод. Авторы отмечают особенность использования эмоционально-эстетических ситуаций, в рамках которых происходит как формирование лексико-грамматических навыков, так и понимание искусства как эстетического феномена, формирование эстетического сознания, эстетического вкуса, художественного восприятия.

Ключевые слова: **курсанты морского вуза, профессионально ориентированный морской английский язык, иноязычная лексико-грамматическая компетенция, эмоционально-эстетическая ситуация, визуальная наглядность, изобразительное искусство, художники-маринисты, анализ произведения искусства**

В современном мире в условиях глобализации и активного международного взаимодействия знание иностранных языков все более актуализируется. Для курсантов морского вуза знание иностранных языков не только является необходимой предпосылкой для успешной профессиональной деятельности, но и открывает новые горизонты в общении с иностранными коллегами и партнерами. Это особенно важно для смешанных экипажей, члены которых являются представителями разных национальностей и культур. Однако помимо практической пользы, важно учитывать и эстетический аспект обучения английскому языку, связанный с интеграцией дисциплин «Английский язык» и «Эстетика», способствующей развитию творческого мышления, культурному обогащению и гармоничному восприятию мира [1].

Целью данной статьи является исследование эстетического аспекта обучения английскому языку курсантов морского вуза, выявление его влияния на формирование личности и развитие профессиональных навыков будущих специалистов морской отрасли.

Объект исследования: профессионально ориентированный учебный процесс подготовки морских специалистов в высшем учебном заведении.

Предмет исследования: эстетический аспект преподавания английского языка курсантам морского вуза.

Задачи исследования:

– провести анализ эмоционально-эстетической ситуации в процессе обучения английскому языку курсантов морского вуза;

– раскрыть содержание понятия «языковая компетенция» курсантов морских вузов;

– описать методику применения визуальной наглядности в учебном процессе преподавания иностранного языка;

– развить профессиональные навыки будущих специалистов морской отрасли;

– создать условия с помощью компьютерной поддержки для интегрирования информационных единиц на английском языке в будущую профессиональную деятельность;

– апробировать методики развития языковой компетенции курсантов на основе проведения мероприятий эмоционально-эстетического характера.

Методами исследования выступили наблюдение, сбор информации, анализ научно-методической литературы по преподаванию профессионально ориентированного морского английского языка. Интегративный метод стал основным инструментом при подготовке и осуществлении практической части работы, где формированию лексико-грамматических навыков способствует художественное восприятие тематически подобранных произведений живописи. Материалами исследования послужили научные работы отечественных и зарубежных авторов, содержащие описание моделей, алгоритмов и механизмов языковой подготовки морских специалистов. Работа проводилась с использованием компетентностного, интегративного, коммуникативного подходов.

Научная новизна заключается в выделении и изучении эстетического аспекта в обучении английскому языку будущих морских специалистов. Ранее эстетический компонент не учитывался в качестве важного и необходимого, играющего значительную роль в формировании личностных и профессиональных качеств моряка.

Теоретическая значимость состоит в том, что использование ресурса эстетического воспитания через обращение к произведениям изобразительного искусства как к визуальной наглядности учебного занятия по английскому языку способствует осваиванию терминологии для интегрирования в коммуникативную профессиональную деятельность.

Практическая значимость состоит в целесообразности применения различных методик проверки уровня готовности к прохождению интервью на английском языке в иностранных компаниях с целью получения работы в смешанных экипажах.

Сущность феномена состоит в том, что разработанные положения способствуют формированию эмоционально-эстетического мировоззрения курсантов морских учебных вузов при организации и проведении целенаправленного педагогического процесса по изучению английского языка как международного. Осваивание терминологии и грамматических структур английского языка является успехом будущего специалиста, профессиональная деятельность которого связана с английским языком.

В научных изысканиях многих авторов даются определения компетенции, компетентности, профессиональной компетентности, языковой компетенции наряду с различными подходами к изучению английского языка, одним из которых является ресурс эстетического воспитания через обращение к произведениям изобразительного искусства как к визуальной наглядности учебного занятия по английскому языку, оказывающей эффективное влияние на интегрирование английских терминов в дальнейшую профессиональную деятельность, на формирование личности. Авторы данного научного исследования затрагивают вопрос эстетического воспитания, актуального в настоящее время в процессе преподавания английского языка в морском вузе, будущие специалисты которого должны принимать единственно правильное решение типовой задачи труда, сопряженной с языковыми компетенциями. Обращение к проблеме эстетического воспитания целесообразно в образовательном процессе, поскольку способствует развитию каждого обучающегося как разносторонней личности с высоким уровнем усвоения иноязычного материала для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Поскольку профессиональная деятельность напрямую зависит от знания терминологии морского английского и морского технического английского языка, то обеспечение запоминания информационного материала необходимо связать с эмоциональностью как инструментом усвоения иноязычного материала, способствующего на чувственно-эмоциональном уровне развивать иноязычные компетенции.

Выполненный анализ позволяет выделить эмоционально-эстетическую компоненту обучения английскому языку курсантов морского вуза как в процессе проведения практических занятий, так и во время проведения различных мероприятий на английском языке, в которых инициатива выбора тематики и разработки планов отводится курсантам. Методики и механизмы языковой подготовки для осуществления совместной миротворческой деятельности касательно основных событий в нашей стране и зарубежных странах свидетельствуют о положительном влиянии на эмоционально-эстетический аспект воспитания будущих специалистов морской профессии, сопряженной с коммуникацией на английском языке.

В настоящее время вопросы эстетического воспитания затрагивают практически все сферы человеческой деятельности, что в полной мере относится как к личностному росту, так и профессиональному совершенствованию [2].

Эстетическое воспитание представляет собой целенаправленное развитие вкуса и творческих способностей личности в процессе жизнедеятельности, играя важную роль в передаче творческого опыта эмоционального ценностного отношения человека к миру, в умении интегрировать самую разнообразную информацию из разных сфер человеческой деятельности [3; 4].

Обращение к ресурсу эстетического воспитания актуально и для преподавания иностранных языков в технических вузах, включая высшие учебные заведения, обеспечивающие подготовку специалистов в области морского транспорта. Обращение к культуроформирующему потенциалу эстетики как философской дисциплины об освоении человеком мира по законам красоты, на наш взгляд, целесообразно включать в образовательный процесс по подготовке специали-

стов всех сфер деятельности с целью развития каждого обучающегося как разносторонней личности: интеллектуальной, моральной, волевой, эмоциональной. К.А. Каграманян справедливо отмечает, что сегодня в ходе обучения будущих специалистов интеллектуальный аспект преобладает над эмоциональным [5]. Эмоциональность выступает инструментом, обеспечивающим более глубокое усвоение иноязычного материала.

Успешность моряка всегда была тесно связана со знанием морского английского. В настоящее время в методике преподавания оказывается продуктивным создание на занятии атмосферы, позволяющей на чувственно-эмоциональном уровне закрепить процесс освоения иноязычной компетенции в процессе саморегуляции и совершенствования своих личностных качеств [6].

Сегодня программы всех направлений обучения курсантов морских вузов включают английский язык как обязательный элемент, который становится особенно востребованным при прохождении собеседований, когда выпускник устраивается в судоходную компанию на работу, предполагающую взаимодействие в смешанных экипажах. Следует отметить, что в таких рабочих коллективах владение иностранным языком служит объединяющим фактором при работе в команде. Важно понимать и быть понятым как в процессе выполнения должностных инструкций, так и в быту [7]. Владение иностранным языком делает морского специалиста достойным представителем не только компании, но и государства в условиях международных контактов разных уровней.

В морском вузе, где обучающиеся готовятся к будущей профессиональной деятельности, в ходе занятия преподаватель английского языка формирует лексическую компетенцию через разработку и внедрение в канву практического занятия упражнений, основанных на работе с произведениями искусства, с целью запоминания единиц информации на английском языке и интегрирования их в профессиональную морскую деятельность [8; 9].

Однако современным курсантам важно не только усваивать технические знания, но и развивать себя как культурную личность. Один из способов достижения этой цели – создание эмоционально-эстетических ситуаций на уроках английского языка как гуманитарной дисциплины. Практика показывает, что курсанты могут испытывать определенные трудности, во многом связанные с выражением собственных мыслей на иностранном языке и с необходимостью их изложения в ситуации речевого общения. Как отмечает малазийский исследователь M.K. Puteri Zarina, разговор на английском языке обычно представляет собой сложную задачу для людей, не являющихся носителями языка. В ряду причин этой проблемы – тревога, связанная с выражением своих мыслей на иностранном языке, или иноязычная тревожность как форма коммуникативных опасений, которая относится к уровню страха или беспокойства индивида, связанного с реальным или ожидаемым общением с одним или несколькими людьми [10].

Подобные трудности рассматриваются в работе Т.И. Чечет при использовании в ходе практических занятий эмоционально-эстетических ситуаций [2]. Данный подход, на наш взгляд, создает условия для того, чтобы овладение сложными навыками перевода морских текстов дополнялось занятиями, проходящими в атмосфере, эмоционально насыщенной впечатлениями от общения с прекрасным. Тем самым категории красоты и гармонии окажут неизбежное влияние на процесс усвоения знаний, закрепления умений и навыков, необходимых для будущей эффективной работы морских специалистов, через эмоциональную составляющую.

Создание эмоционально-эстетических ситуаций (ЭЭС) на уроках английского языка в морском вузе помогает курсантам не только учиться языку, но и погружаться в мир иностранной культуры, испытывать новые эмоции и развивать свою эмпатию и творческое мышление. Среди способов создания ЭЭС отметим использование различных игровых моментов и выполнение творческих заданий. Например, студенты могут играть роли известных морских путешественников и вести диалоги на иностранном языке, представляя себя в разных ситуациях. Такие упражнения не только помогут студентам улучшить свои языковые навыки, но и погрузиться в атмосферу путешествий и приключений. Кроме того, можно использовать мультимедийные материалы, такие как видеоролики, музыку и фотографии, чтобы создать эмоционально насыщенную атмосферу. Например, просмотр короткометражного фильма на иностранном языке или прослушивание песни с последующим обсуждением позволяют не только улучшать языковые навыки, но и вызывают у курсантов яркие эмоции и впечатления.

Важным инструментом создания ЭЭС на занятиях по английскому языку в морском вузе, на наш взгляд, является использование в качестве визуальной наглядности произведений художников-маринистов, тематически наиболее приближенных к сфере деятельности будущих моряков. И здесь особое внимание следует уделить отбору произведений искусства в качестве методического материала для занятий. Важное место здесь занимает морской пейзаж как особый жанр живописи, ставящий перед художником-маринистом непростую задачу отображения живой жизни моря, его подвижную красоту [11].

Для будущих моряков важной является тема «Погода на море», формирующая представление курсантов о метеорологических явлениях, влияющих на судоходство. Данной теме, на наш взгляд, соответствуют упражнения, предложенные Е.Н. Гурьяновой и построенные на анализе работ английских художников с изображениями морского пейзажа в разных погодных условиях. При этом важно начать занятие с небольших подготовительных лексико-грамматических упражнений для входа в тему, настроя на ее восприятие и обсуждение [12]. На подготовительном этапе преподаватель обращает внимание курсантов на новые языковые единицы, необходимые для овладения погодной лексикой, а также для отработки грамматических структур изучаемой темы.

В задании, разработанном Е.Н. Гурьяновой, особо интересной нам представляется его направленность на критическое описание картин (оценочное или объективное), в рамках которого обучающимся предлагается рассмотреть одну работу с использованием объективных клише [12]. Преподаватель в данном случае ставит перед каждым студентом задачу включить в письменный итоговый отзыв о картине разнообразные лексико-грамматические структуры с тем, чтобы в ответе была передана как объективная, так и оценочная информация.

На наш взгляд, целесообразно предложить курсантам формулировать ответы с опорой на представленный ниже алгоритм анализа картины художника-мариниста, содержащий как объективную, так и оценочную информацию.

1. Сведения об авторе (Information about the author).
2. Где находится данное произведение искусства? (Where is this work of art located?).
3. Принадлежность к исторической эпохе (Belonging to the historical period).
4. Смысл названия картины (The meaning of the title of the painting).
5. Особенности сюжета картины (Features of the plot of the painting).
6. Особенности композиции картины (Features of the composition of the painting).
7. Цветовое решение (The colour scheme of the painting).
8. Тип и внешний вид морских судов (если есть) (Type and appearance of boats/ships/vessels/yachts/ferries (if any)).
9. Какое впечатление оказало это произведение искусства на ваши чувства и настроение? (What impression did this work of art make on your feelings and mood?).

Таблица 1

Опорная лексика и выражения (объективные клише и оценочные эпитеты) для работы над картинами художников-маринистов на практическом занятии по морскому английскому языку

Вопросы и задания алгоритма анализа	*Лексика и выражения для анализа картин художников-маринистов*
Information about the author of the painting	Great Russian marine painter … was born in/on (*the place of birth*) … in (*the year of birth*)
Where is this work of art located?	This painting is exhibited at … (*museum/gallery*). This painting is in … (*town/city*)
When was it painted?	It was painted in …
What is there in the painting? (sea, seascape/marine, boat/ship/vessel/yacht/ferry/ trawler, sailor, etc.)	In the painting **I can see** … **There is a**/ **an** +(adjective)+ singular noun (*Example:* There is a heavy gale.) **There are** (a couple/some/ a lot of) + (adjective) + plural noun (*Example:* There are a lot of dangerous waves.) **There isn't a** + (adjective) + singular noun (*Example:* There isn't a light breeze.) **There aren't any** + (adjective) + plural noun (*Example:* There aren't any high waves)
What is happening in the painting? (actions & weather) *For actions use Present Continuous*	**The sea is** +verb-**ing** **The waves are** + verb-**ing** It's raining/ snowing, etc. It's … warm/hot/cool/cold/foggy/bright/sunny/dark/windy/stormy/rough/calm
The colour and light scheme of the painting. What is the overall colour impression? What time of day has the painter captured?	The seascape is in … blue/grey/black/bright/gloomy tones. The seascape painter uses blue/grey/black/bright/gloomy colours to create a feeling of light sadness/sudden joy/quite joy/grave mood/gloomy mood/peaceful calm/holiday feeling, etc. The palette allows the painter to convey the … peaceful/joyful/cheerful/sad/lively/enigmatic/ gloomy mood. It's a morning/day/noon/evening/night/twilight
Type of the vessel (if any)	This painting depicts/shows/demonstrates/displays a ship/sailing boat/yacht/ferry/trawler/fishing vessel, etc.
What impression did this work of art make on your feelings and mood?	When you look at the canvas, there is a feeling of … joy/delight/ peace/ tragedy/ hopelessness/ disappointment, etc. The colouring of the seascape creates a feeling of … light sadness/sudden joy/quiet joy/grave mood/gloomy mood/peaceful calm, etc. By using … tones, the painter creates an impression of … sudden gladness/mystery/exultation, etc.

Как показывает практика, с третьего года обучения морскому английскому языку целесообразно включать в задания терминологию стандартных фраз для использования моряками в профессиональной деятельности [13]. Освоение выражений данного набора фраз в полном объеме является обязательной составляющей рабочих программ по иностранному языку для плавательных специальностей. Важной особенностью корпусной **лингвистики** является поддержка выбора терминов, грамматических структур для реагирования на нештатную ситуацию или аварию в условиях ограниченного времени и психологического стресса [14].

Стандартизированные термины морской коммуникации, на наш взгляд, могут быть использованы для описания и оценки картин художников-маринистов в составе высказываний, формулируемых курсантами на английском языке согласно алгоритму анализа, представленному выше. Например, лаконичная фраза “Collided with unknown vessel (object, trawler, iceberg…)” может стать частью высказывания “*The ship* collided with *an iceberg*” при характеристике сюжета картины выдающегося русского художника-мариниста И.К. Айвазовского «Ледяные горы» (1870).

В ходе практического занятия по теме «Погода на море» целесообразно выстроить работу в два этапа: 1) описание морского пейзажа; 2) описание картины, демонстрирующей ту или иную аварийную ситуацию на море, с использованием стандартных фраз IMO из разделов “Fire on board”, “Collision”, “Flooding”, “Grounding”.

Предложенная рабочая схема была апробирована на занятии по морскому английскому языку с курсантами 3 года обучения направления подготовки 25.05.03 Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования (ТЭТР) ФГБОУ ВО Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова (г. Новороссийск). На первом этапе обучающимся был предложен морской пейзаж И.К. Айвазовского «Вид Константинополя и Босфора» (1856). Работая согласно алгоритму анализа живописного произведения и используя опорную лексику и выражения, представленные в таблице 1, курсанты подготовили ответы, в которых заметно преобладал эмоционально-эстетический аспект восприятия: dark colours are used; bad weather; the picture is painted in bright colours; I feel calm and peaceful; illuminated in the sun’s rays; the mood of the picture is quiet; life seems to be frozen; the palette of the painting is bright and saturated; the painting impresses with its inspires.

На втором этапе обучающиеся анализировали картину И.К. Айвазовского «Корабль среди бурного моря» (1887), привлекая стандартизированные термины морской коммуникации IMO. В результате курсантами актуализировалась, например, стандартная фраза “Trying to launch life-boats”, которая формулировалась ими согласно лексико-грамматическим правилам английского языка следующим образом: “*The sailors are* trying to launch life-boats”. Аналогично фраза «I have a list to starboard (port)” преобразовалась в высказывание “*The ship* has a list to *the right/left side*”, а структура “There is danger of capsizing” – в “There is *a* danger of *overturning*”.

Ситуационные задания по заполнению пропусков по тексту для тренинга эффективного мышления по теме “Dangers” при контрольном тестировании курсантов с помощью компьютерной программы “STEP” [15].

По результатам проведенного анкетирования по использованию информационных технологий для тренинга эффективного мышления в учебном процессе, 85% курсантов высоко оценили свой уровень запоминания лексико-грамматических структур на английском языке через обращение к произведениям изобразительного искусства как фактора визуальной наглядности учебного занятия.

Обращаясь к работе с произведениями изобразительного искусства на занятиях по английскому языку, преподаватель прежде всего стремится к развитию у курсантов навыка грамотного использования сочетаемости терминов с точки зрения лексической грамматики, орфографии, синтаксиса [16]. Интерпретация произведений изобразительного искусства в процессе обучения иностранному языку способствует успешности осваивания терминологии и ее интеграции в национальный и международный деловой и творческий контекст [1]. При этом происходит погружение курсантов в особые, отличные от традиционных методических форм, эмоционально-эстетические ситуации, создающие условия для работы над навыками грамотного выражения своих мыслей, формирующихся в процессе восприятия визуальной художественной информации, а также изложения их в устной и письменной форме.

Следует отметить, что предложенный вид деятельности в рамках практических занятий по английскому языку может быть обогащен самостоятельной работой курсантов по составлению терминологического словаря путем определения понятий как из будущей профессиональной сферы деятельности моряков, так и из области культурологии, эстетики и искусствоведения с тем, чтобы в дальнейшем эти термины активно использовались в речевой и письменной практике [12].

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют, что создание эмоционально-эстетической ситуации на занятиях по английскому языку в морском вузе способствует более глубокому усвоению, отработке и закреплению языковых навыков через активацию чувственного восприятия информации. Это в совокупности формирует развитие как профессионально ориентированной иноязычной лексико-грамматической компетенции будущего морского специалиста, которому предстоит работать в смешанном экипаже, так и его творческого мышления и общей культуры.

Продуктивным представляется использование алгоритмов анализа произведений художников-маринистов с опорой на объективные клише и оценочные эпитеты на английском языке, что способствует формированию у курсантов иноязычной лексико-грамматической компетенции, а в перспективе обеспечивает возможность будущей успешной адаптации в профессии морского специалиста.

На основании вышеизложенного можем заключить, что все поставленные задачи решены и цель достигнута. Развитие темы в дальнейшем предполагает внедрение эстетического компонента в учебный процесс на базе разработанных специализированных программ, обеспечивающих всестороннее образование будущих морских специалистов. Особое внимание обращается на проведение

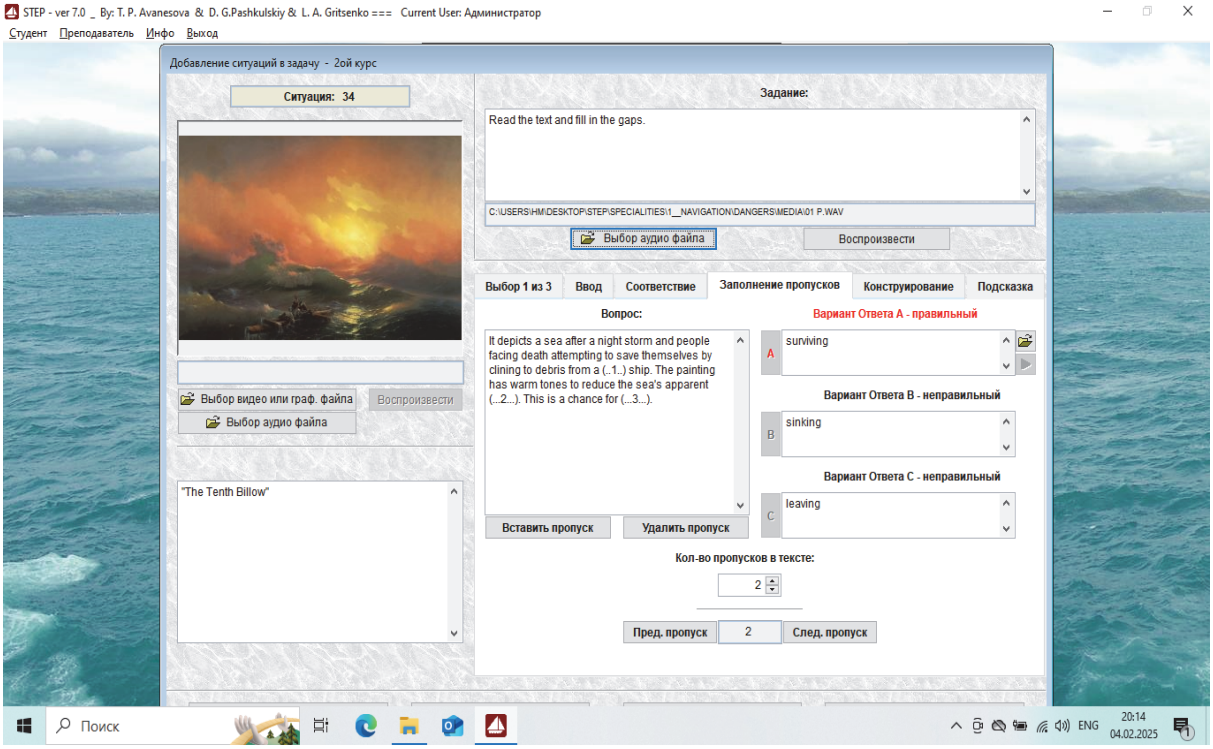


Рис. 1. Картина Айвазовского «Девятый вал». Тренинг эффективного мышления

выставок картин, предоставление фоторабот курсантов на морскую тематику для участия в конкурсах, проведение интерактивных игр, ведение фоторепортажей, подготовку видеосюжетов для проведения культурных мероприятий на английском языке с целью успешного осваивания терминологии на иностранном языке и ее успешного применения в профессиональной коммуникативной деятельности.

В перспективе исследования в данном направлении могут включать в себя дальнейшую интеграцию эстетического компонента в учебный процесс, создание специализированных программ, обеспечивающих всестороннее образование будущих морских специалистов, а также разработку и проведение культурных мероприятий на английском языке, включая выставки картин, фоторабот курсантов на морскую тематику, интерактивные игры, подготовку видеосюжетов и т. п.

Разработанные сущностные положения будут востребованы во всех профессиональных учебных заведениях для организации и проведения целенаправленного педагогического процесса по изучению английского языка как международного.

Библиографический список

1. Вычужанова Л.К. Коммуникативная компетентность будущих бакалавров культурологии и предметно-языковое интегрированное обучение (на примере дисциплин «История искусств» и «Английский язык»). *Совершенствование процесса обучения с использованием компьютерных технологий в условиях иноязычной коммуникации*: монография. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018: 24–32.
2. Чечет Т.И. Эмоционально-эстетическая ситуация на занятиях по английскому языку в техническом университете. *Альманах современной науки и образования*. 2012; Ч. III, № 2 (9): 235–237.
3. Бычков В.В. *Эстетика*. Москва: Академический проект, 2020.
4. Tursunova F.T. Aesthetic Education in Foreign Language Lessons. *Теория и практика современной науки*. 2018; № 3 (33): 90–93.
5. Каграманян К.А. Эстетическое содержание культуро-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2007; № 1: 134–139.
6. Груздева Л.К. Английский язык как компонент профессиональной подготовки судового радиоинженера. *Совершенствование процесса обучения с использованием компьютерных технологий в условиях иноязычной коммуникации*: монография. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018: 33–39.
7. Shverova L.S., Zadorozhnaia E.Y., Avanesova T.P., Gruzdeva L.K., Gruzdev D.Y., Popova A.V. Maritime Technical English shaping the professional expertise of a cadet in accordance with National and International Law. *Journal of Critical Review*. 2020; № 7 (12): 1625–1634.
8. Каплун Р.Н., Прокофьева О.Н. Формирование лексической компетенции курсантов на занятиях по английскому языку в военном вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28991
9. Истомина С.М. Лингвистическая эстетика морской символики в произведениях русских и американских маринистов. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 6: 144–147.
10. Puteri Zarina M.K. Maritime Students' Perception towards Drama as a Way to Reduce Foreign Language Classroom Anxiety. *Journal of Teaching and Education*. 2014; Vol. 3: 421–427.
11. Капинус А.Ю. К вопросу о живописной технике мариниста В.И. Шиляева. *Известия Байкальского государственного университета*. 2020; № 30 (2): 185–194.
12. Гурьянова Е.Н. Обучающий потенциал произведений мировой живописи на занятиях по английскому языку в вузе. *Вестник РГГУ*. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2019; № 3: 60–69.
13. *Стандартные фразы ИМО для общения на море = IMO Standard Marine Communication Phrases*. Санкт-Петербург: Издательство ЗАО «ЦНИИМФ», 2015.
14. Тарнаева Л.П., Малинина С.М. Стандартные фразы морской коммуникации как особый слой терминологии дискурса судовождения. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2023; № 4: 44–54.
15. Аванесова Т.П., Пашкульский Д.Г., Гриценко Л.А. *Students' Teaching English Program (STEP)*. Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2010613422. Available at: https://www.researchgate.net/publication/329985788_Improving_the_learning_process_using_computer_technologies_in_a_foreign_language_communication
16. Груздев Д.Ю. Применение тематических корпусов текстов при переводе специализированного дискурса. *Совершенствование процесса обучения с использованием компьютерных технологий в условиях иноязычной коммуникации*: монография. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018: 40–44.

References

1. Vychuzhanova L.K. Kommunikativnaya kompetentnost' buduschih bakalavrov kul'turologii i predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (na primere disciplin «Istoriya iskusstv» i «Angliĭskiĭ yazyk»). *Sovershenstvovanie processa obucheniya s ispol'zovaniem komp'yuternyh tehnologiĭ v usloviyah inoyazychnoj kommunikacii*: monografiya. Cheboksary: Izdatel'skij dom «Sreda», 2018: 24-32.
2. Chechet T.I. `Emocional'no-`esteticheskaya situaciya na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v tehnicheskom universitete. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2012; Ch. III, № 2 (9): 235-237.
3. Bychkov V.V. `*Estetika*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2020.
4. Tursunova F.T. Aesthetic Education in Foreign Language Lessons. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2018; № 3 (33): 90-93.
5. Kagramanyan K.A. `Esteticheskoe soderzhanie kul'turo-orientirovannogo obucheniya anglijskomu yazyku v vysshej shkole. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2007; № 1: 134-139.
6. Gruzdeva L.K. Anglijskij yazyk kak komponent professional'noj podgotovki sudovogo radioinzhenera. *Sovershenstvovanie processa obucheniya s ispol'zovaniem komp'yuternyh tehnologiĭ v usloviyah inoyazychnoj kommunikacii*: monografiya. Cheboksary: Izdatel'skij dom «Sreda», 2018: 33-39.
7. Shverova L.S., Zadorozhnaia E.Y., Avanesova T.P., Gruzdeva L.K., Gruzdev D.Y., Popova A.V. Maritime Technical English shaping the professional expertise of a cadet in accordance with National and International Law. *Journal of Critical Review*. 2020; № 7 (12): 1625-1634.
8. Kaplun R.N., Prokof'eva O.N. Formirovanie leksicheskoj kompetencii kursantov na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v voennom vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28991
9. Istomina S.M. Lingvisticheskaya `estetika morskoj simvoliki v proizvedeniyah russkih i amerikanskih marinistov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 6: 144-147.
10. Puteri Zarina M.K. Maritime Students' Perception towards Drama as a Way to Reduce Foreign Language Classroom Anxiety. *Journal of Teaching and Education*. 2014; Vol. 3: 421-427.
11. Kapinus A.Yu. K voprosu o zhivopisnoj tehnike marinista V.I. Shilyaeva. *Izvestiya Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 30 (2): 185-194.
12. Gur'yanova E.N. Obuchayuschij potencial proizvedenij mirovoj zhivopisi na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v vuze. *Vestnik RGGU*. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2019; № 3: 60-69.
13. *Standartnye frazy IMO dlya obscheniya na more = IMO Standard Marine Communication Phrases*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo ZAO «CNIIMF», 2015.
14. Tarnaeva L.P., Malinina S.M. Standartnye frazy morskoj kommunikacii kak osobyĭ sloĭ terminologii diskursa sudovozhdeniya. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2023; № 4: 44-54.
15. Avanesova T.P., Pashkul'skij D.G., Gricenko L.A. *Students' Teaching English Program (STEP)*. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programm dlya `EVM № 2010613422. Available at: https://www.researchgate.net/publication/329985788_Improving_the_learning_process_using_computer_technologies_in_a_foreign_language_communication
16. Gruzdev D.Yu. Primenenie tematicheskih korpusov tekstov pri perevode specializirovannogo diskursa. *Sovershenstvovanie processa obucheniya s ispol'zovaniem komp'yuternyh tehnologiĭ v usloviyah inoyazychnoj kommunikacii*: monografiya. Cheboksary: Izdatel'skij dom «Sreda», 2018: 40-44.

Статья поступила в редакцию 06.02.25

УДК 37.01:371 (075)

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-386-389

Makashina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru*

PROFESSIONAL MOBILITY OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION AS A CONDITION FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION. The article shows the need to develop professional mobility of a teacher in the context of digitalization. Currently, the issue of training a professionally mobile teacher who is able to use digital tools to arrange the educational process remains relevant. It is proved that professional mobility is not only a condition for the development of a teacher's personality, but also for the development of vocational education in general. The expediency of applying a situational-functional approach to the process of formation and development of professional mobility of a teacher arrangement is shown. The structure of the teacher's professional mobility is defined, which includes components that determine and guarantee the teacher's high adaptability and mobility in the digital educational environment. It is shown that the most

acceptable form of teacher professional mobility development in the context of digitalization is teacher professional development or professional retraining. The necessity of observing certain principles of the organization of the learning process, which determine the success of the tasks set, is substantiated.

Key words: **professional mobility, pedagogical mobility, educational process, situational and functional approach, digitalization**

И.И. Макашина, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показана необходимость развития профессиональной мобильности педагога в условиях цифровизации. В настоящее время проблема подготовки профессионально мобильного педагога, способного использовать цифровые инструменты для организации учебного процесса, остаётся актуальной. Доказано, что профессиональная мобильность выступает не только условием развития личности педагога, но и развития профессионального образования в целом. Показана целесообразность применения ситуационно-функционального подхода к организации процесса формирования и развития профессиональной мобильности педагога. Определена структура профессиональной мобильности педагога, включающая компоненты, обусловливающие и гарантирующие высокую адаптивность педагога, его мобильность в цифровой образовательной среде. Показано, что самой приемлемой формой развития профессиональной мобильности педагога в условиях цифровизации выступает повышение квалификации преподавателей или их профессиональная переподготовка. Обоснована необходимость соблюдения определённых принципов организации процесса обучения, определяющих успешность выполнения поставленных задач.

Ключевые слова: **профессиональная мобильность, педагогическая мобильность, образовательный процесс, ситуационно-функциональный подход, цифровизация**

Актуальность выбранной темы определяется тем фактом, что профессиональная мобильность любого специалиста является гарантией его востребованности на рынке труда. Мобильность – это не только динамика положения человека в социуме, это процесс его постоянного саморазвития.

Целью статьи является обоснование возможности развития профессиональной мобильности педагога в условиях цифровизации образования.

Объектом исследования выступает процесс развития профессиональной мобильности.

Задачи представленной работы охватывают анализ понятия «профессиональная мобильность», оценку влияния процесса цифровизации на образовательный процесс и обоснование актуальности поддержки педагога в новых цифровых условиях.

Научная новизна представленной работы заключается в расширении представления профессиональной мобильности педагога и выявлении условий её развития.

Теоретическая значимость состоит в выделении структуры профессиональной мобильности педагога, включающей компоненты, гарантирующие его успешность в цифровой образовательной среде, и обосновании применения ситуационно-функционального подхода к организации процесса развития профессиональной мобильности педагога.

Практическая значимость результатов исследования состоит в определении и обосновании принципов организации процесса обучения, определяющих успешность выполнения поставленных задач.

Развитие профессиональной мобильности педагога в условиях цифровизации

Понятие «мобильность» широкое освещение получило в первую очередь в связи с социальным положением личности в обществе. В научных кругах в начале прошлого столетия появились исследования ученых, рассматривающих мобильность преимущественно как переход из одной социальной группы в другую. Это было связано с рядом политических, экономических и других факторов. Например, С.Э. Крапивенский уточняет, что мобильность – это процесс перемещения индивидов или групп индивидов, следствием которого становится их новое место в структуре общества [1].

П.А. Сорокин, чья концепция стала основой для изучения мобильности, описывая ее как процесс перехода человека из одной социальной позиции в другую, выделил два вида мобильности: вертикальную (перемещение человека из одной социальной группы в другую) и горизонтальную (переход индивида из одного социального пласта в другой) [2].

Изучая данное явление, Л.Н. Лесохина рассматривала мобильность как смену позиций, продиктованную внешними обстоятельствами, например, уровнем заработной платы, бытовыми условиями, количеством рабочих мест в регионе. Кроме перечисленного, исследователь выделила в качестве оснований для развития личности общепринятые стабильные ценности, которые определяют потребность развиваться, давая возможность выражать внутреннюю свободу личности [3]. Большинство исследователей, изучающих феномен мобильности, подчёркивали факт влияния «социального» через различные изменения общественных позиций. Для определения своего понимания «профессиональной мобильности» считаем необходимым выделить её специфику. В таблице 1 представлены основные работы, посвящённые этому явлению.

Существует ряд и других определений понятия «профессиональная мобильность», в которых акцент делается на разные характеристики или признаки, но в целом суть подходов сводится к необходимости адаптации и саморазвития в изменяющихся профессиональных, социально-экономических и других условиях. Представленная работа посвящена необходимости формирования профессиональной мобильности у педагогов, для которых это явление стало одним из основных условий их профессиональной деятельности и востребованности.

Таблица 1

Определение термина «профессиональная мобильность»

№	Ф.И.О.	Определение
1.	Н.С. Лукашенко	Профессиональная мобильность – это способность и готовность личности к изменениям в профессиональной сфере и овладению необходимыми профессиональными умениями для выполнения актуальных профессиональных задач с целью повышения своего профессионального уровня, расширения возможностей для освоения новых специальностей и профессий [4]
2.	Ю.И. Калиновский	Профессиональная мобильность – это способность педагога организовать со-деятельность с другими участниками образовательных отношений в соответствии с актуальной образовательной повесткой, реализуя социокультурную и социально-профессиональную компетентность [5]
3.	Л.А. Амирова	Мобильность выступает показателем профессионального развития личности и видится как некая объединяющая структура, в которую входят знания, умения, опыт, личные качества и способности учителя [6]
4.	Б.Д. Литвинов	Профессиональная мобильность педагога – это не только энциклопедичность знаний, эрудиция, деловитость, педагогическое мастерство, глубокие профессиональные знания и умения, интеллигентность, но и готовность к творческому самосовершенствованию, принятию нестандартных решений, способность к предвидению, инициативность, активная жизненная позиция [7]
5.	Л.В. Горюнова	Профессиональная мобильность представляет собой сложный конструкт, включающий разные сущности: качество личности, деятельность человека, процесс преобразования человеком себя и окружающей действительности [8]
6.	В.А. Ясвин	Профессиональная мобильность – это способность педагогов самостоятельно усваивать содержание новых учебных курсов и их методику, «изменить свой профиль, пройдя соответствующее дополнительное обучение» [9]
7.	А.А. Макареня	Профессиональная мобильность – это качество личности, которое проявляется в его способности менять профессиональный статус при возникновении различных обстоятельств деятельности и воздействия субъектов [10]

Важность профессиональной мобильности педагога обусловлена самой природой педагогической деятельности, предполагающей создание условий для развития личности обучающихся в современном информационном пространстве. Чтобы создать эти условия, педагог сам должен научиться работать в постоянно меняющихся и усложняющихся обстоятельствах, причём научиться он должен и быстро, и качественно.

Уровень мобильности студентов и уровень мобильности педагогов в условиях цифровизации

Одним из факторов, влияющих на мобильность личности, выступает и возраст. Поэтому, говоря об образовательном процессе, важно учитывать, что современное поколение выросло в окружении цифровых устройств, и их восприятие новых информационных реалий протекает гладко, даже позитивно. Отношение к разным гаджетам, необходимости их использования в образовательном процессе (особенно это стало очевидно с начала пандемии) не у всех педагогов вызывает такую же реакцию. Другими словами, на сегодняшний день уровень мобильности студентов и уровень мобильности педагогов в условиях цифровизации разный. Актуальной эта проблема остаётся и для высшего образования, где профессорско-преподавательский состав минимум наполовину составляют люди старшего возраста и не имеющие в своём большинстве опыта работы в новых цифровых условиях. Всё сказанное подчеркивает актуальность формирования и дальнейшего развития профессиональной мобильности педагогов.

Мобильность профессорско-преподавательского состава предполагает прежде всего внутреннюю готовность их участников к изменениям в образовательной деятельности, а также психологическую готовность к адаптации к условиям новой информационно-образовательной среды. Предполагается умение педагогов активно применять технологические инструменты этой среды для образовательных целей, преобразовывать в процессе работы эту среду для обеспечения качества образования.

Возникает вопрос: кто должен обеспечивать эти условия. С одной стороны, это ответственность самого педагога (хочешь работать – осваивай). С другой стороны, организаторы образовательных учреждений должны заботиться о сохранении имеющегося штата, обладающего огромным производственным и/или академическим опытом. Скорее всего, это ответственность всех субъектов, причастных к образовательному процессу: администрации, профессорско-преподавательского состава, методистов, наставников и др.

Прежде чем мы попробуем выделить условия развития профессиональной мобильности преподавателя, считаем необходимым определить, что будем понимать под термином «условие». Понятие условие рассматривается в различных областях науки, включая философию, социологию, психологию, педагогику и др. Так, например, согласно философскому словарю, условие – это категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее проявление предмету многообразие объективного мира [11, с. 380–381]. В психологии условия определяются как совокупность явлений внешней и внутренней среды, которая может влиять на развитие конкретного психического явления, причем это влияние опосредовано активностью личности или группы людей [12].

Современный словарь по педагогике под редакцией Рапацевич Е.С. выделяет ряд видов условий, но суть всех сводится к субъективным и объективным требованиям и предпосылкам, реализуя которые можно добиться достижения целей [13, с. 827]. В педагогике толкование понятия «педагогические условия» зависит от области исследования. Например, Ю.К. Бабанский пишет об особой обстановке для взаимодействия учителя и учащихся. Речь идет о плодотворной и успешной работе всех субъектов [14]. А.М. Новиков также считает, что «педагогические условия» – это некие обстоятельства процесса обучения и воспитания, помогающие достижению поставленных педагогических целей [15]. Существует целый пласт определений этого понятия, но общим именно в педагогическом аспекте в них является понимание каких-либо искусственно созданных или естественных обстоятельств, способствующих достижению целей образования.

Принимая широкую цифровизацию как объективный фактор, попробуем определить условия формирования профессиональной мобильности педагога. Но прежде считаем необходимым рассмотреть саму структуру профессиональной мобильности, т. е. те характеристики или компоненты, которые важно развивать и совершенствовать. Структура профессиональной мобильности педагога, по нашему мнению, включает:

– мотивационный компонент, предполагающий профессиональное развитие и саморазвитие;

– структурно-содержательный, включающий как инновационное содержание, так и способы (формы, методы, средства) его освоения;

– рефлексивно-деятельностный, предполагающий не только осознание потенциала своей профессиональной мобильности, но и готовность использовать имеющиеся профессиональные знания и опыт в новых ситуациях. Данный компонент пересекается с мотивационным, но имеет всё-таки иное содержание, обусловленное способностью к рефлексии.

Указанные структурные элементы гарантируют высокую адаптивность специалиста, а значит, его мобильность в условиях современного производства. Постоянное улучшение указанных характеристик обусловливает формирование дополнительных компетенций, определяющих готовность педагогов работать в новых информационных условиях, развиваясь и самосовершенствуясь.

Наиболее приемлемым, на наш взгляд, подходом к организации процесса подготовки преподавателей и формирования у них профессиональной мобильности является ситуационно-функциональный поход [16], заключающийся в создании исходной ситуации, состоящей из готовности педагога, предлагающего программу включения обучающегося в текущие образовательные действия и возможные средства их выполнения, к выполнению образовательных действий продуктивного и творческого характера и подготовленности предлагаемых для выбора возможных средств выполнения этих действий, а также во включении и обеспечении действия функциональной образовательной системы формирования и развития заданного качества, в данном случае это профессиональная мобильность. Важной характеристикой этого процесса выступает то, что речь идёт не только о профессиональной, но и личностной составляющих. Другими словами, речь идёт о развитии общекультурных, предметных и специальных компетенций.

В Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы для формирования информационного пространства говорится о необходимости использования и развития цифрового обучения во всех видах образования, а значит, и в дополнительном образовании. Развитие предполагает, прежде всего, умение применять цифровые технологии при реализации различных программ, в том числе и в постдипломном образовании.

Анализ явления «профессиональная мобильность» позволяет нам использовать его не только как фактор развития личности (в нашем случае педагога), но и как фактор развития конкретного образовательного учреждения. Такой подход предполагает учитывать огромное влияние цифровизации и внедрение цифровых инструментов (программы MS Office, графические и фоторедакторы, программы 3D моделирования, видеоинформационные системы дополненной реальности, искусственный интеллект и др.) на всех этапах профессиональной подготовки. И первым условием успеха деятельности в этом направлении выступает профессиональная мобильность педагога. Самой приемлемой формой развития профессиональной мобильности в условиях цифровизации нам видится повышение квалификации преподавателей или их профессиональная переподготовка с целью освоения дополнительных компетенций. В любом случае такая подготовка должна включать:

– разработку нормативно-правового сопровождения переподготовки (или повышения квалификации) преподавателя;

– разработку содержания обучения с включением в него дидактических единиц, сопряжённых с цифровыми инструментами;

– разработку разных форм обучения и для преподавателей, и для обучающихся (очное, дистанционное, смешанное);

– создание оценочных средств для оценки сформированности профессиональной мобильности преподавателя;

– мотивирование педагогов информационных технологий для работы в системе повышения квалификации преподавателей других специальностей;

– создание банка инноваций как предметных, так и общих областей;

– внедрение новаторских находок, цифровых инструментов и других инноваций в деятельность образовательного учреждения;

– обучение преподавателей применять инновационные продукты в новых цифровых условиях (цифровые площадки и порталы, технологии виртуальной реальности, искусственный интеллект и др.);

– освоение смежных сфер педагогической деятельности (информационные технологии).

Формирование профессиональной мобильности в условиях цифровизации предполагает цифровое обучение, а значит, опирается на дистанционные технологии, которые можно разделить на виды в зависимости от целей обучения:

– дидактические аудио- и видеоматериалы по изучаемому предмету;

– кейс-технологии, например, представленные в виде модуля;

– сетевые технологии, предоставляющие не только для обучающихся доступ к материалу, но и возможность педагогической поддержки.

Сформированная профессиональная мобильность преподавателя позволяет ему выступать не только в роли предметника, но и наставника, консультанта, менеджера обучения и др.

Кроме вышеуказанного, на другой уровень выходит актуализация электронного образовательного контента, т. е. его «подвижность».

Развитие профессиональной мобильности в рамках дополнительного обучения (повышение квалификации или профессиональная переподготовка) требует соблюдения определённых принципов организации процесса обучения. На наш взгляд, самыми актуальными можно назвать следующие:

– принцип наглядности, обеспечивающий визуализацию материала: тестов, графиков, мультимедиа, восприятие аудио- и видеоматериала;

– принцип сознательности, предполагающий такую организацию образовательного процесса, которая обеспечит управление своей познавательной деятельности;

– принцип систематичности, определяющий логику освоения материала;

– принцип связи теории и практики, регулирующий процесс выполнения практических работ с учётом особенностей цифровых технологий.

Соблюдение вышеуказанных принципов в процессе организации обучения определит успешность выполнения поставленных задач.

В заключение отметим, что эффективность педагогической деятельности во многом определяется профессиональной мобильностью преподавателя, которая обретает новое содержание в современном цифровом мире. Знания традиционной методики обучения уже недостаточно. Необходимо создать условия для поддержки преподавателя, не обладающего навыками и умением использовать современные цифровые технологии. В предложенной работе выявлены и обо-

снованы организационно-педагогические условия развития профессиональной мобильности преподавателя. Показано, что сформированная у педагога профессиональная мобильность обеспечивает ему ряд возможностей, включая конкурентоспособность, владение навыком постоянного приобретения новых и актуализации уже имеющихся знаний, уверенность в своей компетенции в постоянно меняющихся цифровых условиях. При этом речь идёт не только о профессиональной мобильности, но и личностном совершенствовании. Показана целесообразность применения ситуационно-функционального похода, предполагающего обмен информацией между субъектом и объектом в процессе образовательного мероприятия, где прямые и обратные связи в системе способствуют процессам самообучения, самоконтроля, обогащению текущего знания. Сознательное построение этих двойных связей и постоянная смена ролей в ходе обучения подразумевает возможность активизации связи теории с практикой, действительного использования педагогического опыта.

Библиографический список

1. Крапивенский С.Э. *Социальная философия*: учебник. Москва: Владос, 1998.
2. Сорокин П.А. *Социальная мобильность.* Москва: Academia; LVS, 2005.
3. Лесохина Л.Н. *К обществу образованных людей. Теория и практика образования взрослых.* Санкт-Петербург: Тускарора, 1998.
4. Лукашенко Н.С. Web-технологии как инструмент развития профессиональной мобильности учителя. *Сибирский учитель.* Научно-методический журнал. 2015; № 6 (103): 12–15.
5. Калиновский Ю.И. *Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона*. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2001.
6. Амирова Л.А. *Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Уфа, 2009.
7. Литвинов Б.Д. Мобильность педагога по трудовому и профессиональному обучению. Педагогика. 1989; № 4: 91–95.
8. Горюнова Л.В. *Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России*. Диссертация … доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
9. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
10. Макареня А.А. *Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование*. Тюмень: ТОГИРРО, 1997.
11. *Философский словарь*. Под ред. И.Т. Флорова. Москва: Политиздат, 1980.
12. *Психологический словарь*. Москва: Астрель, АСТ, Транзиткнига, 2006.
13. *Современный словарь по педагогике*. Минск, 2001.
14. Бабанский Ю.К. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (методические основы)*. Москва: Просвещение, 1982.
15. Новиков А.М. Методология образования. Москва: Эгвес, 2006.
16. Малиночка Э.Г., Макашина И.И. *Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота.* Новороссийск: РИО МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2005.

References

1. Krapivenskij S.`E. *Social'naya filosofiya*: uchebnik. Moskva: Vlados, 1998.
2. Sorokin P.A. *Social'naya mobil'nost'.* Moskva: Academia; LVS, 2005.
3. Lesohina L.N. *K obschestvu obrazovannyh lyudej. Teoriya i praktika obrazovaniya vzroslyh.* Sankt-Peterburg: Tuskarora, 1998.
4. Lukashenko N.S. Web-tehnologii kak instrument razvitiya professional'noj mobil'nosti uchitelya. *Sibirskij uchitel'*. Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2015; № 6 (103): 12-15.
5. Kalinovskij Yu.I. *Razvitie social'no-professional'noj mobil'nosti andragoga v kontekste sociokul'turnoj obrazovatel'noj politiki regiona*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
6. Amirova L.A. *Razvitie professional'noj mobil'nosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Ufa, 2009.
7. Litvinov B.D. Mobil'nost' pedagoga po trudovomu i professional'nomu obucheniyu. Pedagogika. 1989; № 4: 91-95.
8. Goryunova L.V. *Professional'naya mobil'nost' specialista kak problema razvivayuschegosya obrazovaniya Rossii*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
9. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
10. Makarenya A.A. *Kul'turotvorcheskaya sreda: status, struktura, funkcionirovanie*. Tyumen': TOGIRRO, 1997.
11. *Filosofskij slovar'*. Pod red. I.T. Florova. Moskva: Politizdat, 1980.
12. *Psihologicheskij slovar'.* Moskva: Astrel', AST, Tranzitkniga, 2006.
13. *Sovremennyj slovar' po pedagogike*. Minsk, 2001.
14. Babanskij Yu.K. *Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa: (metodicheskie osnovy)*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
15. Novikov A.M. Metodologiya obrazovaniya. Moskva: `Egves, 2006.
16. Malinochka `E.G., Makashina I.I. *Situacionno-funkcional'nyj podhod v podgotovke menedzherov morskogo torgovogo flota.* Novorossijsk: RIO MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.01.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-389-392

***Somko M.L.**, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mbkl@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF MARINE SPECIALTIES. The article reveals a problem of developing pedagogical conditions for organizing educational work at maritime universities in Russia, contributing to the formation of the economic culture of cadets, whose knowledge, skills and abilities, in their totality, are necessary for effective professional functioning in the conditions of the modern economy. The article formulates the key aspects that ensure the process of forming the economic culture of cadets of maritime specialties. A comparative analysis of scientific points of view that currently influence the formation of the economic culture of young people is presented, with an emphasis on the content of educational programs, teaching methods and extracurricular activities. The presented material allows to conclude that a comprehensive approach is needed to form the economic culture of cadets of maritime specialties, including practical recommendations for teachers and the administration of the above-mentioned educational institutions.

Key words: **economic culture, pedagogical conditions, pedagogical model, marine specialists, design, modeling, professional skills**

***М.Л. Сомко,** аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mbkl@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрывается проблема разработки педагогических условий для организации воспитательной работы в морских вузах России, которые способствуют формированию экономической культуры обучающихся, знания, умения и навыки которых необходимы для эффективного профессионального функционирования в условиях современной экономики. В статье сформулированы ключевые аспекты, которые обеспечивают формирование экономической культуры курсантов морских специальностей. Представлен сравнительный анализ научных точек зрения, которые в настоящее время влияют на формирование экономической культуры молодежи. Представленный материал позволяет сделать вывод о необходимости комплексного подхода к процессу формирования экономической культуры курсантов морских специальностей, предложить практические рекомендации для преподавателей и администрации вышеназванных образовательных учреждений.

Ключевые слова: **экономическая культура, педагогические условия, педагогическая модель, морские специалисты, проектирование, моделирование, профессиональные навыки**

Актуальность проблемы формирования экономической культуры молодежи подчеркивается необходимостью разрешения противоречий между постоянно растущими требованиями к профессиональным навыкам специалистов и динамичным развитием экономики в условиях глобализации и усложнения международных рыночных и научно-технических отношений. Современные морские университеты играют важную роль в подготовке специалистов, обладающих не только профессиональными навыками, но и высоким уровнем экономической культуры, что обусловлено требованиями современного рынка труда и потребностями судоходных компаний.

Цель исследования: раскрытие проблемы разработки педагогических условий для организации воспитательной работы морских вузов России, способствующих формированию экономической культуры курсантов, знания, умения и навыки которых в своей совокупности необходимы для эффективного профессионального функционирования в условиях современной экономики.

Сопутствующие задачи для достижения цели:

– сформулировать ключевые аспекты, обеспечивающие процесс формирования экономической культуры курсантов морских специальностей;

– выполнить сравнительный анализ научных точек зрения, оказывающих влияние на формирование экономической культуры молодежи, с акцентом на содержание образовательных программ, методы преподавания и внеучебную деятельность;

– обосновать комплексный подход к формированию экономической культуры курсантов морских специальностей, включающий практические рекомендации для преподавателей и администрации вышеназванных образовательных учреждений.

Теоретическая значимость состоит в том, что разработанные педагогические условия по формированию экономической культуры курсантов морских специальностей и выделенные основные виды практических навыков эффективной профессиональной деятельности в условиях современной экономики, выполненные на основе сравнительного анализа научных источников по раскрытию проблемы формирования экономической культуры, могут служить научно-методическим обеспечением для расширения теории профессиональной педагогики.

Практическая значимость заключается в том, что авторские разработки программы спецкурса и проекта работы клуба, направленных на формирование экономической культуры курсантов морских вузов, а также рекомендации по внедрению педагогических условий для развития основных видов практических навыков для формирования экономической культуры могут быть применены в образовательном процессе морских вузов.

Научная новизна исследований вышеуказанной проблемы обусловлена учетом специфики морской профессии, а также комплексным подходом к ее разрешению.

Экономическая культура является важнейшим фактором, способствующим как профессиональному росту, так и формированию готовности к инновациям в экономической сфере судоходных компаний. Обращение к научным трудам ученых позволило установить, что формирование экономической культуры курсантов морских специальностей может быть обеспечено при выполнении конкретных педагогических условий образовательного процесса.

Так, например, Р.А. Байбаков [1] в своих научных трудах, рассматривая педагогические условия формирования профессиональной направленности курсантов морского вуза, обосновал необходимость комплексного подхода, предлагая учитывать такие научные аспекты, как актуальность содержания и взаимная интеграция теории с практикой. Соглашаясь с Р.А. Байбаковым и основываясь на результатах нашего исследования [2], отметим, что в учебные программы необходимо включать как теоретические курсы по экономике и менеджменту (управлению), так и практические занятия, позволяющие применять полученные знания в реальных условиях, и в то же время академические (учебные) и внеучебные курсы должны отражать не только современные тенденции в экономике и морском бизнесе, но и правовые аспекты в рамках международных стандартов.

Придерживаясь концепции, приведенной Е.А. Кузнецовой [3], о том, что экономическая культура – это не что иное, как система знаний, навыков и умений, необходимых для эффективного функционирования специалиста в экономической среде, отметим, что экономическая культура включает в себя: 1) знания о принципах и механизмах функционирования экономики, финансовых систем и рыночных отношений; 2) навыки работы с экономической информацией, финансовыми инструментами, такими как финансовые отчеты, бюджеты, бизнес-планы, технологии; 3) умения применять экономические знания на практике, включая анализ экономической информации и принятие обоснованных решений.

Важное направление в формировании экономической культуры рассматривается в работе Е.М. Дорофеева [4], который рассматривает изменения в системе образования, вызванные развитием цифровизации, и их влияние на подготовку специалистов морской отрасли. Основной смысл его выводов заключается в необходимости адаптации образовательных программ к требованиям цифровой экономики, которая требует от всех участников образовательного процесса наличия современных знаний и определенного уровня владения цифровыми технологиями и цифровыми инструментами.

Таким образом, комплексный подход к формированию экономической культуры курсантов морских специальностей должен включать внедрение современных методов обучения, таких как дистанционное обучение, использование онлайн-курсов и интерактивных методик, что, несомненно, повысит качество подготовки курсантов по приобретению ключевых компетенций, в том числе навыков работы с данными, передаваемыми через Интернет.

Важные факторы комплексного подхода к формированию экономической культуры курсантов морских вузов выделяют М.А. Никонорова и Т.И. Гумена [5], подчеркивая важность практической подготовки, в том числе стажировок и кейс-практик, которые помогают курсантам применить полученные теоретические знания в реальных ситуациях, обсуждая перспективы развития профессиональной подготовки в условиях цифровизации, а также различные вызовы, с которыми сталкиваются даже образовательные учреждения.

Несомненно, успешная подготовка специалистов в морской сфере требует интеграции традиционных образовательных методов с новыми подходами, что позволит выпускникам быть конкурентоспособными на рынке труда в условиях цифровой экономики.

Так, например, А.Н. Томилин, Е.М. Дорофеев, М.Л. Сомко, обсуждая педагогические условия формирования экономической культуры обучающихся, предлагают различные педагогические модели, базовым фактором которых является развитие познавательного интереса. Авторы акцентируют внимание на важности активных методов овладения экономическими знаниями, таких как проектное обучение, ролевые игры и дискурсы, которые вовлекают курсантов в познавательный процесс. Они отмечают необходимость адаптации образовательных программ к индивидуальным потребностям курсантов, что позволяет повысить мотивацию и вовлеченность в процесс формирования экономических навыков и умений. Кроме того, ученые подчеркивают важность системного подхода к внедрению инновационных методов, который включает в себя повышение квалификации преподавательского состава, изменение организационной структуры образовательного процесса и использование современных ресурсов, а также приводят примеры вузов, успешно внедривших педагогические модели, что подтверждает их эффективность и актуальность [6].

Таким образом, понимание экономической культуры как совокупности знаний, навыков, норм и ценностей, в том числе в понимании экономических процессов и способности принимать взвешенные решения, которые влияют на поведение людей в экономической сфере, позволяет утверждать, что экономическая культура является важным фактором не только профессионального развития, но и формирования готовности к инновационной деятельности в экономической сфере судоходных компаний. Сравнительный анализ перечисленных выше научных точек зрения обусловливает выбор ключевых аспектов, обеспечивающих процесс формирования экономической культуры курсантов морских специальностей, к которым можно отнести: 1) развитие профессиональных навыков; 2) формирование предпринимательского мышления; 3) выработка социальной ответственности; 4) непрерывное повышение уровня владения цифровыми технологиями и цифровыми инструментами. Профессионалы с развитой экономической культурой лучше понимают рыночные механизмы и способы адаптироваться к изменениям. В то же время предпринимательское мышление, которое включает в себя умение выявлять возможности, рисковать и принимать решения в условиях экономической неопределенности, приводит к успешности профессионального роста. Экономическая культура, включая в себя элементы социальной ответственности, формирует устойчивые и этичные бизнес-практики, способствующие учету интересов общества и окружающей среды в своей деятельности.

Из вышесказанного следует, что результативность формирования экономической культуры курсантов морских специальностей можно получить при выполнении конкретных педагогических условий на всех уровнях образовательного процесса, начиная с базового и заканчивая специализированными курсами и практической деятельностью.

Кратко представим авторскую модель педагогических условий формирования экономической культуры курсантов морских специальностей, которая состоит из четырех взаимосвязанных блоков: 1) ключевые компоненты образовательных программ; 2) практическое применение знаний; 3) взаимодействие с профессиональным сообществом; 4) оценка эффективности образовательных программ.

Первый блок предполагает три ключевых компонента: теоретические основы экономики; управление и предпринимательство; экономическая культура и этика. Курсы по экономике и финансовой грамотности составляют теоретическую основу экономики. В связи с чем находим важным рассмотреть с курсантами общее введение в экономические теории, ознакомить с рыночными механизмами макро- и микроэкономики, основами финансового управления, бухгалтерского учета, инвестирования и бюджетирования. Организация курсов по управлению и предпринимательству предполагает обучение курсантов основам менеджмента и стратегического планирования, а также развитие предпринимательских навыков при помощи разработки бизнес-планов, изучения стартапов и инновационного предпринимательства. Культурные аспекты экономики и этику бизнеса планируется показать через рассмотрение вопросов социальной ответственности, устойчивого развития и этических норм в бизнесе, а также через знакомство с возможностями влияния культурных факторов на экономические процессы и особенности ведения морского бизнеса в разных странах.

Практическое применение знаний курсантами необходимо реализовать через работу над групповыми проектами, организацию занятий при помощи

кейс-стади, производственных практик, стажировок в морских компаниях и через взаимодействие с профессиональным сообществом. Несомненно, что участие курсантов в проектах и мероприятиях позволит на практике осваивать навыки управления и предпринимательства, получить дополнительные знания в реальных условиях работы на морских предприятиях, а анализ реальных ситуаций из практики морской экономики поспособствует развитию критического мышления и навыков решения проблем.

Третий блок авторской модели педагогических условий формирования экономической культуры курсантов морских специальностей предполагает самостоятельную либо совместную с профессионалами (специалистами) разработку и реализацию проектов, связанных с морской отраслью, что позволит применить полученные теоретические знания во время проведения мероприятий с участием профессионалов, которые делятся опытом и знаниями. Такие мероприятия, как нетворинг, конференции, конкурсы бизнес-планов, создадут возможности для установления контактов с представителями бизнеса и отрасли, стимулируют развитие креативности и предпринимательского мышления в рамках морского экономического сообщества.

Оценка эффективности образовательных программ возможна через осуществление обратной связи и мониторинга результатов при помощи сбора информации о восприятии того или иного курса и его полезности для будущей профессиональной деятельности, оценки карьерного роста и профессиональных достижений выпускников, прошедших программу, анализа успешности реализованных проектов и практик, при выявлении сильных и слабых сторон программы, а также при помощи сравнения результатов с аналогичными программами в других образовательных учреждениях.

В качестве примера представим одну из разработанных и успешно внедренных в образовательный процесс авторских программ спецкурса «Управление проектами в условиях нестабильной экономической среды», цель которой подготовка курсантов морских специальностей к эффективному управлению проектами в морской сфере в процессе обучения основам управления проектами, принятия решений и развития навыков анализа рисков в условиях неопределенности и нестабильности экономической среды. Продолжительность курса 36 академических часов (по 3 часа в неделю). По своей тематической структуре курс состоит из 12 разделов.

1. Введение в управление проектами (определение и ключевые концепции управления проектами; жизненный цикл проекта; роль проектного менеджера).
2. Основы нестабильной экономической среды (понятие нестабильности и неопределенности в экономике; влияние экономических факторов на проекты в морской сфере; изучение примеров нестабильных ситуаций).
3. Оценка и управление рисками (идентификация рисков в проектах; методы оценки и анализа рисков; разработка стратегий управления рисками).
4. Планирование проектов в условиях неопределенности (разработка проектного плана с учетом нестабильности; использование гибких методов планирования; примеры адаптивного планирования).
5. Финансовое управление проектами (бюджетирование в условиях неопределенности; методы оценки экономической эффективности проектов; управление денежными потоками).
6. Командная работа и лидерство в проектах (формирование эффективной проектной команды; роль лидерства в управлении проектами; стратегии мотивации команды в условиях стресса).
7. Коммуникации и взаимодействие с заинтересованными сторонами (важность коммуникаций в управлении проектами; методы взаимодействия с потребителями проекта; управление ожиданиями и конфликтами).
8. Информационные технологии в управлении проектами (использование программного обеспечения для управления проектами; роль информационных технологий в повышении эффективности проектов; примеры успешного применения информационных технологий в морских проектах).
9. Кейс-стади в управлении проектами (анализ реальных кейсов в управлении проектами в условиях нестабильной экономики; групповая работа над кейсами, обсуждение решений и выводов).
10. Этические аспекты управления проектами (этические дилеммы в управлении проектами; социальная ответственность и устойчивое развитие; примеры этических решений в морской сфере).
11. Итоговая аттестация (подготовка и защита группового проекта по управлению проектом в условиях нестабильной экономической среды; оценка проектов по критериям: инновационность реалистичность, управление рисками).
12. Обсуждение результатов и обратная связь (обсуждение успешных и неудачных проектов; обратная связь от преподавателя и курсантов; рекомендации по дальнейшему развитию навыков управления проектами).

Методы преподавания во время организации курсов могут быть разнообразными. В настоящее время предпочтения отдаются активным методам обучения (дискуссии, кейсы, ролевые игры и прочие), интерактивным технологиям (онлайн-курсы, симуляторы и прочие) и проектной деятельности (работа в команде, работа в паре с наставником-специалистом и прочие).

В процессе внедрения авторской программы курса «Управление проектами в условиях нестабильной экономической среды» было выделено 10 основных видов практических навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях современной экономики. А также было выявлено, что большинство респондентов экспериментальной группы (85,5%) повысили уровень основных практических навыков, а именно:

(1) 75% – навигационные навыки (умение пользоваться навигационными инструментами; знание методов и принципов морской навигации, включая чтение карт и планов);

(2) 93% – операционные навыки (умение управлять судном, включая маневрирование в порту и открытом море; знание процедур безопасности управления аварийными ситуациями);

(3) 91% – технические навыки (понимание работы судовых систем: двигатели, электроника, системы управления и прочие; умение проводить техническое обслуживание и ремонт оборудования);

(4) 76% – коммуникационные навыки (умение эффективно общаться с членами экипажа и другими службами: радиосвязь, использование международных сигналов; владение иностранными языками, особенно английским языком для общения на международном уровне);

(5) 75% – экономические и управленческие навыки (знание основ логистики и управления грузоперевозками; умение анализировать экономические показатели и принимать обоснованные решения в условиях нестабильной рыночной экономики);

(6) 76% – навыки работы в команде (умение работать в многонациональных и многопрофильных командах, что особенно актуально в международной морской деятельности; развитие лидерских качеств и навыков управления командой);

(7) 97% – экологические навыки (знание принципов охраны окружающей среды и устойчивого развития в морской деятельности; умение применять экологически безопасные практики в судоходстве и рыболовстве);

(8) 97% – навыки психологического управления и самоуправления (умение управлять стрессом и принимать решения в условиях неопределенности и давления; навыки критического мышления и анализа ситуации);

(9) 78% – правовые навыки (знание международных морских законов и стандартов; умение работать с документами, связанными с морской деятельностью: накладными, сертификатами и прочие);

(10) 97% — навыки работы с современными информационными технологиями (умение использовать гаджеты, владение технологиями для управления судном, получения и обработки данных).

Безусловно, перечисленные выше навыки помогут курсантам морских специальностей успешно адаптироваться к требованиям современной экономики и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности в различных условиях.

Другим примером организации деятельности курсантов морских специальностей по формированию основных практических навыков экономической культуры является представленный ниже авторский проект организация внеучебной деятельности в форме работы клуба «Морские лидеры». Создание подобных клубов по интересам позволяет развить лидерские качества и навыки управления у курсантов, что также является частью экономической культуры.

Клуб «Морские лидеры» – это реализованный авторский проект создания платформы для обмена опытом и знаниями среди курсантов. Цели проекта «Морские лидеры»: развитие экономической культуры и предпринимательского мышления. Задачи работы клуба: развитие лидерских качеств, формирование навыков управления, создание сети контактов среди курсантов и профессионалов морской отрасли. Работа клуба по своей структуре представляет собой регулярные тематические встречи (1–2 академических часа в неделю) с участием приглашенных спикеров: экспертов из морской отрасли, предпринимателей, успешных выпускников. Встречи проводятся в форме тренингов, мастер-классов, дискуссий, дебатов, практических занятий на основе реальных кейсов из морской индустрии, презентаций реализованных проектов, связанных с морской тематикой и экономикой. Содержание работы клуба представлено следующими тематиками: «Лидерство и управление», «Экономическая культура и предпринимательство», «Инновации и технологии в морской сфере», «Практические кейсы и обсуждения».

В заключение отметим, что формирование экономической культуры курсантов морских специальностей требует комплексного подхода и обязательной специфики образовательного процесса вуза, включающего целевую адаптацию содержания образовательных программ, использования различных методов обучения с обязательным включением развития внеучебной деятельности. Необходимость интеграции теоретических знаний с практическими навыками является одним из ключевых педагогических условий для достижения цели. Такой подход обеспечит успешную подготовку курсантов морских специальностей к профессиональной деятельности в морской отрасли в эпоху нестабильности, что будет способствовать развитию экономики в целом. В результате такой подготовки курсанты будут готовы к эффективной деятельности в условиях современного рынка и смогут внести значительный вклад в развитие морской отрасли. Важно, чтобы образовательные учреждения продолжали совершенствовать свои программы и методы, учитывая изменения в экономической среде и требования рынка труда.

Библиографический список

1. Байбаков Р.А. Педагогические условия формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-1: 21–25.
2. Сомко М.Л. Региональный потенциал кластеризации: способ выявления и методика оценки. *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2013, № 1: 11–13.
3. Кузнецова Е.А. Педагогические условия формирования и развития экономической культуры личности курсантов военного вуза. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 11 (103): 172–177.
4. Дорофеев Е.М. Этапы формирования экономической культуры у курсантов транспортного колледжа. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 9–12.
5. Никонорова М.А., Гумена Т.И. Формирование готовности курсантов морских вузов к учебной практике (ознакомительная практика (плавательная на морских судах)). *Международный научный журнал.* 2023; № 2 (89): 117–124.
6. Томилин А.Н., Дорофеев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.

References

1. Bajbakov R.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-1: 21-25.
2. Somko M.L. Regional'nyj potencial klasterizacii: sposob vyyavleniya i metodika ocenki. *Vestnik Altajskoj akademii `ekonomiki i prava.* 2013, № 1: 11-13.
3. Kuznecova E.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya i razvitiya `ekonomicheskoj kul'tury lichnosti kursantov voennogo vuza. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 11 (103): 172-177.
4. Dorofeev E.M. `Etapy formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov transportnogo kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 9-12.
5. Nikonorova M.A., Gumena T.I. Formirovanie gotovnosti kursantov morskih vuzov k uchebnoj praktike (oznakomitel'naya praktika (plavatel'naya na morskih sudah)). *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal.* 2023; № 2 (89): 117-124.
6. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.

Статья поступила в редакцию 21.01.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-392-396

Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

A PEDAGOGICAL STRATEGY TO FORM PROFESSIONAL INTEREST AMONG NAVAL UNIVERSITY CADETS IN CONVENTIONAL TRAINING. The article raises an urgent problem of improving the quality of conventional training of naval university cadets, enriching their professional knowledge, and establishing each cadet as a competent specialist who is competitive in the modern labor market. The author provides factors confirming the relevance of the research topic, as well as the degree of its elaboration. The term "pedagogical strategy" is analyzed on the basis of scientific publications of Russian scientists. A new pedagogical strategy has been developed and proposed, which is necessary for the professional training of future marine specialists. The objective of the study is to substantiate, develop and implement in pedagogical practice a strategy for the formation of cognitive interest among cadets of the higher maritime school in conventional training. A set of research methods is used, put into two groups: theoretical (study of scientific literature; theoretical analysis; content analysis; synthesis; generalization) and empirical (conversation; survey; observation). The research reveals the basics, structure and content of the pedagogical strategy for the formation of cognitive interest among the cadets of the Maritime University in conventional training. The results have scientific novelty, theoretical and practical significance. The proposed strategy is of interest to teachers and instructors of professional educational institutions at all levels, coastal training centers and institutes for advanced training of marine specialists.

Key words: **convention training, cadets, maritime university, pedagogical strategy, cognitive interest, strategy, formation**

А.Н. Томилин*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА К КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме повышения качества конвенционной подготовки курсантов морского вуза, обогащения их профессиональных знаний, становления каждого курсанта как компетентного специалиста, конкурентоспособного на современном рынке труда. Автором приведены факторы, подтверждающие актуальность темы исследования, а также степень её разработанности. На основе научных публикаций отечественных ученых выполнен анализ термина «педагогическая стратегия». Разработана и предложена новая педагогическая стратегия, потребная для профессиональной подготовки будущих морских специалистов. Цель исследования: обосновать, разработать и внедрить в педагогическую практику стратегию формирования познавательного интереса у курсантов высшей морской школы к конвенционной подготовке. Использована совокупность методов исследования, объединенных в две группы: теоретические (изучение научной литературы, теоретический анализ, контент-анализ, синтез, обобщение) и эмпирические (беседа, опрос, наблюдение). Результат исследования: раскрыта сущность, структура и содержание педагогической стратегии формирования познавательного интереса у курсантов морского университета к конвенционной подготовке. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Предложенная стратегия представляет интерес для преподавателей и инструкторов профессиональных учебных заведений всех уровней, береговых центров подготовки и институтов повышения профессиональной квалификации морских специалистов.

Ключевые слова: **конвенционная подготовка, курсанты, морской вуз, педагогическая стратегия, познавательный интерес, стратегия, формирование**

Морской транспорт Российской Федерации является стратегически важной сферой деятельности, обеспечивающей экономические потребности страны и реализацию внешнеэкономических связей с зарубежными государствами. Для работы на морских и речных судах необходимы основательно подготовленные морские специалисты и командные кадры, способные обеспечить безопасность мореплавания и не допустить аварий и гибели судов. Этим и подтверждается важность конвенционной подготовки морских специалистов и судовых офицеров.

Актуальность темы подтверждается следующими факторами:

– наличие высоких требований со стороны государства и социума к качеству и результативности профессиональной подготовки курсантов и студентов-заочников, что отражено в Федеральном Законе «Об образовании», федеральном государственном стандарте высшего образования для каждой морской специальности;

– постоянное повышение работодателями своих запросов к уровню профессиональной компетентности, воспитанности и самоотдачи претендентов на вакантные должности. К примеру, в ЗАО «Новошип» на плавательную практику и на работу еще пять лет назад принимали претендентов, чей средний балл успеваемости в морском вузе был 4,5 балла. А с 2024 года – уже 4,75 балла;

– высокая текучка кадров в морской отрасли России. Нехватка командных кадров на российских морских судах (судоводители и судомеханики) уже длительное время составляет более 25%;

– нежелание значительной части выпускников морских вузов (более 50%) связывать свою дальнейшую жизнь со службой на морских судах. Так, по результатам опроса, проведенного среди выпускников ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова 2023 года, о своем трудоустройстве заявили только 65% респондентов. Среди выпускников ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова (г. Санкт-Петербург) по специальности «Судовождение» в 2022 году доля занятых составляла 48% (в 2021 году – 44%). При этом их средняя зарплата составляла в 2021 и 2022 годах 112 820 рублей [1].

Как видим, одной из острых проблем профессионального обучения в морских вузах является некоторое снижение уровня конвенционной подготовки, что сказывается не только на общем уровне профессиональной компетентности

будущих командных кадров морских судов, но и напрямую влияет на формирование нежелания значительной части выпускников посвятить себя морской профессиональной деятельности, служить на российских морских и речных судах [2].

Наблюдение за курсантами-судоводителями, беседы с ними показали, что более 67% из них жалуются на сложность изучаемого материала. По мнению 55% респондентов, порой занятия проводятся скучно, однообразно, не интересно. У 63% курсантов отсутствует достаточное время и соответствующие условия для качественной самостоятельной подготовки. 59% полагают, что преподаватели конвенционных дисциплин предъявляют очень высокие требования к уровню знаний на зачетах и экзаменах.

Как удалось установить, одной из существенных причин слабых знаний курсантов по конвенционным дисциплинам является несформированность познавательного интереса у многих из них к дисциплинам, относящимся к конвенционной подготовке.

Проведенный в сентябре 2024 года опрос курсантов судоводителей показал, что 76% преподавателей и инструкторов не проявляют должной заботы об использовании потенциала познавательного интереса для повышения качества и глубины знаний обучающихся. Значительная часть из них (53%) не ориентируются, какие педагогические условия необходимо создать для повышения познавательного интереса обучающихся и какие следует применить инновационные формы и методы работы в ходе занятий.

Следовательно, преподавательский и инструкторский состав морских образовательных организаций нуждается в наличии педагогической стратегии формирования познавательного интереса у курсантов высшей морской школы к конвенционной подготовке.

Объект исследования: процесс конвенционной подготовки в морском вузе.

Цель исследования: обоснование и применение в образовательной практике педагогической стратегии формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке.

Задачи исследования: 1) уточнить сущность феномена «педагогическая стратегия», её структуру, признаки и функции; 2) изложить авторское видение термина «педагогическая стратегия»; 3) с учетом опыта и рекомендаций отечественных ученых разработать педагогическую стратегию формирования познавательного интереса у курсантов морского вуза к конвенционной подготовке.

Научная новизна: обоснована новая научная идея построения процесса конвенционной подготовки курсантов морского вуза и его качественного улучшения с учетом потенциала познавательного интереса.

Теоретическая значимость: разработано содержание педагогической стратегии формирования у курсантов морского вуза познавательного интереса к конвенционной подготовке, что обогатит педагогическую теорию и практику.

Практическая значимость: результаты проведенного исследования будут полезны для практики профессиональной подготовки, проводимой как в морских образовательных организациях, так и в иных отечественных учебных заведениях.

Автором для проведения исследования применены необходимые методы (табл. 1).

Таблица 1

Методы, необходимые для проведения исследования

Метод	Краткая характеристика метода исследования
Изучение научной литературы	Позволил ознакомиться с широким спектром источников по теме исследования, уточнить актуальность темы и степень её разработанности отечественными учеными
Теоретический анализ	Дал возможность установить подходы ученых к определению сущности феномена педагогическая стратегия, а также определить её предназначение, структуру, признаки, функции, достоинства
Контент-анализ	Позволил установить трактовку понятия «педагогическая стратегия» в академических словарях и энциклопедиях
Обобщение	Применен для объединения разнообразных подходов отечественных ученых к конструированию педагогических стратегий и выработке на их основе авторской разработки требуемой педагогической стратегии
Синтез	Обеспечил интеграцию знаний о формировании познавательного интереса у курсантов
Беседа	Позволил уточнить мнение курсантов о конвенционной подготовке и формировании познавательного интереса к конвенционным дисциплинам
Наблюдение	Помог объединить несколько объектов или предметов в более крупную группу по сходным признакам и таким образом выявить общие особенности
Опрос	Позволил получить информацию о мнении курсантов и об отдельных сторонах изучаемой проблемы

В процессе исследования применены такие термины, как «конвенционная подготовка» и «познавательный интерес курсанта морского вуза», обоснование которых произведено нами в предыдущих публикациях и сведено в таблицу 2.

Степень разработанности темы. Изучение научных публикаций показывает, что феномен «педагогическая стратегия» представляет значительный интерес для ученых и практиков. Значительный вклад в развитие педагогической теории и практики, заключающийся в предложении разнообразных видов педагогических стратегий внесли А.С. Макаренко (стратегия взаимодействия педагога с воспитанником), Ю.В. Бовда (стратегия гуманистического развития личности), Е.В. Бодаревская и С.В. Кульневич (стратегия воспитания), О.И. Шушерина (образовательная стратегия), И.А. Логвина (стратегия оценивания), Л.И. Тимонина (стратегии воспитания) и другие.

Таблица 2

Сущность применяемых терминов

№ п/п	Дефиниция
1.	*Конвенционная подготовка курсанта морского университета* — это непременная составная часть профессиональной подготовки обучающихся, основанная на современных требованиях IMO, содержащая и объединяющая различные конвенционные (учебные) дисциплины и предусматривающая формирование у курсантов готовности к компетентным действиям в повседневных, аварийных и чрезвычайных ситуациях любой сложности, происходящих на судне, и обеспечивающая наиболее успешные действия, направленные на сохранение на плаву транспортных судов и человеческой жизни на море [3, с. 96]
2.	*Познавательный интерес курсанта морского вуза* есть доминирующий мотив его учебной и профессиональной деятельности, причиной проявления которого является определенная познавательная задача, требующая заинтересованности, ответственности, творчества, поисковой деятельности [4, с. 196].

Представителями морского профессионального образования разрабатывались и предложены следующие стратегии: Т.П. Оборочан – аксиологическая стратегия формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета; С.Н. Томилина – стратегия формирования государственно-патриотической позиции у курсантов; З.О. Козырь – стратегия реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа; Л.Ф. Мамедова – деятельностная стратегия формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи и др.

Вместе с тем педагогическая стратегия формирования познавательного интереса у курсантов высшей морской школы к конвенционной подготовке ранее никем не разрабатывалась.

Следовательно, рассматриваемая тема не только актуальна, но и потребна для результативного проведения конвенционной подготовки в морских образовательных организациях.

Сущность понятия «педагогическая стратегия». Решение первой задачи исследования требует уточнения сущности изучаемого феномена, его трактовки составителями научных словарей и современными российскими учеными.

Таблица 3

Итоги контент-анализа термина «стратегия»

Источник	Дефиниция
Словарь-справочник по чтению: практикум	Совокупность методов, выстроенных в определенной последовательности и направленных на достижение определенных ориентиров [6]
Тезаурус для педагогов-экспериментаторов	Наиболее общий план действия педагога в отношении воспитания и развития ребенка, определение основных его целей, путей и средств их достижения [7]
Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов	Искусство руководства общественной и политической борьбой, общий план ведения этой борьбы, исходящий из расстановки и соотношения основных политических сил на данном этапе исторического развития; алгоритм планирования действий, основанный на разбивке цели на подцели и поиске путей их достижения [8]
Словарь-справочник современного общего образования	1) искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах; 2) общее направление действий, предпринимаемых для достижения целей и задач, включающее в себя определение подходящих точек для вмешательства, путей, гарантирующих вовлечение других секторов, ряд политических, социальных, экономических, управленческих и технических факторов, а также ограничений и путей их преодоления [9]

Общеизвестно, что термин «педагогическая стратегия» произошел от известного военного понятия «стратегия», корни которого берут свое начало с древнегреческого слова στρατηγία, которое переводится как искусство полководца и трактуется как «общий план ведения войны, боевых действий» [5, с. 772].

Проведенный контент-анализ позволил найти ряд дефиниций, содержащихся в академической справочной литературе и представляющих интерес для проводимого исследования. Все они сведены в таблицу 3.

Анализ определений, приведенных в таблице 3, показывает, что рассматриваемый термин не получил еще окончательной формулировки и имеет довольно широкую палитру дефиниций, излагающих сущность данного феномена, соответствующих конкретной ситуации и конкретным условиям.

Обобщено понятие «стратегия» следует понимать как определённый способ достижения сложной, трудной цели, предусматривающий комплекс мероприятий (организационных, образовательных, воспитательных и иных), рассчитанных на длительный период времени.

Для проводимого исследования важное значение имеет термин «педагогическая стратегия». Определению его сущности посвящены научные труды таких авторитетных ученых, как К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, В.И. Гам, И.А. Зимняя, В.В. Игнатова, О.И. Шушерина, Н.Е. Щуркова и др.

Обобщенно можно утверждать, что взгляды отечественных ученых сводятся к интерпретации сути феномена «педагогическая стратегия» как некого специализированного, перспективного и обобщенного плана последовательных и целенаправленных действий преподавателя, основанных на авторском «подходе», «принципах» или «требованиях» по эффективному обучению и воспитанию курсантов, реализуемых по четко обозначенным путям и применении выбранных средств [10, с. 18].

Обратимся к научным трудам отечественных ученых, посвященных изучению данного феномена. Выполненный контент-анализ позволил уточнить позицию современных авторов к явлению «педагогическая стратегия» (табл. 4).

Таблица 4

Взгляды ученых на сущность феномена «педагогическая стратегия»

Автор	Определение
Первова Г.М.	Это деятельность, в которой цель (творческий человек, гармонически развитая личность, её мировоззрение) выделяется в качестве стратегического ориентира современного российского образования и средства её достижения на поле идеологической битвы за новое поколение [11]
Потапова Л.С.	Творчески спланированная деятельность всех субъектов образовательного процесса по реализации педагогической цели, решению педагогической задачи, некоторых педагогических проблем на определённый период времени [10, с. 20]
Оборочан Т.П.	Искусное руководство, сознательно и логично сконструированная совокупность необходимых последовательных организационных и педагогических действий, адекватных педагогической цели [12, с. 41]
Лушина В.А.	Это целенаправленный, системный подход к организации образовательного процесса, который учитывает индивидуальные особенности обучающихся [13]
Томилина С.Н.	Конкретизированный план, перспективная программа, направленная на достижение цели воспитания, рассчитанная на длительный период и реализуемая в ходе целенаправленной воспитательной деятельности [14, с. 131]

Изучение научных работ ученых-педагогов позволяет установить *наиболее характерные особенности педагогической стратегии*:

– имеет авторское происхождение и выражает авторский подход;

– базируется на профессиональной компетентности преподавателя;

– является следствием наличия богатого педагогического опыта, его обдумывания, совершенствования, переосмысления и конструктивной трансформации в интересах повышения качества обучения, эффективного формирования и развития личности будущего профессионала;

– отвечает учебным и профессиональным потребностям обучающихся;

– направлен на длительную перспективу;

– отличается целенаправленностью;

– реализуется поэтапно;

– выступает как уникальный и в то же время высший уровень теоретической разработки важнейших направлений деятельности преподавателей;

– требует от преподавателя умений использования на практике современных педагогических технологий, инновационных методов и форм обучения и воспитания.

Следовательно, сущность педагогической стратегии заключается в вооружении преподавателя конкретным планом педагогических действий по определенному направлению, предусматривающим эффективное достижение намеченной цели и рассчитанным на длительную по времени перспективу.

К основным функциям педагогической стратегии относятся: *воспитательная* (существенно влияет на формирование курсанта как развитой личности, обладающей высокими духовно-нравственными и другими социально-значимыми качествами); *профессиональная* (содействует: а) профессиональному и творческому развитию преподавателя; б) эффективному решению стратегических задач и достижению намеченной стратегической цели); *исследовательская* (позволяет систематизировано изучить процесс результативного формирования и развития курсантов в ходе изучения конвенционных дисциплин); *аксиологическая* (ориентирует на максимальное применение потенциала профессиональных ценностей); *диагностическая* (требует опоры на апробированные методики, позволяющие получить объективные, достоверные результаты и вскрыть реально имеющиеся проблемы в конвенционной подготовке); *прогностическая* (даёт возможность преподавателю предвидеть плоды и последствия предложенной стратегии и деятельности по её реализации); *тактическая* (обеспечивает успех конструктивного взаимодействия с обучающимися в процессе конвенционной подготовки); *инициирования* (призывает к поиску и созданию в вузе комфортных условий, при которых курсанты сами стремятся к познанию конвенционных дисциплин); *оценочная* (позволяет: а) реализовать объективный контроль и справедливое оценивание уровня знаний и умений курсантов; б) стимулировать активность курсантов; в) создать условия для развития у курсантов адекватной самооценки).

По мнению большинства ученых, значение образовательных педагогических стратегий заключается в том, что они содействуют «формированию квалифицированных и готовых к современным вызовам специалистов» [15, с. 447].

Согласно позиции отечественных ученых, основными компонентами педагогической стратегии являются: цель, конкретизированные задачи, содержание, применяемые методы и формы, результат. Соответственно этой структуре рассмотрим каждый компонент разработанной педагогической стратегии формирования познавательного интереса у курсантов морского вуза к конвенционной подготовке.

Цель стратегии. Отечественные ученые, авторы педагогических стратегий (В.А. Лушева, Г.М. Первова, Л.С. Потапова и др.) особо отмечают, что целью стратегии является достижение определённого результата в соответствии с её предназначением, т. е. обучение или воспитание учащихся.

Целью предлагаемой стратегии является привитие курсантам познавательного интереса к конвенционным дисциплинам, позволяющего им эффективно овладеть материалом рабочих учебных программ и качественно овладеть требуемыми конвенционным компетенциями. Ориентирование преподавателей и инструкторов конвенционных дисциплин на установленную цель определяет систему и логику их действий по взаимодействию с курсантами, выработку у обучающихся познавательного интереса, желания и стремления высокорезультативно изучить необходимый материал и сформировать у себя высокую готовность к умелым действиям в любых ситуациях профессиональной деятельности (повседневным, сложным, предаварийным, аварийным, чрезвычайным) и оперативному принятию грамотных решений и их эффективной реализации.

Задачи стратегии: 1) привлечение внимания курсантов к конвенционной подготовке как одному из важнейших компонентов профессиональной подготовки современного судового специалиста [16]; 2) формирование и развитие познавательной активности курсантов к конвенционным дисциплинам; 3) формирование профессионально важных качеств морского специалиста, потребных для повседневных и сложных ситуаций; 4) конструирование условий, содействующих развитию мотивации курсантов к овладению конвенционными дисциплинами; 5) формирование умений и навыков работать с большим количеством информации, относящейся к конвенционной подготовке.

Содержание педагогической стратегии включает следующие компоненты:

– обогащение знаний курсантов знаниями о сущности, предназначении и формах познавательной активности в процессе вводной лекции;

– систематизация конвенционной подготовки (предусматривает: а) первичное изучение дисциплин, составляющих основу конвенционной подготовки; б) проведение занятий по системе: лекции – лабораторные работы – практические занятия), что позволяет сформировать у курсантов необходимые практические навыки и умения в сфере конвенционной подготовки, на основе приобретенных знаний;

– индивидуализация процесса конвенционной подготовки (осуществляется путем: а) разделения учебных групп при проведении практических и лабораторных занятий на две подгруппы; б) привлечения к проведению практических занятий инструкторов конвенционной подготовки и учебных мастеров; в) проведения практических занятий по методу «от простого к сложному», позволяющему эффективно отработать необходимые навыки и умения по оперативному применению судовых спасательных средств, другого оборудования и устройств; г) учёта индивидуальных особенностей курсантов);

– творческое использование потенциала информационных технологий (обеспечивает использование IT-технологий для содержательного проведения занятий, развития творческих способностей курсантов и реализации творческих идей в сфере конвенционной подготовки);

– развитие мотивации курсантов к успешному изучению учебных дисциплин, относящихся к конвенционной подготовке (требует: а) удовлетворения

познавательных запросов курсантов в конвенционной сфере; б) установления конструктивного диалога между преподавателями и курсантами, а также между самими курсантами в ходе обучения; в) стимулирования курсантов, добросовестно относящихся к учебе);

– применение потенциала проектной деятельности (позволяет основательно углубить знания курсантов по отдельному вопросу);

– систематизирование самостоятельной подготовки курсантов в сфере конвенционной подготовки (необходимо: а) разъяснить курсантам сущность, содержание, принципы, виды, этапы, формы, методы самостоятельной работы и самоконтроля; б) разработать план самостоятельной подготовки; в) установить конкретное время в распорядке дня, отведенное на самоподготовку; г) выработать у каждого курсанта личную заинтересованность в повышении уровня своих конвенционных знаний; д) обеспечить применение курсантами электронных учебных пособий для содержательной самостоятельной подготовки; д) помочь курсантам определить систему самоконтроля качества и результативности самоподготовки).

Методы. Для формирования познавательного интереса у курсантов морского вуза к конвенционной подготовке следует применить следующие методы:

– постановка в процессе лекций, лабораторных и практических занятий проблемных вопросов (требует, чтобы проблема была ясной и понятной, посильной и интересной для большинства курсантов);

– создание ситуации успеха в процессе овладения конвенционными дисциплинами (ориентирует преподавателя на: а) поддержку стремления курсантов к успешному овладению новыми знаниями; б) применение похвалы активных курсантов в ходе занятий, одобрения их работы; в) краткое подведение итогов каждого занятия и показ положительных результатов деятельности курсантов);

– организация и проведение мини-дискуссий с вовлечением в них всего состава учебной группы (обеспечивает: а) привлечение внимания курсантов к изучаемой теме; б) углубление знаний курсантов; в) увеличение познавательного интереса к конвенционной подготовке);

– использование потенциала познавательных игр (дают возможность создать в процессе конвенционной подготовки игровые ситуации, что содействует формированию и развитию познавательного интереса);

– вовлечение курсантов в разнообразную исследовательскую деятельность (требует: а) руководства со стороны преподавателя; б) самостоятельности курсантов при проведении исследовательской деятельности; в) презентации курсантами достигнутых результатов на занятиях или на очередной научно-практической конференции).

Формы. Диапазон форм, способствующих развитию познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке, значителен. Целесообразно воспользоваться следующими из них: а) создание тематических презентаций, видеоклипов или видеороликов; б) демонстрация современных моделей технических средств судовождения, судовых спасательных средств, охранной сигнализации, противопиратского оборудования и т. д.; в) проведение развернутых бесед (обеспечивает расширение, уточнение и систематизацию конвенционных знаний); г) наблюдение (позволяет курсантам воочию увидеть процесс объявления сигналов общесудовых тревог и действий командного и рядового состава; организацию спуска судовых спасательных средств; сбор экипажа судна; организованную эвакуацию людей с гибнущего судна и др.); д) дидактические игры (позволяют объединить познавательные задачи с практическими); е) проектная деятельность (позволяет не только углубить знания курсантов по одной из изучаемых тем, но и развить их познавательные навыки и умения); ж) мини-дискуссии (способствуют концентрации внимания курсантов на определенном вопросе, оперативном его обсуждении и коллективной выработке общего мнения).

Результат – формирование у курсантов плавательных специальностей стойкого и устойчивого познавательного интереса к конвенционным дисциплинам и в целом к конвенционной подготовке как важнейшей составной части их профессиональной подготовки.

Современный выпускник морского вуза должен быть всесторонне подготовленным профессионалом, компетентным специалистом в своей сфере деятельности, обладать высокими гражданскими, деловыми и профессиональными качествами. Судовой офицер должен знать и уметь оперативно действовать в любой ситуации мореплавания: от обычной, проходящей в спокойной обстановке, до сложной, аварийной, чрезвычайной. Этим и объясняется важность конвенционной подготовки.

Во многом профессиональному развитию курсантов будет способствовать педагогическая стратегия формирования познавательного интереса у курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. Творческое применение комплекса форм и методов педагогической деятельности, сочетающего проблемное обучение, индивидуализацию процесса конвенционной подготовки, создание ситуации успеха, проведение мини-дискуссий, познавательных игр, исследовательской деятельности, обеспечивает конструирование развернутой образовательной среды, помогающей в формировании у курсантов познавательного интереса к конвенционным дисциплинам, что будет способствовать их личностно-профессиональному развитию и саморазвитию. Для мудрого преподавателя такая педагогическая стратегия есть эффективный инструмент, позволяющий эффективно управлять процессом овладения обучающимися конвенционной подготовкой, конвенционными дисциплинами.

Качественная и результативная реализация положений предлагаемой педагогической стратегии во многом зависит от преподавателя конвенционной дисциплины, его готовности к инновациям, творческому экспериментированию, наличия желания вооружить обучающихся основательными знаниями, понимания потребности не только морской отрасли в грамотных специалистах, но и потребностей самих будущих морских профессионалах в богатых конвенционных знаниях, надежных навыках и умениях, обеспечивающих результативное выполнение должностных обязанностей.

В практике морских образовательных организаций формирование у курсантов и студентов познавательного интереса к конвенционным дисциплинам и в целом к конвенционной подготовке является приоритетным направлением деятельности всего руководящего и педагогического состава. Поэтому предлагаемая стратегия, обладающая научной новизной, теоретической и практической значимостью, будет востребована и внедрена в учебно-воспитательную работу всех морских образовательных организаций. При творческой переработке стратегия может быть полезна и для других технических учебных заведений (вузов, сузов, технических лицеев и гимназий).

В перспективе целесообразно рассмотреть основы моделирования процесса формирования познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке.

Библиографический список

1. *Кадровые парадоксы гражданского флота*. 2024. Available at: https://dzen.ru/a/ZSUrEe22iE5hIdMx?ysclid=m2h9b0mb8x377427813
2. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Туктаров Р.Р. Конкретизированная цель и задачи конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Уральские научные чтения:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2024: 155–159.
3. Томилин А.Н., Томилина С.Н. Специфика конвенционной подготовки курсантов морского вуза. *Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании:* сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: АМИ, 2021: 95–97.
4. Томилин А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 193–198.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
6. Бородина В., Бородин С. *Словарь-справочник по чтению: практикум*. Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2017.
7. *Тезаурус для педагогов-экспериментаторов*. 2018. Available at: https://didacts.ru/termin/pedagogicheskaja-strategija.html?ysclid=m6ggklgw5f436726511
8. *Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов*. Москва: Изд-во Российского социального у-та, 2014.
9. Тюмасева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П. *Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
10. Первова Г.М. Педагогическая стратегия образования: проблемы и перспектива. *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста:* сборник материалов XVII Международной научно-практической Internet-конференции. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021: 80–84.
11. Первова Г.М., Потапова Л.С. Научно-педагогический анализ сущности понятия «педагогическая стратегия». *Magister*. 2023; № 1 (5): 16–21.
12. Оборочан Т.П., Томилин А.Н. Аксиологическая стратегия формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 40–43.
13. Лушева В.А. *Педагогические стратегии для развития личности в дополнительном образовании*. 2024. Available at: https://infourok.ru/pedagogicheskie-strategii-dlya-razvitiya-lichnosti-v-dopolnitelnom-obrazovanii-7470117.html
14. Томилина С.Н. *Концепция и стратегии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ФГБОУ ВО «ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова», 2018.
15. Бордюг Д.Д., Чернышев Д.А., Дзундза А.И. Эффективные стратегии обучения и их влияние на профессиональное становление студентов-педагогов. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 11А: 442–449.
16. Томилин А.Н., Дорофеев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.

References

1. *Kadrovye paradoksy grazhdanskogo flota*. 2024. Available at: https://dzen.ru/a/ZSUrEe22iE5hIdMx?ysclid=m2h9b0mb8x377427813
2. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Tuktarov R.R. Konkretizirovannaya cel' i zadachi konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Ural'skie nauchnye chteniya:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`eterna, 2024: 155-159.
3. Tomilin A.N., Tomilina S.N. Specifika konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo vuza. *Innovacionnye proekty i programmy v psihologii, pedagogike i obrazovanii:* sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sterlitamak: AMI, 2021: 95-97.
4. Tomilin A.N. O primenenii poznavatel'nogo interesa v praktike provedeniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 193-198.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «ITI Tehnologii», 2008.
6. Borodina V., Borodin S. *Slovar'-spravochnik po chteniyu: praktikum*. Moskva: Russkaya shkol'naya bibliotechnaya associaciya, 2017.
7. *Tezaurus dlya pedagogov-`eksperimentatorov*. 2018. Available at: https://didacts.ru/termin/pedagogicheskaja-strategija.html?ysclid=m6ggklgw5f436726511
8. *Social'naya pedagogika: kratkij slovar' ponyatij i terminov*. Moskva: Izd-vo Rossijskogo social'nogo u-ta, 2014.
9. Tyumaseva Z.I., Bogdanov E.N., Scherbak N.P. *Slovar'-spravochnik sovremennogo obschego obrazovaniya: akmeologicheskie, valeologicheskie i `ekologicheskie tajny*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
10. Pervova G.M. Pedagogicheskaya strategiya obrazovaniya: problemy i perspektiva. *Lichnostnoe i professional'noe razvitie buduschego specialista:* sbornik materialov HVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii. Tambov: Izdatel'skij dom "Derzhavinskij", 2021: 80-84.
11. Pervova G.M., Potapova L.S. Nauchno-pedagogicheskij analiz suschnosti ponyatiya «pedagogicheskaya strategiya». *Magister*. 2023; № 1 (5): 16-21.
12. Oborochan T.P., Tomilin A.N. Aksiologicheskaya strategiya formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov neyuridicheskih special'nostej morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 40-43.
13. Lusheva V.A. *Pedagogicheskie strategii dlya razvitiya lichnosti v dopolnitel'nom obrazovanii*. 2024. Available at: https://infourok.ru/pedagogicheskie-strategii-dlya-razvitiya-lichnosti-v-dopolnitelnom-obrazovanii-7470117.html
14. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: RIO FGBOU VO "GMU im. F.F. Ushakova", 2018.
15. Bordyug D.D., Chernyshev D.A., Dzundza A.I. `Effektivnye strategii obucheniya i ih vliyanie na professional'noe stanovlenie studentov-pedagogov. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 11A: 442-449.
16. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-396-401

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN STUDENTS: PROBLEMS AND QUESTIONS. The article considers a current problem of patriotic education of students. Formation and strengthening of patriotism among modern students and cadets of higher and secondary educational institutions are the priorities of the state and society, the leadership and teachers of educational institutions. The objective of the paper is to clarify the characteristic problems and issues of educational and patriotic activity of students, classify them and propose a set of measures to enhance the process of educating patriots of the Fatherland. The research methodology provides for an objective theoretical analysis of scientific publications on patriotic topics and the identification of existing problems and issues in this area. The following methods are used in the research process: conversations; study and analysis of scientific publications; theoretical analysis; generalization, classification; systematization, concretization; synthesis. The result of this theoretical study is identification of the most common problems and issues of patriotic education of students, and their classification. The obtained scientific provisions would be of interest to scientists, researchers and practitioners of educational and patriotic activities.

Key words: **relevance, maritime university, patriotism, patriotic education, problems and issues, students, education**

С.Н. Томилина, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме патриотического воспитания студенческой молодежи. Формирование и укрепление патриотизма у современных студентов и курсантов высших и средних учебных заведений является одной из приоритетных задач государства и общества, руководства и преподавателей учебных заведений. Цель публикации – уточнить характерные проблемы и вопросы воспитательно-патриотической деятельности учащейся молодежи, классифицировать их и предложить комплекс мер по активизации процесса воспитания патриотов Отечества. Методология исследования предусматривает проведение объективного теоретического анализа научных публикаций на патриотическую тематику и определение имеющихся проблем и вопросов в этой сфере. В процессе исследования применены следующие методы: беседа, изучение и анализ научных публикаций, теоретический анализ, обобщение, классификация, систематизация, конкретизация, синтез. Результатом настоящего теоретического исследования стало выявление наиболее свойственных проблем и вопросов патриотического воспитания учащейся молодежи, их классификация. Полученные научные положения представляют интерес для ученых, исследователей и практиков воспитательно-патриотической деятельности.

Ключевые слова: **актуальность, морской университет, патриотизм, патриотическое воспитание, проблемы и вопросы, учащаяся молодежь, формирование**

Во все времена россияне отличались и отличаются особой любовью к своему Отечеству, своей малой Родине, родному краю, русской земле и русской природе. Русский язык и русская культура, обычаи и традиции пронизаны сыновьей любовью к Матушке России. Они формируют верность ей и заботу о её безопасности. Пословица «где родился, там и пригодился» очень ярко подтверждает предназначение каждого гражданина России беречь, укреплять и защищать свою страну и свой народ.

Актуальность темы знаменуется следующими обстоятельствами:

а) *реальными внешними угрозами*, исходящими от группы стран, объединенных в блок НАТО под эгидой США, стремящихся экономически ослабить Россию, деморализовать её народ, разложить и подкупить политическую и экономическую элиту, что позволит лишить российское государство суверенитета и далее бесщадно грабить наши национальные богатства и природные ресурсы. Произошедшее за последние годы расширение состава НАТО, развертывание новых воинских формирований у наших границ призвано запугать Россию, сделать её послушной и покорной. Активная и всесторонняя поддержка нацистской Украины, её натравливание против России имеет целью: во-первых, причинить существенный урон экономике страны, во-вторых, нанести военным потенциалом и жизнями граждан Украины военное поражение Российскому государству, в-третьих, проверить нас, россиян, на стойкость, крепость, мужество, упорство и единство. Все это вкупе, по мнению заокеанских и европейских стратегов, позволит далее руководству США и ЕС разговаривать с нами с позиции силы. Слабых и побежденных никто не слушает и не уважает. Их мнением пренебрегают, манкируют;

б) *внутренними проблемами в стране и имеющимися противоречиями* в социальной сфере (стагнация в экономической сфере; значительное техническое отставание от таких государств, как США, Япония, Китай, ФРГ и другие; недостаточно развитое производство, особенно в малых городах; демографический кризис; миграция; распространённая коррупция; существенная инфляция; постоянный рост цен на товары первой необходимости (продовольствие, одежду, лекарства), газ, электроэнергию, ЖКХ) [1];

в) *серьезными упущениями в воспитании граждан* России и подрастающих поколений, слабой реализацией данной функции как со стороны общества, так и всей системы образования. Игнорирование воспитания в первое десятилетие после развала СССР, отказ от позитивной и конструктивной идеологии, пренебрежение патриотической идеей дали свои ощутимые негативные результаты: ныне сформирован пласт молодых людей-потребителей, ведущих порой паразитарный образ жизни, не желающих учиться и трудиться, употребляющих наркотики,

алкоголь, преклоняющихся перед западом и их якобы прекрасной демократией и мифической свободой.

В этих условиях задача активизации патриотического воспитания студенческой молодежи выходит на первые позиции.

Объект исследования: процесс воспитательно-патриотической деятельности с российской молодежью.

Предмет исследования: проблемы и вопросы патриотического воспитания вузовской молодежи.

Цель исследования: на основе изучения современных научных источников (руководящие документы, выступления руководителей государства, научные монографии, научные статьи, диссертации) определить и классифицировать проблемы и вопросы патриотического воспитания учащейся молодежи.

Задачи исследования:

– осуществить подбор библиографических источников нормативно-правовых актов, потребных для проводимого исследования;

– беспристрастно установить имеющиеся проблемы и вопросы в сфере патриотического воспитания учащейся молодежи;

– классифицировать выявленные проблемы и вопросы;

– предложить конкретные меры активизации патриотического воспитания российской студенческой молодёжи, что позволит устранить существующие недоработки.

Научная новизна исследования: впервые обобщены и классифицированы проблемы и нерешенные вопросы патриотического воспитания учащейся молодежи, а также систематизированы по группам меры, направленные на их эффективное решение.

Теоретическая значимость исследования: теория социальной педагогики обогащена классификацией проблем и нерешенных вопросов патриотического воспитания учащейся молодежи, системой конкретных мер по их эффективному разрешению.

Практическая значимость исследования: разработанная классификация проблем и нерешенных вопросов патриотического воспитания учащейся молодежи, а также система мер по их эффективному решению могут быть применены для новых научных исследований и активизации современной воспитательно-патриотической деятельности.

В процессе исследования применены две группы методов: а) эмпирические (беседы: индивидуальные и групповые), которые целенаправленно использованы для проведения констатирующего эксперимента и уточнения мнения преподавателей и курсантов по изучаемой теме; б) теоретические (изучение и анализ научных публикаций, теоретический анализ, обобщение, классификация, конкретизация, синтез), позволившие достоверно опередить имеющиеся в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью проблемы и нерешенные вопросы.

Проведенные индивидуальные беседы (сентябрь – декабрь 2024 года) с преподавателями (34 человека) и групповые беседы с курсантами (232 человека) морского вуза показали, что: а) преподаватели: все 100% знают о наличии проблем в сфере воспитательно-патриотической деятельности; 68% респондентов не слышали о какой-либо классификации проблемы вопросов патриотического воспитания; 32% пытались сами изложить своё видение вопроса; б) курсанты: 96% не слышали и не знают о подобной классификации; б) всего 12% курсантов смогли перечислить какие-то проблемы патриотической тематики.

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволяют утверждать, что тема исследования актуальна и она, несомненно, значима для теории и практики воспитательно-патриотической деятельности.

Краткая характеристика сущности патриотизма и патриотического воспитания. История нашего государства убедительно доказывает, что ведущим духовно-нравственным качеством граждан России является патриотизм. Обращение к толковым словарям русского языка позволило установить, что их составители трактуют данный феномен как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [2, с. 496]. Носителем чувства патриотизма является патриот, характеризуемый В.И. Далем как «любитель Отечества, ревнитель о его благе» … «отчизнолюб» [3, с. 56].

Содержательная дефиниция понятия «патриотизм» приводится в Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации, раскрываемого как «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность вплоть до самопожертвования к его защите» [4]. Концепция подчеркивает, что «недооценка патриотизма как важнейшей составляющей общественного сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства». Наиболее полное определение понятия «патриотическое воспитание» было дано в первой Государственной программе патриотической направленности, где исследуемый феномен детерминируется как «систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [5].

На эти базовые определения будем опираться при проведении исследования.

Вопрос развития и укрепления воспитательно-патриотической деятельности в нашей стране находится под непосредственным контролем политического руководства государства. Президент Российской Федерации В.В. Путин постоянно уделяет должное внимание вопросам усиления патриотического воспитания российской молодежи. Он неоднократно отмечал консолидирующую силу патриотизма (2010–2025 гг.), предложил придать патриотизму статус национальной, государственной идеи (2012), привлек внимание социума и педагогического сообщества на необходимость неразрывной связи образования и воспитания (2016), заявил, что патриотизм есть единственная возможная идеология современного российского социума (2019), увидел сущность патриотизма россиян в служении развитию страны (2020), охарактеризовал патриотизм как основу безопасности России и её силы (2024) [6].

Кроме того, при личном участии главы государства создана и принята к исполнению нормативно-правовая база патриотизма и патриотического воспитания, включающая более 30 документов. В государственных руководящих документах приводятся и особенности патриотического воспитания, которое:

– является составной частью общей системы воспитания граждан России;

– опирается на государство и семью;

– пронизывает все стороны жизни общества: историческую, социально-экономическую, политическую, правовую, духовную, педагогическую, этническую;

– базируется на национальных ценностях, языке, культуре, истории, образовании, традициях, национальных обычаях;

Таблица 1

Проблемы и вопросы патриотического воспитания, содержащиеся в нормативно-правовых документах

Документ	*Проблемы и вопросы*
Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы»	– экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны; – резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма; – стала все более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания; – объективные и субъективные процессы существенно обострили национальный вопрос; – патриотизм кое-где стал перерождаться в национализм; – во многом утрачено истинное значение и понимание интернационализма; – в общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству и социальным институтам; – проявляется устойчивая тенденция падения престижа военной и государственной службы
Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы»	– образовательные учреждения и учреждения культуры испытывают недостаток в методическом обеспечении, особенно в части подготовки и переподготовки специалистов в области патриотического воспитания; – не везде созданы координационные советы и центры патриотического воспитания; – патриотизм еще не стал в полной мере объединяющей основой общества
Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»	– необходима модернизация материально-технической базы патриотического воспитания, повышение уровня его организационно-методического обеспечения, повышение уровня профессиональной подготовки организаторов и специалистов патриотического воспитания, развитие системы патриотического воспитания в трудовых коллективах, более активное и широкое привлечение к этой работе средств массовой информации, культуры и более широкое использование возможностей сети Интернет для решения задач патриотического воспитания

– представляет собой приоритетное направление для деятельности всех государственных структур (государственные администрации, вооруженные силы, МВД, ФСБ, ФСО, ФАС, ФАПСИ, образование, здравоохранение и т. д.);

– будучи важнейшим видом воспитательной деятельности, проводится систематически, целенаправленно, многопланово, разноуровнево, масштабно, комплексно;

– является неотъемлемой частью всей жизнедеятельности российского общества, его социальных и государственных институтов;

– направленно на укрепление социально-экономических, духовных и культурных основ развития социума и державы;

– предполагает формирование у граждан общественно значимых ориентаций;

– способствует развитию национального самосознания;

– требует гармоничного сочетания личных и общественных интересов, преодоления чуждых обществу процессов и явлений, разрушающих его устои и потенциал созидания;

– направлено на создание условий для возрождения России как великой державы;

– включает в свой состав и военно-патриотическое воспитание.

В то же время в нормативно-правовых актах патриотической направленности приведены и основные недостатки, содержащиеся в воспитательно-патриотической деятельности (табл. 1).

Анализ содержания табл. 1 позволяет сделать следующие выводы:

1. Государство открыто заявляет об имеющихся проблемах и недостатках в воспитательно-патриотической сфере, так как заинтересовано в их устранении.

2. Политическое руководство страны искренне признает имеющиеся недоработки. Оно не фальсифицирует и не приукрашивает обстановку, не стремится отмахнуться от накопившихся проблем.

3. Объективное и целенаправленное определение имеющихся недоработок и недостатков позволяет соответствующим государственным органам и структурам наметить комплекс мер по их эффективному устранению и организовать работу по их устранению.

4. Данные документы отражают решимость и волю государства возглавить воспитательно-патриотическую деятельность и выделить её в приоритетное направление государственной политики и деятельности государственных деятелей и политиков, непременную обязанность всех государственных структур и должностных лиц, депутатов и сотрудников всех уровней.

5. Имеющиеся проблемы сориентировали руководство страны на необходимость создания эффективной системы патриотического воспитания граждан, особенно подрастающих поколений, учащейся молодежи.

Богатый материал о накопившихся проблемах в сфере воспитательно-патриотической деятельности имеется в научных публикация и диссертационных исследованиях. Сосредоточимся на те, которые опубликованы в последнее десятилетие (табл. 2 и 3).

Анализ таблиц 1–3 позволяет систематизировать и классифицировать проблемы и вопросы, имеющиеся в сфере патриотического воспитания, по двум группам:

1. Проблемы теоретико-патриотического плана:

– признание патриотизма как единственной государственной идеологии носит пока декларативный характер, что требует проработки соответствую-

Таблица 2

Проблемы и вопросы патриотического воспитания, содержащиеся в научных публикациях ученых

Автор	*Проблемы и вопросы*
К.В. Марков [7]	– наличие неоднородных патриотических настроений среди студентов; обеспокоенность студентов по поводу одномерного изображения патриотизма; – образовательный нарратив иногда отклоняется в сторону милитаристского патриотизма, в отличие от гражданского патриотизма; – наличие сложного и многогранного ландшафта патриотического воспитания в университетах; – отсутствие в современном педагогическом подходе необходимой критической основы для формирования глубокого понимания патриотизма
Н.Г. Егошина [8]	– процесс патриотического воспитания студенческой молодежи освещается в научной литературе гораздо реже; – необходимо сконструировать общую идеологическую платформу патриотического воспитания; выстроить современную методику патриотического воспитания студенческой молодежи; решить вопросы ресурсной поддержки патриотических проектов и мероприятий
Н.Б. Мантыкова [9]	– обострение негативных социальных изменений; – в молодежной среде наблюдаются тревожные тенденции: отсутствие духовно-нравственных устоев, негативное отношение к получению образования, потребности трудиться, проявление антипатриотических настроений
О.С. Бабанина [10]	– необходимость формирования духовно-нравственных качеств личности; – различные институты общества заняты перекладыванием ответственности за воспитание молодежи друг на друга
Н.Д. Осипов [11]	– пренебрежительное отношение молодежи к истории России; – индифферентное отношение к отечественным ценностям и традициям; – слабость патриотического воспитания может привести к оттоку населения в другие страны, особенно растут такие настроения в молодежной среде; – необходимость наличия идеологии на государственном уровне, которая определила бы четкие цели, к которым необходимо стремиться молодежи
С.Н. Томилина [12]	– наличие активного противодействия со стороны деструктивных сил процессу патриотического воспитания; – проявление некоторыми молодыми людьми патриотического нигилизма и ресентиментизма

Таблица 3

Проблемы и вопросы патриотического воспитания, содержащиеся в диссертационных исследованиях

Автор	*Проблемы и вопросы*
Н.Е. Хекерт [13, с. 4]	– недостаточное внимание уделяется воспитательному потенциалу отечественных спортивных традиций и их применению в деле воспитания патриотов современной России
Т.И. Алиев [14, с. 6]	– серьезное затруднение вызывает наличие многообразия интерпретации терминов «патриотизм» и «патриотическое воспитание», что затрудняют формирование патриотизма как ценности у сотрудников; – в патриотической работе слабо применяется потенциал аксиологического подхода
М.А. Егоров [15, с. 4]	– нарастание потоков негативной информации в СМИ, социальных сетях, негативно влияющей на молодежь; – необходимость развития критического мышления у молодежи
Г.А. Ляукина [16, с. 3]	– недостаточный уровень готовности преподавателей, организаторов внеучебной деятельности вуза (кураторов, руководителей проектов и т. д.) и студенческого актива (студенческих лидеров общественных объединений, старост групп и т. д.) к воспитательной работе с использованием электронных ресурсов
А.А. Калекин [17, с. 3]	– непонимание частью молодежи сущности патриотизма и его роли для личности, общества и государства; – поверхностное применение потенциала культурологического подхода в практике патриотического воспитания
А.А. Мирзаев [18, с. 4]	– наличие широкого информационного многообразия, оказывающего воздействие на мировоззренческую позицию студентов
М.Ю. Корнилова [19, с. 3]	– слабое, порой поверхностное использование воспитательного потенциала использования уникального образа и традиций городов-героев в патриотическом воспитании курсантов

щей идеологии и её принятия к руководству и действию. Такая идеология, как позитивное концептуальное видение будущего России, должна провозгласить конкретные цели, содержать систему концептуально оформленных положений и идей, выражающих интересы, приоритеты, мировоззрение, ценностные ориентации и идеалы народа России, обозначить приоритеты государства в сфере патриотизма и патриотического воспитания, обозначить ресурсы, потребные для действенной и результативной работы. Именно содержательная государственная идеология, подчеркивающая конструктивную исключительность патриотизма как исполинской силы сплочения народа и сохранения Российской Федерации, нужна нашей стране и нашему народу. Ее наличие обеспечит развертывание постоянной и целенаправленной деятельности, укрепление коллективного и индивидуального патриотического сознания россиян, что будет способствовать формированию и развитию: а) любви к Отечеству, сохранения верности ему; б) патриотического отношения к деятельности, стремления к высоким результатам в труде; в) законопослушного поведения граждан; г) готовности к защите страны и народа, что обеспечит её суверенитет и безопасность от внешних врагов;

– прекращение практики применения пятилетних государственных программ патриотического воспитания граждан Российской Федерации в некотором плане снижает оживление воспитательно-патриотической деятельности, переводя порой её в разряд банальных и рутинных, что настоятельно требует возрождения такой очень действенной, систематизированной многолетней формы. Это обеспечит: а) актуализацию и конкретизацию процесса патриотического воспитания; б) сосредоточение и усиление внимания всех органов, структур, организаций, руководителей, педагогического состава на приумножении воспитательно-патриотической практики, её разнообразии; в) повышение ответственности всех должностных лиц, преподавателей и воспитателей за конечные результаты.

Реализация проблем данной группы придаст мощный импульс воспитательно-патриотической работе с учащейся молодежью, позволит патриотически воспитать новые поколения россиян.

2. *Проблемы патриотико-практической деятельности*:

А. *Углубление знаний учащейся молодежи в сфере патриотизма*. Для этой группы проблем характерно:

– снижение воспитательного потенциала культуры, искусства, образования;

– утрата учащейся молодежью патриотических ценностей;

– непонимание сути духовных и нравственных ценностей российского общества;

– изменение отношения части учащейся молодежи к духовно-нравственным ценностям, приоритетам, идеалам, историческому прошлому, старшему поколению.

В этом направлении необходимы: а) тщательная проработка и уточнение сущности понятий «патриот», «патриотизм» и «патриотическое воспитание»; б) принятие закона на уровне государства о патриотической деятельности и её специфике; в) введение во всех вузах обязательного изучения дисциплины «Патриотизм и патриотическое воспитание».

Решение данных проблем и вопросов позволит обогатить знания и сформировать патриотическое мировоззрение и убеждения у юношей и девушек.

Б. *Совершенствование педагогического мастерства преподавателей в ведении воспитательно-патриотической деятельности*. К числу таких проблем по мнению самих преподавателей относятся:

– реальная неготовность некоторых преподавателей к ведению воспитательно-патриотической деятельности;

– нежелание заниматься воспитательно-патриотической работой;

– существенная педагогическая нагрузка преподавателей (до 900 часов), дополнительная «почасовка», обязательная подготовка и публикация научных статей, ежегодная разработка государственно-бюджетной тематики, увеличение объема времени, необходимого для разработки и совершенствования электронных учебно-методических комплексов, необходимость разработки учебных пособий, учебно-методических рекомендаций и др.;

– отсутствие мотивации преподавателей к активному участию в воспитательно-патриотической деятельности;

– эпизодическая практика стимулирования преподавателей, инициативно и предприимчиво занимающихся патриотическим воспитанием студенческой молодежи.

Здесь особенно важен один ключевой момент: антипатриотически настроенный преподаватель не должен быть допущен к обучению и воспитанию молодежи, каким бы ни был он знатоком в своей научной области. Руководителям вузов для таких людей следует искать участок деятельности, не связанный с проецированием и трансляцией личностных взглядов, отличных от государственных. Патриотов может воспитать только патриот.

Разрешение данных проблем и вопросов требует: а) в каждом вузе организовать ежегодное проведение цикла занятий по повышению педагогического мастерства преподавателей в сфере патриотизма; б) ежегодно при подведении итогов работы за прошедший учебный год отмечать и поощрять лучших преподавателей, внёсших существенный вклад в воспитательно-патриотическую практику; в) на уровне правительства РФ решить вопрос о ежемесячном стимулировании преподавателей в размере 10% от оклада за успехи в воспитательно-патриотической деятельности.

Успешное решение имеющихся недостатков этой группы даст возможность обеспечить влияние личного примера преподавателей, их активное участие и качественное воспитательно-патриотическое воздействие на учащуюся молодежь.

В. *Повышение духовно-нравственных качеств учащейся молодежи*. Наиболее явные проблемы и вопросы проявляются в:

– ослаблении внимания к духовно-нравственному воспитанию вузовской молодежи;

– разрушении нравственно-этических норм и традиций семейного уклада среди молодежи;

– наличии низкопробной информации, пропагандирующей праздный образ жизни, насилие, преступность, проституцию, наркоманию;

– восхвалении западной демократии, западного образа жизни;

– вовлечении молодежи в различные религиозные секты.

Преодоление подобных проблем ориентирует на целесообразность: а) внедрения в жизни молодежи позитивных общечеловеческих норм морали, формирования внутренней системы нравственных регуляторов поведения; б) ориентации курсантов и студентов на духовно-нравственное развитие; в) учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся высшей школы; г) поддержки положительных индивидуальных черт и качеств характера учащейся молодежи; д) актуализации принадлежности обучающегося в вузе к отечественной культуре, содействия приобретению им ценностей и черт российской культуры как основы ценностных ориентаций личности.

Это даст возможность сформировать российских студентов и курсантов как настоящих граждан-патриотов с высоким уровнем духовно-нравственных качеств.

Г. *Формирование критического мышления, потребного для работы с многообразными потоками всевозможной информации в СМИ, Интернете, социальных сетях*. Эта группа проблем проявляется в:

– опосредовании межличностных контактов молодежи технологическими изобретениями последних десятилетий: Интернет, социальные сети и т. д.;

– наличии системы вызовов и угроз со стороны информационных сообществ;

– манипуляции сознанием молодых людей;

– ведении западными государствами и их спецслужбами жестокой информационной войны и негативном воздействии на сознание и умы россиян.

Борьба с этими проблемами и вопросами предполагает: а) осуществление настойчивого и действенного поиска путей и способов защиты российской молодежи от манипуляции их сознанием; б) обучение студентов и курсантов умению отбирать информацию разумно, рационально и эффективно; в) формирование у учащейся молодежи информационной грамотности и компетентности; д) выработку у обучающихся в вузе способности оценивать любую информацию критически и компетентно, развитие навыков применять её правильно.

В условиях наличия огромных потоков разнополярной информации это позволит учащейся молодежи критически относиться к любой информации, выработать у себя стойкие морально-нравственные установки и сформировать базовый уровень критического мышления.

Д. *Активизация военно-патриотического воспитания студентов и курсантов*. Проблемы и вопросы в этом направлении проявляются в:

– наличии позиции некоторых авторов, что это милитаризм, направленный на милитаризацию обучения и воспитательно-патриотической деятельности;

– стремлении переложить этот вид деятельности на военные учебные центры и военные кафедры, преподавателей военных дисциплин;

– сужении патриотической работы до проведения коротких кампаний, связанных с Днем защитника Отечества и Днем Победы.

Преодоление этих проблем возможно путем:

– создания в вузе единой системы военно-патриотического воспитания, направленной на подготовку обучающихся к службе в рядах силовых структур государства и защите Отечества, обеспечению его целостности и суверенитета;

– объединения во внеучебной деятельности вуза потенциала военно-патриотического воспитания и таких направлений, как спортивно-оздоровительная, оборонно-спортивная, военно-техническая и поисковая работы в интересах формирования студентов и курсантов как надежных патриотов и защитников Отечества, готовых к воинской службе.

Интерес представляют позиции авторов научных публикаций по решению имеющихся проблем и вопросов.

Так, К.В. Марков, Е.В. Шевченко и В.А. Левищев предлагают применить потенциал диалектического подхода, что позволит учащейся молодежи более основательно изучить «общественные явления и процессы». Н.Г. Егошина считает необходимым укрепить значимость самого патриотического воспитания. Н.Б. Мантыкова полагает, что сегодня, как никогда ранее, необходимо вести «поиск новых ориентиров для подражания, новых методов воздействия» на сознание молодежи. О.С. Бабанина рекомендует усилить акцент по воспитанию уважительного отношения к истории своей Родины как основы патриотизма. Н.Д. Осипов и соавторы призывают усилить роль и участие в патриотическом воспитании молодежи не только родителей и государства, но и образовательных учреждений. С.Н. Томилина утверждает, что в современных условиях целесообразно в вузах, готовящих специалистов для государственных органов и структур, осуществить формирование патриотов по такому важному направлению, как

государственно-патриотическое. Автор убеждена, что будущий государственный служащий должен быть сформирован как патриот-государственник, заботящийся об экономических успехах государства и его безопасности.

Значимые концептуальные основы, конкретные педагогические модели, апробированные комплексы педагогических условий лежат в основе диссертационных исследований Н.Е. Хекерта, Т.И. Алиева, М.А. Егорова, Г.А. Ляукиной, А.А. Калекина, А.А. Мирзаева, М.Ю. Корниловой и других, научные положения которых могут быть творчески применены в практике патриотического воспитания всех российских учебных заведений.

В интересах разрешения имеющихся проблем и вопросов в сфере патриотического воспитания учащейся молодежи целесообразно реализовать следующие меры:

а) *государственного уровня:*

– принять федеральный закон о патриотической идеологии, представляющий систему концептуально оформленных положений и идей, выражающих интересы, приоритеты, мировоззрение, ценностные ориентации и идеалы народа России;

– обеспечить повышение роли социальных институтов (семья, система образования, Вооруженные Силы, общественные и спортивные организации, религиозные конфессии, СМИ) на социализацию учащейся молодёжи путем передачи и усвоения ею накопленного веками отечественного социального и культурного опыта, традиций, определённых патриотических знаний, навыков и умений, подготовки молодого поколения к принятию эстафеты по управлению государством от старшего поколения, сбережению и укреплению Российской Федерации, обеспечению её суверенитета и территориальной целостности;

– перестроить процесс изучения истории Отечества. Усилить историческое просвещение во всей системе российского образования. Любой обучающийся должен получить не только какие-то банальные знания по истории своей страны. Подрастающие поколения, юноши и девушки должны освоить логику прошедших событий, их причины и результаты, отличие от других государств. И тогда у молодого поколения сформируется прочная основа уважительного отношения к своей стране, к ее героическому прошлому и гордость, что они россияне;

– уделять особую заботу следует формированию духовно-нравственных качеств учащейся молодежи, включающему ориентацию на прогрессивные общечеловеческие и традиционные национальные ценности, выработку навыков и умений этического решения проблем, развитие коммуникации и взаимопонимания, уважения к людям старших поколений и защитникам Отечества, толерантности к представителям иных национальностей и вероисповеданий [20];

б) *вузовского уровня:*

– пересмотреть имеющиеся в вузах концепции и стратегии патриотического воспитания, актуализировать их содержание, усовершенствовать локальные системы воспитательно-патриотической деятельности, в которых должна быть определена конкретная роль и миссия руководителей и преподавателей как воспитателей и наставников молодежи;

– придать делу патриотического воспитания курсантов и студентов статус приоритетного направления в учебно-воспитательной работе вузов. Формирование компетентного специалиста в процессе обучения – это только одна сторона дела. Выпускник должен быть еще и настоящим гражданином-патриотом, стремящимся реализоваться как профессионал и как личность в нашей стране, надежно и верно служить ей, высокими трудовыми результатами укреплять и прославлять Россию;

– целесообразно усилить воспитательное воздействие по такому направлению, как государственно-патриотическое, в учебных заведениях, готовящих специалистов для государственных структур. Будущий сотрудник государственной организации или учреждения обязан быть патриотом-государственником, заботящийся о защите государственных интересов, его суверенитета и безопасности;

– активизировать работу по внедрению здорового образа жизни среди молодежи, их приобщению к физической культуре и спорту, туризму и поисковому движению, развитию волонтерства и движения студенческих стройотрядов;

– акцентировать воспитательно-патриотическую практику на инновационные формы и методы воспитательного воздействия (патриотические акции, поисковая деятельность по местам боев Великой Отечественной войны, отечественные спортивные традиции, флэшмобы, квест-игры, патриотический туризм по фронтовым дорогам гвардейских и орденоносных объединений и соединений Советской Армии, уход за братскими могилами, волонтерство, благотворительные мероприятия, помощь семьям участников СВО и т. п.);

– проявлять заботу путем создания соответствующих условий для духовного, нравственного, интеллектуального и культурного развития, самореализации и содержательного досуга молодёжи.

Патриотическое воспитание представляет собой важнейший социальный и педагогический феномен, предназначение которого – формирование патриотов Отечества и российского образа жизни. Будучи междисциплинарным понятием, патриотическое воспитание изучается многими науками (философией, психологией, педагогикой, социологией, культурологией, военной, этнологией и др.). Оно стало предметом исследований многих ученых и реализуется практиками: руководителями, преподавателями, воспитателями. Изучение научных публикаций отечественных ученых и практиков позволило выявить наличие ряда проблем и вопросов в сфере патриотического воспитания, которые классифицированы на две группы: а) патриотико-теоретической направленности; б) патриотико-практической деятельности. Соответственно данной классификации систематизированы и меры по решению вскрытых проблем и вопросов, которые также сведены в две группы действий: а) государственного уровня; б) вузовского уровня.

Предложенная классификация и систематизация мер по реализации имеющихся проблем и вопросов в сфере воспитательно-патриотической деятельности обладают научной новизной, имеют существенную теоретическую и практическую значимость. Предложенные научные положения представляют интерес для ученых и исследователей тематики патриотического воспитания и могут быть использованы в практике организации воспитательно-патриотической работы с курсантами и студентами отечественных вузов, сузов, иных образовательных организаций.

Библиографический список

1. Прохоров Э.Т. Основные проблемы во внутренней политике современной России и способы их решения. *Молодой ученый*. 2021; № 41 (383): 281–284.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
3. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998; Т. 3.
4. *Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации*. Available at: https://www.музейпамяти.рф/doc
5. *О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы»*. Постановление Правительства РФ от 16.02.2001 № 122. Available at: http://base.garant.ru/1584972/
6. *Путин рассказал о патриотизме в России*: интервью Т. Карлсону от 09.02 2024. Available at: https://ria.ru/20240209/patriotizm-1926304134.html
7. Марков К.В., Шевченко Е.В., Левищев В.А. Проблематика патриотического воспитания студентов вузов в связи с проведением СВО. *Мир педагогики и психологии*. 2023; № 12 (89). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/problematika-patrioticheskogo-vospitaniya-studentov-vuzov-v-svyazi-s-provedeniem-svo.html
8. Егошина Н.Г. Возможности современного вуза для патриотического воспитания студентов. *THEORIA: педагогика, экономика, право*. 2023; № 1 (10): 48–54.
9. Мантыкова Н.Б. Понятие патриотизма и его оценка в среде современной студенческой молодежи (на примере Байкальского колледжа недропользования). *Вестник Бурятского государственного университета.* Образование. Личность. Общество. 2023; № 4: 48–53.
10. Бабанина О.С. Актуальные проблемы воспитания молодежи. *Всероссийский журнал «Педагогический опыт»*. 2023. Available at: https://www.pedopyt.ru/categories/2/articles/2799
11. Осипов Н.Д., Невраева Н.Ю., Кабанов А.М., Яценко О.Ю. Проблема воспитания патриотизма у молодежи в современных условиях развития российского общества. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 4А: 185–195.
12. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания военных моряков*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2013.
13. Хекерт Н.Е. *Военно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза на отечественных спортивных традициях*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2024.
14. Алиев Т.И. *Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России на основе аксиологического подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2023.
15. Егоров М.А. *Формирование патриотических качеств военнослужащих на основе развития критического мышления*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2020.
16. Ляукина Г.А. *Реализация интернет-проектов по патриотическому воспитанию студентов вузов средствами социосетевых технологий*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2020.
17. Калекин А.А. *Патриотическое воспитание курсантов военного вуза на основе культурологического подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2019.
18. Мирзаев А.А. *Патриотическое воспитание студентов вуза в условиях информационного многообразия*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2018.
19. Корнилова М.Ю. *Патриотическое воспитание курсантов морского вуза на традициях города-героя*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2017.
20. Томилин А.Н., Касимова Н.С. Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 246–248.

References

1. Prohorov `E.T. Osnovnye problemy vo vnutrennej politike sovremennoj Rossii i sposoby ih resheniya. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 41 (383): 281-284.
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «ITI Tehnologii», 2008.
3. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub, 1998; T. 3.
4. *Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii*. Available at: https://www.muzejpamyati.rf/doc
5. *O gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2001-2005 gody»*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 16.02.2001 № 122. Available at: http://base.garant.ru/1584972/
6. *Putin rasskazal o patriotizme v Rossii*: interv'yu T. Karlsonu ot 09.02 2024. Available at: https://ria.ru/20240209/patriotizm-1926304134.html
7. Markov K.V., Shevchenko E.V., Levischev V.A. Problematika patrioticheskogo vospitaniya studentov vuzov v svyazi s provedeniem SVO. *Mir pedagogiki i psihologii.* 2023; № 12 (89). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/problematika-patrioticheskogo-vospitaniya-studentov-vuzov-v-svyazi-s-provedeniem-svo.html
8. Egoshina N.G. Vozmozhnosti sovremennogo vuza dlya patrioticheskogo vospitaniya studentov. *THEORIA: pedagogika, `ekonomika, pravo*. 2023; № 1 (10): 48-54.
9. Mantykova N.B. Ponyatie patriotizma i ego ocenka v srede sovremennoj studencheskoj molodezhi (na primere Bajkal'skogo kolledzha nedropol'zovaniya). *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Obrazovanie. Lichnost'. Obschestvo. 2023; № 4: 48-53.
10. Babanina O.S. Aktual'nye problemy vospitaniya molodezhi. *Vserossijskij zhurnal «Pedagogicheskij opyt»*. 2023. Available at: https://www.pedopyt.ru/categories/2/articles/2799
11. Osipov N.D., Nevraeva N.Yu., Kabanov A.M., Yacenko O.Yu. Problema vospitaniya patriotizma u molodezhi v sovremennyh usloviyah razvitiya rossijskogo obschestva. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 4A: 185-195.
12. Tomilina S.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya voennyh moryakov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2013.
13. Hekert N.E. *Voenno-patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza na otechestvennyh sportivnyh tradiciyah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2024.
14. Aliev T.I. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov i special'nyh sluzhb Rossii na osnove aksiologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2023.
15. Egorov M.A. *Formirovanie patrioticheskih kachestv voennosluzhaschih na osnove razvitiya kriticheskogo myshleniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2020.
16. Lyaukina G.A. *Realizaciya internet-proektov po patrioticheskomu vospitaniyu studentov vuzov sredstvami sociosetevyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2020.
17. Kalekin A.A. *Patrioticheskoe vospitanie kursantov voennogo vuza na osnove kul'turologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2019.
18. Mirzaev A.A. *Patrioticheskoe vospitanie studentov vuza v usloviyah informacionnogo mnogoobraziya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2018.
19. Kornilova M.Yu. *Patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza na tradiciyah goroda-geroya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2017.
20. Tomilin A.N., Kasimova N.S. Suschnostnye osnovy formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 246-248.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-401-405

Pankova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Research and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: trifonov_e_d@mail.ru*

METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING TRAINING WITH A DISTANCE FORM OF SUPPORT IN MASTER'S PROGRAMS USING THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE "TECHNOLOGIES FOR CREATING MUSIC FOR VISUAL MEDIA". The article discusses the specifics of implementation of a master's degree program with a remote form of support using the example of the academic discipline on technologies for visual media. The relevance of the research is due to the need to train qualified specialists in the field of digital technologies and sound design in the context of digitalization of education. The objective of the work is to develop a methodology that provides effective distance learning. The work highlights stages of development to prepare the discipline for placement in LMS Moodle, including labor market analysis to generate learning outcomes, the development of a comprehensive assessment plan using the Bloom-Anderson taxonomy, and the division of lectures and practical classes into modules. Examples of assignments aimed at developing research and practical skills of undergraduates are described. The principles of the distance learning system are defined, which make it possible to organize the learning process. The role of planning synchronous and asynchronous classes is defined, features of placement of educational content and construction of teaching methods with a remote form of support are considered. The proposed methodology helps to improve the quality of specialist training, improve the interaction between teachers and students, and can also be adapted for other disciplines. The article would be useful to university professors involved in developing programs in the field of information technology and sound design.

Key words: **distance education, distance teaching system LMS Moodle, tools for organizing remote learning, forms of control in distance teaching, scenario plan for synchronous and asynchronous classes, information technologies in music and sound design**

А.А. Панкова, *канд. пед. наук, ст. науч. сотр. научно-методической лаборатории "Музыкально-компьютерные технологии", Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: trifonov_e_d@mail.ru*

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ С ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМОЙ ПОДДЕРЖКИ ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ МУЗЫКИ ДЛЯ ВИЗУАЛЬНЫХ МЕДИА»

В статье обсуждаются особенности реализации магистерской программы с дистанционной формой поддержки на примере учебной дисциплины «Технологии создания музыки для визуальных медиа». Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки квалифицированных специалистов в области цифровых технологий и саунд-дизайна в условиях цифровизации образования. Целью работы является разработка методики, обеспечивающей эффективное обучение с дистанционной формой поддержки. В данной статье выделены этапы процесса разработки дисциплины для подготовки ее к размещению в LMS Moodle, включающие анализ рынка труда для формирования результатов обучения, разработку комплексного плана оценочных мероприятий с использованием таксономии Блума-Андерсона, разделение лекционных и практических занятий на модули. Описаны примеры заданий, направленных на формирование исследовательских и практических навыков магистрантов. Определены принципы системы дистанционного обучения, позволяющие организовать процесс обучения. На примере конкретной учебной дисциплины определена роль планирования синхронных и асинхронных занятий, рассмотрены особенности размещения учебного контента и построения методики обучения с дистанционной формой поддержки. Предложенная методика способствует повышению качества подготовки специалистов, улучшению взаимодействия преподавателей и обучаемых, а также может быть адаптирована для других дисциплин. Статья представляет интерес для преподавателей вузов, занимающихся разработкой и реализацией программ в сфере изучения возможностей применений современных информационных технологий в музыке и саунд-дизайне.

Ключевые слова: **дистанционное образование, система дистанционного обучения LMS Moodle, инструменты организации удаленного обучения, формы контроля в дистанционном образовательном процессе, сценарный план синхронных и асинхронных занятий, информационные технологии в музыке и саунд-дизайне**

Актуальность. Современные требования к профессиональной подготовке выпускников системы высшего профессионального образования в сфере использования цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне, в частности, в области создания музыки для визуальных медиа предполагают не только теоретическое осмысление специфики изучения конкретной учебной дисциплины, но и практическую подготовку, предполагающую возможность разработки и проведения экспериментальных творческих заданий. Для реализации этих требований с использованием дистанционной формы обучения необходимо применять разработанные методические подходы, обеспечивающие новое качество образования [1–3].

Целью данной статьи является разработка методики реализации обучения с дистанционной формой поддержки на примере дисциплины «Технологии создания музыки для визуальных медиа» (М. 1.3.2 Модуль «Медиатехнологии»), реализуемой в рамках программы магистратуры по направлению 09.04.02 Информационные системы и технологии (профиль «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне») на первом и втором курсах обучения (2–3 семестры) в объеме 216 часов.

Задачи исследования:

– для формирования результатов обучения (РО) исследование ориентировать на требования рынка труда;

– разработать методику создания дисциплины с учетом дистанционной формы поддержки обучения;

– определить и применить различные формы оценочных мероприятий для проверки уровня сформированности РО;

– создать тематический план и сценарии занятий, обеспечивающие эффективное взаимодействие между магистрантами и преподавателями.

Данное исследование демонстрирует новый подход к реализации дисциплины «Технологии создания музыки для визуальных медиа» с дистанционной формой поддержки, где научной новизной является:

1. Системный анализ рынка труда для формирования конкретных результатов обучения (на основе платформы «РосНавык»).

2. Разработка комплексного плана оценочных мероприятий, включающих как синхронные, так и асинхронные формы заданий (с использованием таксономии Блума-Андерсона).

3. Разделение лекционных и практических занятий на два модуля, что обеспечивает оптимальную структуру для реализации дисциплин с дистанционной формой поддержки обучения.

Работа имеет значительную теоретическую значимость для развития дистанционного музыкального образования. В частности:

1. Внедрение методики, представленной в статье, позволяет улучшить теоретическую и практическую подготовку магистрантов, обучающихся по профилю «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне».

2. Разработанная методика может быть адаптирована для других дисциплин, требующих специализированного практического обучения.

3. Статья обосновывает необходимость реализации теоретических и практических занятий с дистанционной формой поддержки в программах магистратуры, что является актуальным для современного высшего образования.

Практическая значимость данной работы заключается в:

1. Повышении качества подготовки специалистов в сфере информационных технологий и саунд-дизайна через реализацию обучения с дистанционной формой поддержки.

2. Создании модели методики, которая может быть адаптирована и использована в других образовательных учреждениях для реализации обучения по дисциплинам данного направления.

3. Возможности улучшения взаимодействие между магистрантами и преподавателями путем внедрения предложенной методики, что особенно важно в процессе обучения с дистанционной формой поддержки.

Разработанные задания и оценочные мероприятия помогают будущим специалистам лучше усвоить материал и применять его в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, представленные материалы не только обосновывают необходимость дистанционной формы поддержки в обучении, но и предлагает практический инструментарий для реализации такого обучения.

Рассмотрим этапы разработки дисциплины «Технологии создания музыки для визуальных медиа» для подготовки ее к размещению в LMS Moodle.

Этап 1. Прежде всего, необходимо четко прописать результаты обучения и их декомпозицию по всей дисциплине. Данные РО должны коррелировать с теми компетенциями, которые обозначены в программе, но в то же время они должны содержать в себе конкретные, содержательно обоснованные пути формирования тех навыков, которые являются необходимыми для выпускников в процессе их дальнейшей профессиональной деятельности. Путем анализа рынка труда составляются РО, предусмотренные учебным планом реализации конкретной образовательной дисциплины, которые в дальнейшем распадаются на составляющие. При формулировании РО можно использовать систему учебных целей из таксономии Блума-Андерсона (2001 г.).

Этап 2. Необходимо определиться, с помощью каких оценочных мероприятий (промежуточных и итоговых) возможно проверить уровень сформированности РО [4]. Учитывая, что дисциплина реализуется с дистанционной формой поддержки, это могут быть как синхронные, так и асинхронные формы заданий (тест, лабораторные и практические задания, мини-исследования, семинар, дискуссия, ролевая игра, кейс и т. д., см. подробнее в [5]).

Задания для итоговой аттестации ориентированы на итоговый результат обучения РО 1. Создавать музыкальное сопровождение к коротким видеосюжетам (реклама, короткометражный мультфильм, фильм и т. д.), применяя для этого цифровые технологии (музыкальное ПО).

Так, например, работа над заданием «Создать музыкальное сопровождение к предлагаемому видеосюжету» поэтапно идет на практических занятиях и завершается дифференцированным зачетом. В результате данной работы обучающиеся создают мультимедийный проект. Также в программу включены задания, которые формируют исследовательские навыки магистрантов и предполагают анализ аудиоконтента существующих кинокартин как пример лучшего наследия киноискусства. Так, например, задание «Написать развернутый анализ (по образцу) музыкального сопровождения предложенных фильмов, сравнить саундтреки этих кинокартин, сделать вывод» предполагает подробный сравни-

Таблица 1

Планирование результатов обучения по изучаемой дисциплине «Технологии создания музыки для визуальных медиа»

Результат обучения	Декомпозиция результатов обучения
РО 1. Создавать музыкальное сопровождение к коротким видеосюжетам (реклама, короткометражный мультфильм, фильм и т. д.), применяя для этого цифровые технологии (музыкально-компьютерное ПО).	Знать: РО1.1.1 Перечислить основные возможности программ для создания музыки (DAW). РО 1.1.2 Называть инструментальный состав различных музыкальных коллективов (оркестр, камерный ансамбль, вокальный ансамбль и т. д.). РО 1.1.3 Охарактеризовать музыкальные инструменты (тесситура, тембр, особенность звукоизвлечения). РО 1.1.4 Перечислить композиторов киноиндустрии (отечественных и зарубежных) и назвать особенность их творческого стиля
	Понимать: РО 1.2.1 Перечислить популярные варианты строения и форм музыкальных произведений. РО 1.2.2 Перечислить популярные варианты строения мелодии музыкальных произведений. РО 1.2.3 Перечислить примерно 10 различных музыкальных стилей, знать особенности их строения (структура, ритм, тембр). РО 1.2.4. Охарактеризовать предложенные саундтреки с точки зрения стиля композитора и его творческого опыта
	Применять РО 1.3.1 В музыкальных программах (DAW) записать аудиоконтент. РО 1.3.2 Создавать музыкальный материал для видеосюжетов, используя базы звуков. РО 1.3.3. Работать с аудиоэффектами для создания «звуковой картины»
	Анализировать: РО 1.4.1 Анализировать музыкальные примеры саундтреков к короткометражным фильмам по предлагаемым критериям
	Оценивать: РО 1.5.1 Находить ошибки и удачные примеры в предлагаемых саундтреках к фильмам (или другим видеосюжетам). РО 1.5.2 Уметь оценивать корреляцию музыки и видеосюжета
	Создавать РО 1.6.1 Создавать свое музыкальное сопровождение к коротким видеосюжетам. РО 1.6.2. Создавать свои критерии для анализа саундтреков к короткометражным фильмам РО 1.6.3 Предлагать свои решения для озвучивания разбираемого видеосюжета

Таблица 2

Составление заданий для проверки результатов обучения

Образовательные результаты	Формирующее и оценивающее задание (тест, практическое задание / упражнение, дискуссия, ролевая игра, кейс и т. д.)	Форма оценки (балл/зачет)
РО 1.1.1 Перечислить основные возможности программ для создания музыки (DAW)	Тест, мини-исследование, доклад, семинарское занятие, где студенты оценивают работы друг друга	Балл, зачет
РО 1.1.2 Называть инструментальный состав различных музыкальных коллективов (оркестр, камерный ансамбль, вокальный ансамбль и т. д.)	Тест, мини-исследование	Балл, зачет
РО 1.1.3 Охарактеризовать музыкальные инструменты (тесситура, тембр, особенность звукоизвлечения)	Тест, мини-исследование	Балл, зачет
РО 1.2.1 Перечислить популярные варианты строения и форм музыкальных произведений	Тест, мини-исследование	Балл, зачет
РО 1.2.2 Перечислить популярные варианты строения мелодии музыкальных произведений	Тест, мини-исследование	Балл, зачет
РО 1.3.1 В музыкальных программах (DAW) записать аудиоконтент	Практическое задание	Зачет
РО 1.3.3 Работать с аудиоэффектами для создания «звуковой картины»	Практическое задание	Зачет
РО 1.4. Анализировать музыкальные примеры саундтреков к короткометражным фильмам по предлагаемым критериям	Практическое задание	Балл
РО 1.5.1 Находить ошибки и удачные примеры в предлагаемых саундтреках к фильмам (или другим видеосюжетам)	Семинарское занятие с возможностью самооценивания	Балл
РО 1.5.2 Уметь оценивать корреляцию музыки и видеосюжета	Дискуссия	Зачет
РО 1.6.1 Создавать свое музыкальное сопровождение к коротким видеосюжетам	Практическое задание	Зачет
РО 1.6.2 Создавать свои критерии для анализа саундтреков к короткометражным фильмам	Семинарское занятие с возможностью самооценивания, дискуссия	Балл
РО 1.6.3 Предлагать свои решения для озвучивания разбираемого видеосюжета	Практическое задание, семинарское занятие с возможностью самооценивания	Зачет, Балл

Таблица 3

Формирование тематического плана относительно результатов обучения и формы оценочных мероприятий

Темы	Результаты обучения	Задание в рамках текущей аттестации
Лекционные занятия		
Тема 1. История музыки в кино	РО 1.2.4 РО 1.5.1	Тест Мини-исследование
Тема 2. Киножанр и музыка	РО 1.5.2, РО 1.5.1 РО 1.6.2	Тест Мини-исследование
Тема 3. Композиторы киноиндустрии	РО 1.1.4, РО 1.2.4	Тест Мини-исследование
Тема 4. Киномузыка. Виды саундтрека. Принципы создания музыки в кино	РО1.1.1, РО 1.1.2, РО 1.1.3, РО 1.2.1, РО 1.2.2, РО 1.2.3	Тест Мини-исследование
Практические занятия		
1. Обзор различных вариантов ИИ для работы со звуком. Изучение функционала. Создание и редактирование небольшого музыкального фрагмента с помощью ИИ	РО 1.1.1	Мини-исследование Творческий проект
2. Подготовка ПО к работе. DAW основные настройки и функционал	РО 1.1.1	Практическое задание
3. Озвучивание видеосюжета немузыкальными звуками (бытовые звуки, диалоги, шумы, аудиоэффекты)	РО 1.3.3, РО 1.6.3	Творческий проект
4. Анализ различных стилей музыки (на выбор студентов) с описанием инструментального состава, композиционных особенностей построения мелодии, гармонии, формы	РО 1.2.1, РО 1.2.2., РО 1.2.3, РО 1.6.2	Мини-исследование
5. Создание музыкального фрагмента в выбранном стиле музыки. Презентация проекта	РО 1.6.1	Творческий проект Доклад
6. Анализ художественной и содержательной части видеосюжета без музыкального саундтрека	РО 1.6.3	Мини-исследование
7. Анализ музыкального сопровождения к видеосюжету	РО 1.5.1, РО 1.5.2	Мини-исследование
8. Создание мелодии и гармонической основы саундтрека к видеосюжету	РО 1.6.1	Творческий проект
9. Инструментовка саундтрека к видеосюжету	РО 1.6.1	Творческий проект
10. Финальная обработка саундтрека. Совмещение видео и музыкального фрагмента. Презентация своей работы	РО 1.6.1	Творческий проект для итоговой аттестации

тельный анализ саундтреков различных кинофильмов. Данная форма задания может быть размещена как в виде ответа, так и в виде семинара, где обучающиеся не только выполняют требования заданий, но и знакомятся и анализируют работы своих сокурсников (рис. 1).

Этап 3. Следующим этапом необходимо разработать тематический план лекций и практических (лабораторных) занятий, учитывая форму оценочных мероприятий и РО [6]. Особенностью дисциплины «Технологии создания музыки для визуальных медиа» является тот факт, что лекционные и практические занятия тематически не совмещены, что обусловлено спецификой профессиональной сферы [7; 8]. Именно поэтому при разработке данного этапа дисциплина условно поделена на два модуля: лекционных и практических занятий.

Этап 4. Выявление учебных элементов каждого занятия и режимов взаимодействия магистрантов и преподавателей во время образовательного процесса.

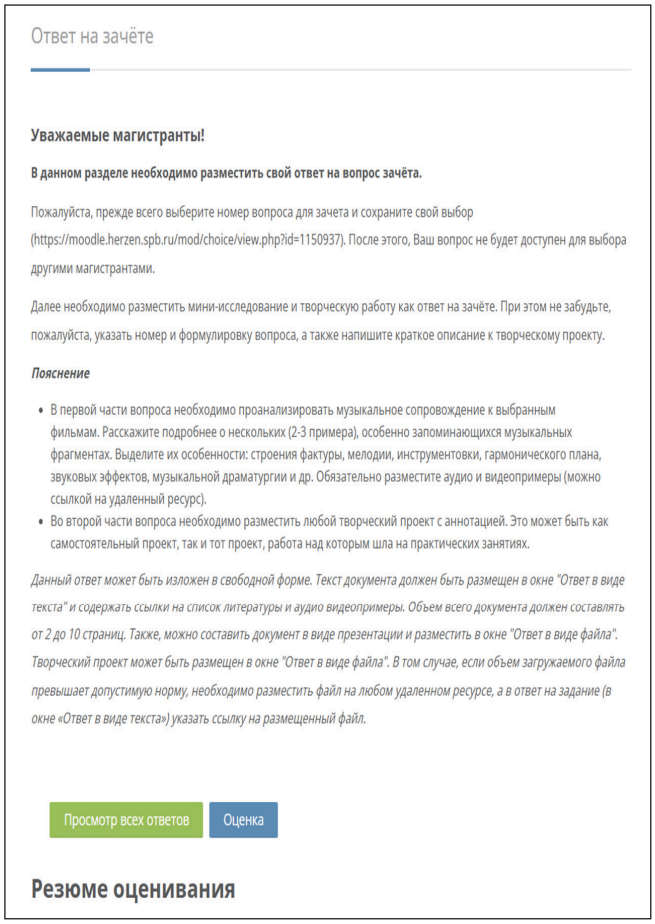


Рис. 1. Пример оформления задания в LMS Moodle

Таблица 4

Выявление учебных элементов каждого занятия
и режимов взаимодействия магистрантов и преподавателей
во время образовательного процесса

Тема	Учебные элементы и режим взаимодействия (синхронно/асинхронно)
Модуль 1. Лекционные занятия	
Тема 1. История музыки в кино	- Лекция – синхронно, – видеолекция – асинхронно (доп. материал), – тестирование – синхронно, – подготовка самостоятельного задания студента – асинхронно – Выступление с докладом на тему самостоятельного задания – синхронно, – изучение дополнительного материала – асинхронно
Тема 2. Киножанр и музыка	- Лекция – синхронно, – видеолекция – асинхронно (доп. материал), – тестирование – синхронно, – подготовка самостоятельного задания студента – асинхронно, – выступление с докладом на тему самостоятельного задания – синхронно, – изучение дополнительного материала – асинхронно
Тема 3. Композиторы киноиндустрии	- Лекция – синхронно, – видеолекция – асинхронно (доп. материал), – тестирование – синхронно, – подготовка самостоятельного задания студента – асинхронно, – выступление с докладом на тему самостоятельного задания – синхронно, – изучение дополнительного материала – асинхронно
Тема 4. Киномузыка. Виды саундтрека. Принципы создания музыки в кино	- Лекция – синхронно, – видеолекция – асинхронно (доп. материал), – тестирование – синхронно, – подготовка самостоятельного задания студента – асинхронно, – выступление с докладом на тему самостоятельного задания – синхронно, – изучение дополнительного материала – асинхронно
Модуль 2. Практические занятия	
1. Обзор различных вариантов ИИ для работы со звуком. Изучение функциональных возможностей. Создание и редактирование небольшого музыкального фрагмента с помощью ИИ	- Практическое занятие – синхронно, – выполнение самостоятельного практического задания – асинхронно, – подготовка мини-исследования – асинхронно, – выступление с докладом на тему мини-исследования – синхронно
2. Подготовка ПО к работе. DAW основные настройки и функционал	- Практическое занятие – синхронно, – выполнение самостоятельного практического задания – асинхронно
3. Озвучивание видеосюжета немузыкальными звуками (бытовые звуки, диалоги, шумы, аудиоэффекты)	- Практическое занятие – синхронно, – выполнение самостоятельного практического задания – асинхронно
4. Анализ различных стилей музыки (на выбор студентов) с описанием инструментального состава, композиционных особенностей построения мелодии, гармонии, формы	- Практическое занятие – синхронно, – подготовка мини-исследования – асинхронно, – выступление с докладом на тему мини-исследования – синхронно
5. Создание музыкального фрагмента в выбранном стиле музыки. Презентация проекта	- Практическое занятие – синхронно, – выполнение самостоятельного практического задания – асинхронно, – выступление с докладом на тему творческого проекта – синхронно
6. Анализ художественной и содержательной части видеосюжета без музыкального саундтрека	- Практическое занятие – синхронно, – подготовка мини-исследования – асинхронно, – выступление с докладом на тему мини-исследования – синхронно
7. Анализ музыкального сопровождения к видеосюжету	- Практическое занятие – синхронно – Подготовка мини-исследования – асинхронно – Выступление с докладом на тему мини-исследования – синхронно
8. Создание мелодии и гармонической основы саундтрека к видеосюжету	- Практическое занятие – синхронно, – выполнение самостоятельного практического задания – асинхронно
9. Инструментовка саундтрека к видеосюжету	- Практическое занятие – синхронно, – выполнение самостоятельного практического задания – асинхронно
10. Финальная обработка саундтрека. Совмещение видео и музыкального фрагмента. Презентация своей работы	- Практическое занятие – синхронно, – выполнение самостоятельного практического задания – асинхронно, – выступление с докладом на тему творческого проекта – синхронно

Этап 5. Заключительным этапом является разработка сценария каждого занятия. Данный этап предопределяет дальнейшую объемную работу по созданию электронного учебного контента (видеолекции, презентации, задания, тесты, ФОСы и др.)

Методика разработки дисциплины «Технологии создания музыки для визуальных медиа» для размещения в LMS Moodle представляет собой комплексный процесс, включающий анализ рынка труда, разработку программы обучения, составление структуры дисциплины, создание электронного учебного контента,

Таблица 5

План дистанционных занятий

Этап	Продолжительность	Учебная деятельность	Инструменты для обеспечения наглядности	Обратная связь
Лекционные занятия				
1.	5 мин	Организационные вопросы	–	Сервис для реализации видеозанятий (Zoom, Яндекс Телемост и т. д.)
2.	5 мин	Тестирование	LMS Moodle	
3.	10 мин	Разбор ошибок по тестированию	LMS Moodle	
4.	60 мин	Лекция	PowerPoint, ПО для проигрывания аудио- и видеопримеров	
5.	10 мин	Доклад студента	PowerPoint, ПО для проигрывания аудио- и видеопримеров	
Практические занятия				
1.	5 мин	Организационные вопросы	–	Сервис для реализации видеозанятий (Zoom, Яндекс Телемост и т. д.)
2.	15 мин	Разбор ошибок (вопросов) по самостоятельно выполненному практическому заданию	LMS Moodle и профессиональное ПО	
3.	60 мин	Практическое занятие	PowerPoint, ПО для проигрывания аудио- и видеопримеров и профессиональное ПО	
4.	10 мин	Презентация творческого проекта или доклад мини-исследования студента	PowerPoint, ПО для проигрывания аудио- и видеопримеров	

апробации и др. В рамках данной статьи мы рассмотрели только несколько этапов, направленных на создание такой структуры учебной дисциплины, которая будет эффективно и органично работать с дистанционной формой поддержки и обеспечит высокий уровень подготовки магистрантов к профессиональной деятельности в области создания музыки для визуальных медиа.

Основной результат данного исследования – представление поэтапной модели разработки дисциплины (для реализации с дистанционной формой поддержки в LMS Moodle), основанной на анализе рынка труда, применении таксономии Блума-Андерсона и модульном построении учебного процесса. Системный подход к формированию результатов обучения на основе потребностей рынка труда, комплексная система оценивания и оптимальная структура учебной дисциплины, содержательные компоненты которой обеспечивают необходимый уровень для её использования в дистанционном формате обучения, предопределяют развитие необходимых новых педагогических условий для становления методологии дистанционного музыкального образования. Педагогическая модель, представленная в статье и разработанная на примере реализации процесса подготовки магистров – специалистов в области цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне, может быть адаптирована для её применения при обучении по другим программам подготовки магистров в смежных областях.

Разработанная методика может быть полезна для преподавателей, занимающихся разработкой онлайн-курсов по музыкальным дисциплинам, особенно в сфере саунд-дизайна и создания музыки для визуальных медиа, а разделение лекционных и практических занятий на модули и использование разнообразных форм оценочных мероприятий может повысить эффективность дистанционного обучения.

Также следует отметить, что применение анализа рынка труда при формировании РО позволяет сделать образовательный процесс более практико-ориентированным и отвечающим современным требованиям работодателей.

В дальнейшем тема может быть развита в направлении разработки и апробации конкретных электронных образовательных ресурсов (видеолекции, интерактивные задания, тесты) для дисциплины «Технологии создания музыки для визуальных медиа», а также разработки системы мониторинга и оценки качества дистанционного обучения, включающей анализ успеваемости магистрантов, удовлетворенности преподавателей и работодателей.

Целевой аудиторией данной статьи являются преподаватели вузов, разрабатывающие и реализующие программы дистанционного обучения в области музыки и саунд-дизайна, методисты и разработчики электронных образовательных ресурсов, научные сотрудники, занимающиеся исследованиями в области дистанционного образования.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкальное творчество в дистанционной образовательной среде. *Медиамузыка*. 2020; № 11. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/11_5.html
2. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии для организации системы дистанционного образования: проблемы, решения и перспективы. *Национальные культуры в межкультурной коммуникации:* материалы VII Международной научно-практической конференции. Минск, 2023: 11–21.
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Об особенностях формирования программ обучения музыкальным дисциплинам с применением дистанционных образовательных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 198–203.
4. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Организация контрольных мероприятий с применением системы дистанционного обучения Moodle в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов-музыкантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 232–236.
5. Камерис А., Панкова А.А. Формирование цифрового образовательного контента для реализации возможностей дистанционного музыкального образования. *Ребенок в современном мире. Россия – пространство детства: перспективы и вызовы*: материалы XXX Международной конференции. Санкт-Петербург, 2024: 437–441.
6. Панкова А.А. Создание онлайн-курсов в условиях реализации музыкального образования. *Современное музыкальное образование – 2018*: материалы XVII Международной научно-практической конференции Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2018: 329–333.
7. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Teaching computer science and information technology studies for students of musical and pedagogical specialties. *Educacao & Formacao*. 2020; V. 5, № 3: 1–17.
8. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Information Technologies for the Training of Teachers in the Creative Professions. *Technology, Innovation and Creativity in Digital Society*. St. Petersburg, 2022: 705–714.

References

1. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'noe tvorchestvo v distancionnoj obrazovatel'noj srede. *Mediamuzyka*. 2020; № 11. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/11_5.html
2. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii dlya organizacii sistemy distancionnogo obrazovaniya: problemy, resheniya i perspektivy. *Nacional'nye kul'tury v mezhkul'turnoj kommunikacii:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk, 2023: 11-21.
3. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Ob osobennostyah formirovaniya programm obucheniya muzykal'nym disciplinam s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 198-203.
4. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Organizaciya kontrol'nyh meropriyatij s primeneniem sistemy distancionnogo obucheniya Moodle v processe professional'noj perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii pedagogov-muzykantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 232-236.
5. Kameris A., Pankova A.A. Formirovanie cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta dlya realizacii vozmozhnostej distancionnogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Rebenok v sovremennom mire. Rossiya – prostranstvo detstva: perspektivy i vyzovy*: materialy XXX Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2024: 437-441.
6. Pankova A.A. Sozdanie onlajn-kursov v usloviyah realizacii muzykal'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2018*: materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2018: 329-333.
7. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Teaching computer science and information technology studies for students of musical and pedagogical specialties. *Educacao & Formacao*. 2020; V. 5, № 3: 1-17.
8. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Information Technologies for the Training of Teachers in the Creative Professions. *Technology, Innovation and Creativity in Digital Society*. St. Petersburg, 2022: 705-714.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-406-408

Petrikov A.E., *BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 213768@edu.fa.ru*
Satina T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tvsatina@fa.ru*

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article studies a problem of using artificial intelligence in the field of education. The authors reveal the possibilities of using artificial intelligence technologies in the educational process. Artificial intelligence has the following advantages in comparison with traditional education: it facilitates the work of teachers by automating data processing; allows for a personalized approach to each student; makes it possible to predict and build various interactive situations; increases the availability of educational services for people with disabilities and people living in remote regions of our country; provides the opportunity to use game elements in training. As part of a sociological survey conducted among students of the Financial University under the Government of the Russian Federation, it was found that artificial intelligence technologies positively affect academic performance and change traditional education for the better. The authors also identify some problems of introducing artificial intelligence into the educational process: the expensive development of digital platforms, obligation to verify the data on which artificial intelligence will be trained as well as the need to train qualified teachers.

Key words: **artificial intelligence, educational process, students, traditional education, quality of education, digital platforms, scientific and pedagogical staff**

А.Е. Петриков, *студент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 213768@edu.fa.ru*
Т.В. Сатина*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена проблеме использования искусственного интеллекта в сфере образования. Авторы раскрывают возможности использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. Искусственный интеллект имеет следующие преимущества в сравнении с традиционным образованием: облегчает работу преподавателей благодаря автоматизации обработки данных, позволяет использовать персонализированный подход к каждому обучающемуся, дает возможность прогнозировать и выстраивать различные интерактивные ситуации, повышает доступность образовательных услуг для людей с ограниченными возможностями и людей, проживающих в отдаленных регионах нашей страны, предоставляет возможность использовать игровые элементы в обучении. В рамках проведенного среди студентов Финансового университета при Правительстве РФ социологического опроса было установлено, что технологии искусственного интеллекта положительно влияют на успеваемость и меняют традиционное образование в лучшую сторону. Авторами также выявлены проблемы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс: дорогостоящая разработка цифровых платформ, обязательность верификации данных, на которых будет обучаться искусственный интеллект, необходимость подготовки квалифицированных преподавателей.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, образовательный процесс, обучающиеся, традиционное образование, качество образования, цифровые платформы, научно-педагогические работники**

Образование в настоящее время переживает колоссальные трансформации благодаря внедрению цифровых технологий, технологий искусственного интеллекта. Цифровые технологии сегодня играют значительную роль в подготовке специалистов в любой профессиональной сфере. Социальная, экономическая и технологическая динамика развития современного мира создает спрос на современные компетенции, новейшие технологии и методы подготовки специалистов для социально-экономической сферы общества, в связи с чем вносятся изменения в содержание и технологии обучения [1]. Специалистам будущего необходимо знать и уметь производить множество операций совместно с новыми технологиями и искусственным интеллектом. Актуальность нашей работы обусловлена все возрастающим влиянием искусственного интеллекта на трансформацию образовательного процесса. Благодаря искусственному интеллекту можно не только упростить работу, но и привнести больше вариативности в образовательный процесс.

Научная новизна исследования заключается в комплексном исследовании возможностей и проблем, связанных с внедрением технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс; в изучении отношения студентов к применению искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза.

Цель данной статьи: выявить возможности применения искусственного интеллекта в образовательном процессе, а также определить риски, возникающие при внедрении искусственного интеллекта в образование.

Задачи работы: 1) дать определение понятия «искусственный интеллект»; 2) проанализировать возможности использования искусственного интеллекта в образовательном процессе; 3) провести социологический опрос среди студентов Финансового университета при Правительстве РФ с целью оценки влияния искусственного интеллекта на качество образования; 4) определить проблемы использования искусственного интеллекта в образовании.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Аспекты теоретической значимости заключаются в повышении качества образования, развитии интереса у обучающихся, привлекательности учебных заведений. Среди аспектов практической значимости важно выделить высокую эффективность обучения при применении искусственного интеллекта по сравнению с использованием только традиционных методов обучения, совершенствование образовательных программ с включением в них новых образовательных технологий.

В процессе написания работы были использованы следующие методы: метод анализа научной литературы по исследуемой теме, методы описания, наблюдения и обобщения, а также метод анкетирования и социологического опроса.

Искусственный интеллект (ИИ) – это математические алгоритмы, которые в симбиозе могут обучаться и на основе этого выдавать результат, имитируя человеческий разум.

Разработка искусственного интеллекта началась в 1940-х–1950-х годах и носила междисциплинарный характер: свой вклад вносили математики, логики, психологи, специалисты в области компьютерных наук. Важной вехой на пути зарождения и продвижения цифровых технологий стала публикация в 1950 году работы «Вычислительные машины и интеллект» Алана Тьюринга. Автор разработал концепцию «Тест Тьюринга», с помощью которой попытался определить наличие мышления у машины [1].

В 1955 году ученые Аллен Ньюэлл и Герберт Саймон создали программу Logic Theorist, которая считается предвестником искусственного интеллекта. Программа быстро решала логические и математические задачи, безошибочно доказывала математические теоремы и выполняла автоматизированные рассуждения [2]. Спустя много лет искусственный интеллект получил значительные преобразования и уже сейчас может решать множество различных задач. В соответствии с исследованием PwC, мировой ВВП увеличится на 14% к 2030 году за счет повсеместного использования технологий искусственного интеллекта, и это предоставит экономике дополнительно 15,7 триллионов долларов [1].

Традиционное образование претерпело множество изменений, таких как электронная система оценок, опросов и заданий. Теперь преподавателям стало легче опрашивать студентов благодаря системе онлайн-опросов, так как не нужно проверять каждую работу отдельно, у каждого студента будут написаны его баллы и оценка за прохождение теста, хотя буквально 10–20 лет назад такой возможности не было, и преподавателям приходилось тратить большое количество времени на проверку и выставление оценок каждому студенту.

Искусственный интеллект позволяет использовать персонализированный подход к каждому обучающемуся с разным уровнем подготовки. Благодаря ему стал возможен новый подход к образованию студентов. Сама подача материала становится индивидуальной для каждого в зависимости от умственных и творческих способностей. В связи с этими изменениями появляются новые и улучшаются старые платформы для обучения, исходя из персонализированного подхода с помощью искусственного интеллекта. Данные платформы могут не только обучать каждого студента индивидуально, но и предоставлять повторные тесты, где присутствуют вопросы, на которые студент затрудняется ответить. Это позволяет не только обучить студента определенной теме, но и закрепить знания в сложных для него вопросах.

В учебном процессе можно использовать искусственный интеллект как систему прогнозирования различных экономических ситуаций, которые студент может проходить также в реальном времени, что позволит студентам более интерактивно и легко воспринимать материал семинаров. Не стоит забывать, что с технологическим прогрессом уменьшается количество рутинных операций. Так, искусственный интеллект кратно уменьшает количество ежедневных задач, таких как: проверка домашних заданий, составление плана работы на семестр, создание или поиск новых материалов. Помимо функций автоматизации, искусственный интеллект выступает в качестве контрольно-мониторингового источника,

затрагивающего вопросы взаимодействия студента и преподавателя [3]. Это поможет максимально оптимизировать взаимодействие студента и преподавателя.

С появлением искусственного интеллекта повышается доступность образования. В круглосуточном режиме студенты могут получить всю необходимую информацию с помощью управляемых информационным интеллектом чат-ботов и виртуальных репетиторов. В чат можно добавлять педагогов по русскому и английскому языку, специалистов в области креативности программирования. Искусственный интеллект повышает доступность образовательных услуг для людей с ограниченными возможностями [4]. Люди с нарушенными когнитивными функциями, с нарушениями зрения и слуха получают доступ к учебным материалам благодаря виртуальной и дополненной реальности, компьютерному зрению, обработке естественного языка. Субъекты, проживающие в отдаленных и малообеспеченных регионах нашей страны, так же смогут получать образовательные услуги благодаря ИИ.

Учебный процесс становится более привлекательным благодаря геймификации (игрофикации) – использованию игровых элементов в обучении. При использовании элементов игры в процессе приобретения различных знаний и навыков обучающийся мгновенно получает результаты решения своей задачи, что затруднительно реализовать при традиционном обучении. Студент за правильное и быстрое решение учебной задачи получает «вознаграждение»: высокое место в рейтинге, дополнительные баллы или какую-то другую награду. Геймификация помогает избавиться в процессе обучения от однообразия и монотонности.

В процессе внедрения искусственного интеллекта в образование приобретает большую значимость вопрос цифровой компетентности учителей школ и преподавателей вузов [5]. Преподаватели должны владеть знаниями в области цифровых технологий и уметь внедрять полученные знания в процесс своей преподавательской деятельности. Работникам педагогических заведений рекомендуется проходить регулярное повышение квалификации не только по своей основной специальности, но и в области цифровых новшеств и ИИ-технологий [6].

Какие же изменения могут ожидать нас через 10–20 лет в образовании, несмотря на невероятную скорость обучения искусственного интеллекта? Во-первых, это очевидные проблемы традиционного образования в сфере финансов. Так как экономика невероятно быстро изменяется, образование не всегда успевает менять программу обучения, искусственный интеллект может опередить изменения в экономике и предложить новые темы, которые можно будет рассмотреть на занятиях со студентами.

Во-вторых, это возможный недостаток времени преподавателю обсудить какие-либо вопросы с каждым студентом. На помощь преподавателям придёт виртуальный помощник на основе искусственного интеллекта. Он сможет не только объяснить студенту интересующие вопросы, но и предложить новые темы для более глубокого изучения. Также искусственный интеллект можно внедрить в обучение в целях анализа больших данных, чтобы студент в реальном времени мог получить подробный анализ того, что он исследует, с максимальной оптимизацией временных затрат.

Для того чтобы оценить влияние искусственного интеллекта на качество образования, нами был проведен опрос на базе Финансового университета при Правительстве РФ среди студентов разных специальностей. В исследовании приняли участие 157 студентов 1–4 курсов, которым было задано 10 вопросов. Обобщение результатов исследования показало следующие итоги:

1. Слышали ли вы о применении искусственного интеллекта в образовательном процессе?
   – Да (81%)
   – Нет (19%)
2. Используете ли вы искусственный интеллект в процессе обучения?
   – Да, очень часто (40%)
   – Редко (35%)
   – Никогда (25%)
3. Какие технологии для обучения вы используете чаще всего? (можно выбрать несколько вариантов ответа)
   – Платформы обучения от Университета (59%)
   – Чат-боты (42%)
   – Образовательные платформы онлайн-курсов (32%)
   – Другое (20%)
4. Как вы считаете, полезно ли использовать искусственный интеллект для обучения?
   – Очень полезно (23%)
   – Полезно (61%)
   – Бесполезно (10%)
   – Затрудняюсь ответить (6%)
5. Как искусственный интеллект повлиял на вашу успеваемость?
   – Положительно (79%)
   – Не повлиял (19%)
   – Отрицательно (2%)
6. Что стало проще в обучении после использования искусственного интеллекта? (можно выбрать несколько вариантов ответа)
   – Выполнение домашних заданий (75%)
   – Подготовка к зачетам и экзаменам (72%)
   – Понимание сложных темы (73%)
   – Другое (23%)
7. Какие трудности появляются во время использования искусственного интеллекта? (можно выбрать несколько вариантов ответа)
   – Высокая стоимость использования (82%)
   – Технические неисправности (3%)
   – Отсутствие понимания работы искусственного интеллекта (29%)
   – Другое (12%)
8. Может ли искусственный интеллект изменить традиционное образование в лучшую сторону?
   – Да (85%)
   – Скорее да, чем нет (3%)
   – Скорее нет, чем да (2%)
   – Нет (10%)
9. Какие технологии искусственного интеллекта вы бы хотели увидеть в своем обучении? (можно выбрать несколько ответов)
   – Чат-бот для ответов на вопросы (82%)
   – Персонализированное обучение на основе искусственного интеллекта (92%)
   – Симуляция различных экономических сценариев (73%)
   – Другое (3%)
10. Перспективно ли использовать искусственный интеллект в образовании?
   – Перспективно (89%)
   – Перспективно частично (6%)
   – Неперспективно (5%)

Таким образом, исходя из данных опроса, 75% студентов используют в процессе обучения данные искусственного интеллекта. По мнению 84% опрошенных, применять искусственный интеллект в образовательных целях полезно, в 79% случаев искусственный интеллект положительно влияет на успеваемость студентов. Искусственный интеллект помогает выполнять домашние задания (75%), готовиться к зачетам и экзаменам (72%), понимать сложные темы (73%). В то же время при использовании искусственного интеллекта студенты отмечают такие трудности, как высокая стоимость использования (82%), отсутствие понимания работы с искусственным интеллектом (29%). Больше всего студенты ждут от искусственного интеллекта персонализированного обучения (92%). 89% студентов уверены в том, что искусственный интеллект имеет большие возможности в сфере образования.

Сегодня ИИ-технологии становятся все более популярными и распространенными не только среди молодежи, но и людей среднего возраста. Возможно, в скором будущем ИИ-технологии будут интегрированы в общество в целом.

Какие же основные вызовы и проблемы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс? Во-первых, это дорогостоящая разработка цифровых платформ и внедрение в существующие системы обучения университетов. Несмотря на увеличение количества специалистов в области искусственного интеллекта, разработка по-прежнему является дорогостоящей. Во-вторых, это проблема с данными, на которых будет обучаться искусственный интеллект. Из-за некачественных данных ответ искусственного интеллекта может быть в корне неверным, что повлечёт за собой неправильное понимание предмета или проблемы. В-третьих, это необходимость подготовки квалифицированных преподавателей. Необходимо создать подробную инструкцию, практические курсы повышения квалификации, где преподаватели смогут познакомиться с новыми платформами и понять, как правильно с ними работать. Также существуют трудности, возникающие в связи с вопросами конфиденциальности, потенциальными угрозами безработицы из-за автоматизации ряда производственных процессов и проблемами безопасности данных. Это лишь некоторые из рисков, которые следует учитывать при внедрении искусственного интеллекта в различные сферы жизни человека.

В заключение хотелось бы подчеркнуть важность искусственного интеллекта в образовании. Искусственный интеллект способен индивидуализировать процесс обучения. Внедрение искусственного интеллекта сильно сократит траты на обучение, позволит оптимизировать время как студентам, так и преподавателям, повысит доступность и наглядность образования. Однако, кроме вышеописанных преимуществ, внедрение и использование искусственного интеллекта влечет и некоторые проблемы. Так, на первоначальном этапе требуются большие денежные затраты на интеграцию данной технологии в учебные системы университетов. Необходимо обучить преподавателей работать с новой технологией и создать для этого специальные программы. В целом внедрение искусственного интеллекта оказывает положительное влияние на обучение, но, как и внедрение любой новой технологии, влечет за собой многочисленные затраты. В перспективе представляется целесообразным изучение вопросов: 1) внедрения инновационных технологий в финансово-экономическую систему образования; 2) создания единой облачной платформы, которая обладала бы функциями искусственного интеллекта и могла бы предоставлять образовательные услуги всем высшим учебным заведениям страны. Статья будет полезна как педагогам высшего и среднего профессионального образования, так и учителям общеобразовательных учебных заведений.

Библиографический список

1. Садыкова А.Р., Левченко И.В. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Информатизация образования. 2020; Т. 17, № 3: 201–209.
2. Бекирова Э.Ш. Технологии искусственного интеллекта как фактор повышения качества высшего образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-1: 61–65.
3. Соколов Н.В. Анализ российского опыта внедрения технологий искусственного интеллекта в образование. *Modern Science*. 2022; № 6-2: 95–99.
4. Трегубов В.Н. Использование технологий искусственного интеллекта для дистанционного обучения. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021; Т. 21, Выпуск 2: 222–227.
5. Аксентов В.А. Использование искусственного интеллекта в образовании. *Вестник науки*. 2023; Т. 4, № 2 (59): 210–212.
6. Петриков А.Е., Сатина Т.В. Роль дополненной и виртуальной реальности в обучении студентов экономического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 295–296.

References

1. Sadykova A.R., Levchenko I.V. Iskusstvennyj intellekt kak komponent innovacionnogo soderzhaniya obschego obrazovaniya: analiz mirovogo opyta i otechestvennye perspektivy. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2020; T. 17, № 3: 201-209.
2. Bekirova `E.Sh. Tehnologii iskusstvennogo intellekta kak faktor povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-1: 61-65.
3. Sokolov N.V. Analiz rossijskogo opyta vnedreniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v obrazovanie. *Modern Science*. 2022; № 6-2: 95-99.
4. Tregubov V.N. Ispol'zovanie tehnologij iskusstvennogo intellekta dlya distancionnogo obucheniya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2021; T. 21, Vypusk 2: 222-227.
5. Aksentov V.A. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Vestnik nauki*. 2023; T. 4, № 2 (59): 210-212.
6. Petrikov A.E., Satina T.V. Rol' dopolnennoj i virtual'noj real'nosti v obuchenii studentov `ekonomicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 295-296.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 377.031 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-408-411

Petrukhina D.A., *Chairman, ANO "Center for fundamentals of family research and house management" (Moscow region, Russia), E-mail: info@center-homeclub.ru*

CHILDREN'S SAFETY IN THE DIGITAL SPACE AT HOME. The article addresses the critical issue of keeping children safe in the digital environment at home. The study highlights the increasing prevalence of digital risks such as exposure to harmful content, cyberbullying, and privacy violations, underscoring the urgent need for parental involvement in fostering safe digital behavior. The aim of the study is to develop a comprehensive framework to educate parents on effective strategies to reduce these risks and develop digital literacy in children. Methodologically, the study utilizes a combination of analysis, observation, and parental interviewing, as well as comparative analysis to evaluate existing pedagogical approaches to digital safety education. The key findings of the study indicate different behaviors and vulnerabilities of children in the digital space, as well as gaps in parental knowledge and engagement. Based on these findings, the study presents an innovative parent training model that integrates scenario-based learning, dialogic pedagogy, and gamification to increase parental competence in digital risk management. Practical applications of this model include workshops, training programs, and interactive resources for parents, educators, and social workers. The findings make a significant contribution to both theoretical and practical fields, expanding understanding of digital safety issues and offering practical solutions for families. The study concludes with recommendations for further research, including the psychological impact of digital risks and the development of specialized educational programs for different family contexts. These findings and recommendations have broad implications for improving digital safety practices and creating safer online environments for children.

Key words: **digital safety, children, parent education, online risks, cyberbullying, digital literacy, privacy protection, pedagogical strategies, family engagement, safe online behavior, digital environment, risk reduction**

Д.А. Петрухина, *председатель АНО «Центр основ семьеведения и управления домом», Московская область, E-mail: info@center-homeclub.ru*

БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОМА

В статье рассматривается важнейший вопрос обеспечения безопасности детей в цифровой среде в домашних условиях. В исследовании подчеркивается растущая распространенность цифровых рисков, таких как воздействие вредного контента, кибербуллинг и нарушение неприкосновенности частной жизни, что подчеркивает настоятельную необходимость участия родителей в формировании безопасного цифрового поведения. Цель исследования – разработать комплексную схему обучения родителей эффективным стратегиям снижения этих рисков и развития цифровой грамотности у детей. Методологически в исследовании используется сочетание анализа, наблюдения и опроса родителей, а также сравнительный анализ для оценки существующих педагогических подходов к обучению цифровой безопасности. Основные результаты исследования свидетельствуют о различных моделях поведения и уязвимости детей в цифровом пространстве, а также о пробелах в знаниях и вовлеченности родителей. На основе этих данных в исследовании представлена инновационная модель обучения родителей, которая объединяет обучение на основе сценариев, диалоговую педагогику и геймификацию для повышения компетентности родителей в управлении цифровыми рисками. Практическое применение этой модели включает в себя семинары, обучающие программы и интерактивные ресурсы, предназначенные для родителей, педагогов и социальных работников. Полученные результаты вносят значительный вклад как в теоретическую, так и в практическую область, расширяя понимание проблем цифровой безопасности и предлагая практические решения для семей. В заключение даны рекомендации по дальнейшим исследованиям, включая психологическое воздействие цифровых рисков и разработку специализированных образовательных программ для различных семейных контекстов. Эти выводы и рекомендации имеют широкое значение для совершенствования практики цифровой безопасности и создания более безопасной онлайн-среды для детей.

Ключевые слова: **цифровая безопасность, дети, родительское образование, онлайн-риски, кибербуллинг, цифровая грамотность, защита частной жизни, педагогические стратегии, вовлечение семьи, безопасное поведение в сети, цифровая среда, снижение рисков**

Стремительная цифровизация современного общества существенно повлияла на различные аспекты человеческой жизни, особенно сильно затронув детей, которые являются одной из наиболее уязвимых групп населения в цифровой среде. С расширением доступа к Интернету и цифровым технологиям дети получают огромное количество возможностей для обучения, развлечений и общения. Однако эти возможности сопровождаются значительными рисками, включая знакомство с неприемлемым контентом, киберзапугивание, мошенничество в сети и несанкционированный доступ к личным данным. Эти проблемы подчеркивают двойственную природу цифрового пространства, которое одновременно служит платформой для развития и источником потенциальных угроз.

Одной из важнейших проблем является недостаточная осведомленность родителей об эффективных методах обеспечения цифровой безопасности своих детей. Многие родители не обладают необходимыми знаниями и инструментами для распознавания и снижения цифровых рисков, в результате чего дети оказываются недостаточно защищенными в этом быстро меняющемся пространстве. Этот пробел в понимании родителями сути проблемы подчеркивает актуальность разработки комплексных педагогических стратегий, направленных на решение сложных проблем цифровой безопасности детей в домашних условиях.

Актуальность данного исследования заключается в том, что оно способно устранить разрыв между осведомленностью родителей и практическим применением мер безопасности в цифровой среде. Изучая риски, связанные с цифровым пространством, и определяя эффективные стратегии по снижению этих угроз, данное исследование призвано внести вклад в разработку практических рекомендаций для родителей. Эти усилия крайне важны для создания более безопасной и благоприятной цифровой среды для детей, что в конечном итоге повысит их общее благополучие и устойчивость перед лицом возникающих проблем.

Основная цель данного исследования – изучить и систематизировать педагогические подходы к обеспечению безопасности детей в цифровой среде в контексте дома. Данное исследование призвано удовлетворить растущую потребность в эффективных стратегиях снижения рисков, связанных с взаимодействием детей в цифровом пространстве, и повысить активность родителей в формировании безопасных цифровых практик.

Для достижения этой цели исследование построено таким образом, чтобы решить несколько ключевых задач. Во-первых, оно направлено на выявление основных рисков, с которыми сталкиваются дети в цифровой среде, включая информационные, социальные и психологические угрозы. Во-вторых, исследование предполагает всесторонний анализ существующих методик и образовательных практик, направленных на обучение детей цифровой безопасности с акцентом на их эффективность и адаптируемость к домашним условиям. Наконец, исследование направлено на разработку научно обоснованных рекомендаций для родителей, предоставляющих практические инструменты и стратегии для формирования у детей безопасного цифрового поведения и создания безопасной и благоприятной домашней среды для их взаимодействия в цифровом пространстве.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании инновационной модели педагогического взаимодействия родителей и детей, в частности, в контексте цифровой безопасности. Данная модель подчеркивает проактивную роль родителей в формировании безопасной цифровой среды посредством структурированных образовательных и коммуникативных стратегий. В исследовании выявляются ранее не признанные угрозы в цифровом пространстве и формулируются эффективные методы их нейтрализации с использованием научно обоснованных подходов, опирающихся на педагогические принципы.

Теоретическая значимость данного исследования отражена в его вкладе в расширяющийся объем знаний о влиянии цифровой среды на развитие детей. Оно обеспечивает комплексную основу для понимания динамики цифровой безопасности и обосновывает применение целевых методик для обучения детей безопасным цифровым практикам. Практическая значимость исследования состоит в предложенных рекомендациях для родителей, педагогов и социальных работников по обеспечению безопасного цифрового взаимодействия, которые могут быть применены на практике. Эти практические рекомендации призваны снизить риски, повысить осведомленность и сформировать культуру ответственного цифрового поведения среди детей, что делает результаты исследования ценными как для академической, так и для прикладной сферы.

Существующие подходы к изучению цифровой безопасности детей подчеркивают многогранность рисков, связанных с цифровой средой. Степанова Н.А. подчеркивает важность борьбы с информационными угрозами, включая воздействие неприемлемого контента, кибербуллинг и несанкционированный доступ к данным. В ее исследовании подчеркивается необходимость системного подхода к обеспечению цифровой безопасности, сочетающего регулятивные меры с образовательными стратегиями [1, с. 60]. Аналогичным образом Корнейков Е.Н. фокусируется на психолого-педагогических аспектах обеспечения безопасности в цифровой сфере, предлагая рамки, интегрирующие эмоциональную устойчивость и цифровую грамотность в развитие детей [2, с. 120].

Роль родителей и педагогов в формировании цифровой грамотности – еще один важнейший аспект обеспечения безопасности. По мнению Шейнова В.П. и Карпиевича В.А., качество детско-родительских отношений существенно влияет на осведомленность и понимание детьми цифровых рисков. Их выводы показывают, что эффективное общение между родителями и детьми способствует развитию чувства ответственности и осторожности при взаимодействии с цифровыми технологиями [3, с. 355]. Барей Н.С. и Мальцева В.А. рассматривают специфические проблемы кибербуллинга, утверждая, что педагоги и родители должны сотрудничать для создания благоприятной среды, смягчающей его стигматизирующие последствия [4, с. 46].

Сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований выявляет различные методологии и рамки для решения проблемы цифровой безопасности. Например, Хлохова Н.И. подчеркивает важность интеграции лучших практик из глобальных инициатив с локализованными усилиями в России. Она отмечает, что, хотя во многих странах внедрены надежные инструменты родительского контроля и проводятся информационные кампании, эффективность таких мер часто зависит от их культурной и общественной значимости [5, с. 115]. Ситкова О.Ю. расширяет эту перспективу, анализируя механизмы Европейского союза по регулированию цифрового потребления детей, подчеркивая их направленность на сотрудничество между правительствами, частным сектором и образовательными учреждениями для обеспечения комплексных мер кибербезопасности [6, с. 59].

В совокупности эти исследования обеспечивают богатую основу для понимания сложностей цифровой безопасности детей. Однако они также выявляют пробелы в существующих методологиях, особенно в отношении непредвиденных угроз и адаптации стратегий к конкретным этапам развития. Это подчеркивает необходимость дальнейших исследований для разработки целостных, адаптируемых рамок, объединяющих педагогические, психологические и технологические аспекты обеспечения безопасности детей в цифровой сфере.

Обеспечение цифровой безопасности детей в домашних условиях представляет собой сложный комплекс задач, включающий информационные, социальные и психологические риски. По мнению Степановой Н.А., повсеместная доступность цифрового контента подвергает детей воздействию неподобающих материалов, что может негативно сказаться на их когнитивном и эмоциональном развитии. Растущая распространенность кибербуллинга усугубляет социальную уязвимость, способствуя изоляции и психологическому дистрессу детей, не имеющих адекватных механизмов поддержки [1, с. 62]. Это согласуется с наблюдениями Барей Н.С. и Мальцевой В.А., которые подчеркивают стигматизирующие последствия травли в Интернете, в частности ее способность подрывать самооценку и усугублять социальную замкнутость [4, с. 48].

Важнейшей проблемой, усиливающей эти риски, является недостаточная информированность родителей о природе и масштабах цифровых угроз. Корнейков Е.Н. подчеркивает, что многие родители недооценивают потенциал вреда при онлайн-взаимодействии, часто из-за непонимания современных цифровых инструментов и платформ. Этот пробел в знаниях ограничивает их способность эффективно контролировать и направлять деятельность своих детей в сети [2, с. 125]. Аналогичным образом Шейнов В.П. и Карпиевич В.А. выявляют несоответствие между восприятием родителями своей роли в обеспечении цифровой безопасности и практическими шагами, необходимыми для создания безопасной среды, и говорят о том, что необходимо срочно проводить комплексное обучение родителей [3, с. 357].

Еще одна актуальная проблема заключается в отсутствии стандартизированных методик работы с детьми в цифровой среде. Фоминых Е.С. утверждает, что разнообразие цифровых платформ и быстрая эволюция онлайн-угроз затрудняют выработку единых подходов к обучению цифровой безопасности. Существующие практики часто опираются на фрагментарные и непоследовательные стратегии, оставляя значительные пробелы в защите детей, особенно тех, кто имеет специфическую уязвимость, например, с ограниченными возможностями здоровья [7, с. 47]. Хлохова Н.И. подчеркивает важность интеграции передового международного опыта в местные образовательные системы, выделяя потенциал межкультурного сотрудничества для повышения эффективности мер безопасности [5, с. 116].

Все эти проблемы в совокупности подчеркивают настоятельную необходимость систематического и целостного подхода к обеспечению цифровой безопасности детей в домашних условиях. Устранение информационных, социальных и психологических рисков требует не только повышения осведомленности родителей, но и разработки целостных, основанных на фактических данных методик, учитывающих все сложности цифрового пространства.

Методология, использованная в данном исследовании, направлена на всестороннее изучение и решение проблемы цифровой безопасности детей в домашней среде с помощью сочетания качественных и количественных методов исследования. Аналитические методы служат основой для понимания существующего объема знаний, позволяя провести систематическую оценку предыдущих исследований и теоретических основ, связанных с цифровой безопасностью. Этот анализ помогает выявить преобладающие тенденции, проблемы и пробелы в существующих подходах к обеспечению безопасности детей в цифровом пространстве.

Наблюдение использовалось для получения непосредственного представления о взаимодействии родителей и детей в контексте использования цифровых технологий. Этот метод позволил изучить модели поведения, родительские стратегии и реакцию детей на потенциальные риски в реальных условиях. В дополнение к этому родителям были предложены опросы и анкеты для сбора данных об их осведомленности, отношении и практике в отношении цифровой безопасности. Эти инструменты были специально разработаны для учета различных точек зрения и выявления различий в зависимости от демографических и социально-экономических факторов.

Для оценки эффективности различных педагогических подходов к обучению цифровой безопасности был использован сравнительный анализ. Это включало в себя критическое рассмотрение как отечественных, так и международных стратегий, выделение лучших практик и инновационных решений. Сопоставление этих подходов позволило выявить наиболее эффективные методы формирования у детей безопасного цифрового поведения с учетом специфических потребностей семей в различных культурных и технологических контекстах.

В совокупности эти методы обеспечили надежную основу для изучения многогранной проблемы цифровой безопасности. Сочетание методов наблюдения, опроса и сравнительного анализа обеспечило всестороннее понимание проблемы и позволило разработать целевые рекомендации по повышению активности родителей и формированию безопасной цифровой среды для детей.

Результаты исследования выявили сложный характер рисков и поведенческих моделей, связанных с взаимодействием детей в цифровой среде. Данные, полученные в ходе опросов и наблюдений, показали, что 87% детей в возрасте от 8 до 14 лет ежедневно активно работают с цифровыми платформами, в среднем проводя за экраном 3,5 часа в день. Несмотря на потенциальную образовательную и развлекательную пользу, такое интенсивное воздействие цифровых технологий сопряжено со значительными рисками.

Наиболее распространенными были названы информационные риски: 65% родителей сообщили, что их дети сталкивались с неподобающим или вводящим в заблуждение контентом в Интернете. Кроме того, 42% опрошенных детей признались, что испытывают страх или замешательство при знакомстве с подобными материалами. О социальных рисках, в частности о кибербуллинге, сообщили 31% детей, а 17% указали на частое столкновение с враждебным взаимодействием. Поведенческий анализ также выявил тенденцию к тому, что дети, подвергшиеся кибербуллингу, проявляют повышенную замкнутость и нежелание обсуждать с родителями опыт общения в Интернете.

Психологические риски, включая тревожность и снижение самооценки, также были заметны. Почти 28% детей, по словам их родителей, демонстрировали признаки эмоционального расстройства, связанного с цифровым взаимодействием. Часто это усугублялось чрезмерной зависимостью от цифровых устройств, причем 24% детей демонстрировали признаки компульсивного использования, например, им было трудно отказаться от онлайн-деятельности даже во время выполнения семейных или учебных обязанностей.

Что касается поведенческих характеристик, то исследование выявило четкие закономерности в том, как дети ориентируются в цифровой среде. Младшие дети (8–10 лет) чаще проявляли исследовательское поведение, часто посещая немодерируемые платформы. Дети постарше (11–14 лет) демонстрировали более высокий уровень использования социальных сетей, причем 72% из них имели как минимум один активный аккаунт, часто под ограниченным родительским надзором. Примечательно, что 45% родителей недооценивали цифровую активность своего ребенка, что способствовало недостаткам в эффективном контроле.

Эти данные подчеркивают острую необходимость в целевых мероприятиях, направленных на устранение многогранных рисков, связанных с цифровой средой. Благодаря пониманию этих поведенческих тенденций и факторов риска исследование закладывает основу для разработки стратегий по снижению уязвимости и продвижению безопасных, осознанных цифровых практик среди детей и их семей.

В результате исследования была разработана комплексная модель, направленная на обучение родителей эффективным стратегиям обеспечения безопасности их детей в цифровой среде. Эта модель основана на научно обоснованных практиках и включает в себя многогранный подход, направленный на решение уникальных проблем, возникающих в цифровой среде.

Модель построена на трех основных компонентах: информирование, вовлечение и внедрение. На этапе повышения осведомленности родители получают знания о специфических рисках, которым подвергаются дети в Интернете, включая воздействие неприемлемого контента, киберзапугивание и нарушение конфиденциальности. На этом этапе используются интерактивные семинары и информационные материалы, чтобы родители лучше понимали цифровые угрозы. Например, 89% участников пилотной программы отметили значительное повышение своей способности определять потенциальные риски после прохождения тренинга по повышению осведомленности.

Этап вовлечения подчеркивает важность активного участия родителей в цифровой жизни своих детей. Это включает в себя открытое общение, установление четких границ и использование цифровых инструментов, таких как родительский контроль. Модель включает в себя ролевые игры и тренинги, основанные на сценариях, чтобы помочь родителям отработать эти стратегии. После проведения тренинга 76% участников продемонстрировали уверенность в том, что они могут обсуждать вопросы цифровой безопасности со своими детьми.

На этапе внедрения предлагаются практические рекомендации по созданию безопасной и благоприятной цифровой среды дома. Сюда входят рекомендации по балансировке экранного времени, развитию критического мышления в отношении онлайн-контента и моделированию ответственного цифрового поведения. Родителей также знакомят с ресурсами для непрерывного обучения, такими как онлайн-учебники и группы поддержки в сообществах. После внедрения модели 82% родителей отметили заметное улучшение осведомленности своих детей и их приверженности безопасному поведению в Интернете.

В целом модель представляет собой значительный шаг вперед в устранении пробелов в просвещении родителей по вопросам цифровой безопасности. Объединяя теоретические знания с практическим применением, она предлагает масштабируемую и адаптируемую структуру для расширения возможностей родителей по защите своих детей в условиях развивающегося цифрового ландшафта. Такой подход не только снижает риски, но и способствует развитию динамики сотрудничества между родителями и детьми, поощряя совместную ответственность за цифровое благополучие.

В ходе исследования был выявлен и описан набор ключевых педагогических методик, призванных расширить возможности родителей по обеспечению безопасности своих детей в цифровой среде. Эти методы были разработаны на основе детального анализа существующих образовательных практик и адаптированы для решения конкретных задач, связанных с обеспечением цифровой безопасности в домашних условиях.

Один из основных методов – обучение по сценарию, которое предполагает проработку родителями реалистичных сценариев цифровой безопасности в контролируемой среде. Этот метод позволяет участникам выявлять потенциальные угрозы, принимать решения и оценивать последствия своих действий. Например, для обучения родителей распознаванию и эффективному реагированию на подобные инциденты использовались сценарии, включающие попытки фишинга, кибербуллинг или неадекватный контент. Посттренинговые оценки показали, что 83% участников почувствовали себя более подготовленными к решению этих проблем после участия в сценарных упражнениях.

Еще один важный подход – диалоговая педагогика, которая делает акцент на открытом и структурированном общении между родителями и детьми. Эта методика поощряет родителей к созданию среды, в которой дети чувствуют себя комфортно, обсуждая свой опыт общения в Интернете, не опасаясь осуждения или наказания. В тренинги были включены структурированные подсказки для разговора и упражнения на активное слушание, что привело к улучшению динамики общения родителей с детьми у 78% участников.

В исследовании также были использованы стратегии геймификации для повышения вовлеченности родителей и запоминания информации. Благодаря использованию интерактивных викторин, задач по цифровой безопасности и систем поощрения родители смогли изучить и применить ключевые понятия в более увлекательной и запоминающейся форме. Участники отметили, что игровые элементы сделали процесс обучения более приятным и способствовали лучшему запоминанию правил безопасности, а 71% опрошенных отдали предпочтение этому методу перед традиционными лекционными форматами.

Использование моделирования и ролевых игр оказалось эффективным для демонстрации надлежащих мер реагирования на цифровые риски. Родители наблюдали за тем, как инструкторы или сверстники применяют передовые методы. Например, как установить родительский контроль или как помочь детям оценить достоверность онлайн-контента. Затем родители отрабатывали эти приемы в ходе ролевых игр под наблюдением преподавателей, что позволяло сразу же получить обратную связь и усовершенствовать свои подходы.

Наконец, для закрепления полученных знаний очень важна рефлексия и обратная связь. Родителей поощряли размышлять о своем опыте, делиться мнениями с коллегами. Этот итеративный процесс позволил глубже понять обсуждаемые принципы и способствовал постоянному совершенствованию их стратегий цифровой безопасности.

Все эти педагогические технологии в совокупности образуют надежную основу для того, чтобы вооружить родителей знаниями, навыками и уверенностью, необходимыми для защиты своих детей в цифровую эпоху. Их адаптивность и акцент на практическом применении делают их особенно эффективными в решении меняющихся проблем цифровой среды.

В качестве вывода можно сказать, что исследование подчеркивает значительные риски, с которыми сталкиваются дети в цифровой среде, включая воздействие неприемлемого контента, кибербуллинг и нарушение неприкосновенности частной жизни. Эти проблемы подчеркивают острую необходимость в эффективных стратегиях по снижению цифровых угроз, в частности путем активного вовлечения родителей. Полученные результаты подтверждают актуальность исследования, подчеркивая важность формирования цифровой грамотности у детей, а эта цель лучше всего достигается при активном и осознанном участии родителей.

Цель и задачи исследования были успешно решены. Были выявлены основные риски, связанные с цифровым взаимодействием детей, проведен тщательный анализ существующих подходов к обеспечению цифровой безопасности и разработаны практические рекомендации для родителей. Проведенное исследование создает комплексную основу для решения проблемы цифровой безопасности дома, преодолевая разрыв между теоретическим пониманием и практическим применением.

Научная новизна работы заключается в разработке инновационной модели педагогического взаимодействия родителей и детей в контексте цифровой безопасности. Данная модель предлагает структурированный подход к повышению осведомленности родителей, их вовлеченности и внедрению эффективных стратегий безопасности. Результаты исследования могут быть внедрены в образовательные учреждения и использованы социальными службами для поддержки семей в навигации по сложностям цифровой эпохи.

Теоретическая значимость исследования расширяет современные знания о проблемах цифровой безопасности и создает основу для разработки методик, направленных на решение этих проблем. С практической точки зрения, исследование предлагает удобное руководство для родителей, позволяющее им снизить риски, связанные с цифровым взаимодействием их детей, и создать безопасную онлайн-среду у себя дома.

Будущие исследования должны быть направлены на изучение психологических аспектов цифровой безопасности, включая эмоциональное воздействие онлайн-взаимодействия на детей. Помимо этого, необходимо разработать целевые образовательные программы и тренинги для родителей, чтобы повысить их компетентность в вопросах цифровой безопасности. Еще одним направлением исследований является изучение влияния цифровой среды на младших подростков и их родителей, что позволит понять динамику развития цифровых взаимодействий в разных возрастных группах. Эти усилия будут способствовать более глубокому пониманию проблемы цифровой безопасности и обеспечат дальнейшую разработку эффективных стратегий защиты детей в цифровую эпоху.

Библиографический список

1. Степанова Н.А. Обеспечение информационной безопасности детей в цифровом пространстве. *Гуманитарные исследования Центральной России*. 2024; № 130: 59–77.
2. Корнейков Е.Н. Сущность обеспечения психолого-педагогической безопасности детей и молодежи в цифровом информационном пространстве. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2021; № 3: 118–132.
3. Шейнов В.П., Карпиевич В.А. Детско-родительские отношения и формирование представления детей о безопасности в цифровом мире. *Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси*. 2024; Т. 8, № 3: 353–362.
4. Барей Н.С., Мальцева В.А. Информационная безопасность детей в виртуальном пространстве. Кибербуллинг как стигматизационный фактор. *Вестник Дальневосточного государственного университета путей сообщения*. 2020; № 1: 45–52.
5. Хохлова Н.И. Обеспечение детской безопасности в Интернете: российский опыт и зарубежные инициативы. *Пространство и Время*. 2012; № 2: 112–119.
6. Ситкова О.Ю. Механизмы регулирования информационного потребления в странах Европейского Союза в целях обеспечения кибербезопасности детей. *Вестник Томского государственного университета*. 2021; № 458: 56–63.
7. Фоминых Е.С. Цифровые риски в проблематике безопасности информационного пространства для детей и подростков с ОВЗ. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2023; № 1: 45–53.

References

1. Stepanova N.A. Obespechenie informacionnoj bezopasnosti detej v cifrovom prostranstve. *Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii*. 2024; № 130: 59-77.
2. Kornejkov E.N. Suschnost' obespecheniya psihologo-pedagogicheskoj bezopasnosti detej i molodezhi v cifrovom informacionnom prostranstve. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki*. 2021; № 3: 118-132.
3. Shejnov V.P., Karpievich V.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya i formirovanie predstavleniya detej o bezopasnosti v cifrovom mire. *Vestnik Universiteta grazhdanskoj zaschity MChS Belarusi*. 2024; T. 8, № 3: 353-362.
4. Barej N.S., Mal'ceva V.A. Informacionnaya bezopasnost' detej v virtual'nom prostranstve. Kiberbulling kak stigmatizacionnyj faktor. *Vestnik Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo universiteta putej soobscheniya*. 2020; № 1: 45-52.
5. Hohlova N.I. Obespechenie detskoj bezopasnosti v Internete: rossijskij opyt i zarubezhnye iniciativy. *Prostranstvo i Vremya*. 2012; № 2: 112-119.
6. Sitkova O.Yu. Mehanizmy regulirovaniya informacionnogo potrebleniya v stranah Evropejskogo Soyuza v celyah obespecheniya kiberbezopasnosti detej. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 458: 56-63.
7. Fominyh E.S. Cifrovye riski v problematike bezopasnosti informacionnogo prostranstva dlya detej i podrostkov s OVZ. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 1: 45-53.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 37.018:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-411-414

***Kuryan S.M.**, Director, "Neuroseti" JSC (Moscow, Russia), E-mail: sk@aoneiro.com*
***Petrushkevich M.A.**, General Director, "Neuroseti" JSC (Moscow, Russia), E-mail: sk@aoneiro.com*

ETHICAL PRINCIPLES OF APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article raises a problem of safe and ethical implementation of artificial intelligence (AI) in the educational environment. The analysis of the target guidelines of the government of the Russian Federation is carried out, directions of professional discussion in the field of ethical application of AI technologies in the system of general and higher education are determined. Scientific studies revealing the ethical problems of implementing artificial intelligence in the pedagogical activities of modern organizations of different levels of education are summarized. Technologies with artificial intelligence (Index5, NeuroPLAi and CorpGPT) are described, which have a wide range of applications and can significantly optimize the educational process, taking into account the intensive digitalization of education. The practice of professional discussion of ethical issues of implementing artificial intelligence in the education system is summarized. The prospects and risks of using technologies with computer vision, big data processing and the performance of cognitive functions are indicated. Ethical principles of using artificial intelligence technologies in the educational process are proposed and substantiated: accessibility and transparency, confidentiality and security, priority of dialog interaction, clarity and unambiguity of the rules for the use of artificial intelligence, cooperation with the expert community. Comments are given on each principle, a conclusion is made on the probability of their development and significance for discussion in further professional discussions. The researchers present some proposals for further clarification of the worked out principles of application of artificial intelligence in various areas of pedagogical activity.

Key words: **artificial intelligence, educational process, ethical principles, Index5 videoconferencing, NeuroPLAi player, CorpGPT platform**

***С.М. Курьян,** директор АО «Нейросети», г. Москва, E-mail: sk@aoneiro.com*
***М.А. Петрушкевич,** генеральный директор АО «Нейросети», г. Москва, E-mail: sk@aoneiro.com*

ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье поднимается проблема безопасного и этичного внедрения искусственного интеллекта в образовательную среду. Проводится анализ целевых установок Правительства РФ, определяются направления профессиональной дискуссии в области этического применения технологий искусственного интеллекта в системе общего и высшего образования. Обобщаются научные исследования, раскрывающие этические проблемы имплементации искусственного интеллекта в педагогическую деятельность современных организаций разного уровня образования. Описываются технологии с искусственным интеллектом (Index5, NeuroPLAi и CorpGPT), которые имеют широкий спектр применения и могут значительно оптимизировать образовательный процесс с учетом интенсивной цифровизации образования. Обобщается практика профессионального обсуждения этических вопросов внедрения искусственного интеллекта в систему образования. Указываются перспективы и риски применения технологий с компьютерным зрением, обработкой больших данных и выполнением когнитивных функций. Предлагаются и обосновываются этические принципы применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе: доступности и прозрачности, конфиденциальности и безопасности, приоритета диалогового взаимодействия, четкости и однозначности правил применения искусственного интеллекта, сотрудничества с экспертным сообществом. Даются комментарии к каждому принципу, делается вывод о вероятности их развития и значимости для обсуждения в дальнейших профессиональных дискуссиях. В заключение представлены предложения по дальнейшему уточнению предложенных принципов применения искусственного интеллекта в различных направлениях педагогической деятельности.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, образовательный процесс, этические принципы, видеоконференцсвязь Index5, плеер NeuroPLAi, платформа CorpGPT**

Интенсивное внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в различные сферы жизни и направления профессиональной деятельности вызывает множество вопросов и опасений у общественности. Президентом РФ В. Путиным еще в 2019 году была инициирована Национальная стратегия развития искусственного интеллекта в РФ, которая дала мощный старт для новых разработок и внедрения технологий с ИИ. В 2024 году был обновлен Указ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации», в котором Президентом ставится задача повышения доверия населения к ИИ на 80% к 2030 году. Актуальность исследования связана с тем, что у специалистов различных отраслей, экспертов, ученых и простых пользователей наблюдается высокий уровень ожиданий от внедрения ИИ. И столько же сомнений. Они касаются вопросов границ применимости, этических аспектов внедрения технологий с ИИ, особенно в такие сферы, как образование, медицина, юриспруденция, транспорт.

В связи с этим был организован Альянс в сфере искусственного интеллекта, в рамках которого разработан Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта. Он устанавливает этические принципы применения ИИ на всех этапах: проектирования, пилотирования, эксплуатирования. В данном кодексе обозначен основной приоритет развития технологий ИИ, который состоит в защите интересов и прав людей, обозначены универсальные принципы ИИ. Эти принципы дают основания для разработки и применения технологий искусственного интеллекта, предполагая: человекоориентированный и гуманистический подход, уважение автономии и свободы воли человека, соответствие закону, недискриминацию, оценку рисков и гуманитарное воздействие [1]. Однако в Кодексе не детализированы данные принципы применительно к сфере образования и другим областям: медицине, транспорту, юридической практике и т. п.

В связи с чем в 2024 году представителями указанного Альянса была разработана «Белая книга этики в сфере искусственного интеллекта» [2]. В ней затрагивается широкий спектр этических вопросов применения ИИ, включая отрасль образования. Данные вопросы представлены в форме дискуссии и не имеют четкой конкретизации. Чтобы более детально рассмотреть это направление, проведем научный анализ исследований, выполненных в области информационных технологий и ИИ, а также представим опыт профессиональных дискуссий, практику внедрения искусственного интеллекта в сферу образования. Это позволит выработать руководящие правила, принципы применения ИИ в указанном сегменте. Соответственно, цель исследования состоит в обосновании этических принципов применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. Задачи исследования: проанализировать актуальную литературу, раскрывающую возможности ИИ в сфере образования; резюмировать основные темы, обсуждаемые специалистами образования в аспекте внедрения ИИ в массовую педагогическую практику; охарактеризовать этические принципы применения технологий ИИ в образовательном процессе.

Научная новизна исследования состоит в характеристике этических принципов применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. Теоретическая значимость работы определяется возможностью применения указанных принципов в развитии теоретических положений об этическом применении искусственного интеллекта в системе образования. Практическая значимость исследования заключается в повышении безопасности и этичности образовательного процесса, который сегодня не мыслится без современных цифровых технологий.

Проведенный нами анализ научных работ показывает, что исследователей интересуют возможности и риски внедрения искусственного интеллекта в систему образования. Так, П.М. Лукичев, О.П. Чекмарев рассматривают особенности применения искусственного интеллекта в высшей школе. Отмечается, что ИИ-технологии, такие, например, как ChatGPT, на данный момент еще проходят начальный этап внедрения. Это порождает ряд этических проблем, требующих междисциплинарного решения как разработчиков, так и пользователей этого продукта [3]. И.Э. Дитковская рассматривает технологии искусственного интеллекта в персонализированном обучении в контексте философии личностного образования. Автор высказывает обеспокоенность отсутствием «дисциплин по профессиональной этике и защите интеллектуальной собственности» [4, с. 34]. Отмечается, что до настоящего времени обстоятельно не разработаны положения цифровой этики.

А.В. Шишкова, С.А. Никитин обсуждают этические вопросы применения технологий искусственного интеллекта и роботизации в инклюзивном образовании. Констатируется, что данные технологии позволяют повысить индивидуализацию обучения, но могут представлять угрозу для сохранения конфиденциальности данных [5]. Л.Н. Духанина, А.А. Максименко называют схожие проблемы имплементации искусственного интеллекта в сферу образования. Предлагаются результаты опроса населения, показывающие его опасения по поводу внедрения ИИ. Они «связаны с отсутствием как этических регламентов в спорных ситуациях, так и законодательного регулирования использования ИИ» [6, с. 33]. Ж.А. Турдубаева, И.М. Арыкбаев описывают принцип работы чат-бота, представляют код создания веб-интерфейса для чат-бота. Даются краткие комментарии, затрагивающие этические вопросы внедрения ИИ в вуз. Отмечается значимость прозрачности, безопасности, справедливости и равенства в доступе студентов к образовательным ресурсам [7].

В этой связи стоит обратиться к широкомасштабному исследованию, организованному и описанному П.В. Сысоевым. Автор провел опрос среди студентов крупных российских вузов, отмечая низкий уровень понимания «студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы ИИ-плагиата» [8, с. 47]. Высвечивается необходимость более четкой регламентации использования ИИ-технологий в написании студентами исследовательских работ, а также в применении ИИ преподавателями вузов.

О.В. Яковлева называет различные риски применения цифровых технологий в образовании, среди которых контентные, коммуникационные, управленческие и т. п. Утверждается, что будущих педагогов (студентов вуза) беспокоит отсутствие четких этических стандартов [9]. Таким образом, научный обзор показал, что ученые видят серьёзную необходимость уточнения этических оснований разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта в систему образования. Авторы говорят о том, что следует определить четкие нормативные правила, этические принципы применения ИИ в образовательном процессе как обучающимися, так и педагогами. При этом мы не нашли публикаций, в которых систематизированы конкретные принципы использования ИИ в системе образования.

Для решения этого вопроса на протяжении нескольких лет мы ведем профессиональные дискуссии с представителями системы образования, анализируя этические, безопасные и результативные способы применения искусственного интеллекта в педагогической сфере. В компании АО «Нейросети», руководителями которой являются настоящие авторы статьи, разработаны три технологии с ИИ: система видеоконференцсвязи Index5, обучающий видеоплеер NeuroPLAi, платформа для создания ботов с искусственным интеллектом CorpGPT. Данные разработки включают такие технологии, как компьютерное зрение, нейронные сети, анализ больших данных. Они имеют широкий спектр применения для выполнения различных профессиональных задач. Отметим, что в системе образования данные технологии могут найти применение на всех уровнях – от дошкольного образования до высшего и дополнительного профессионального образования. Они могут быть полезными для обучения школьников, студентов и педагогов. С 2021 годы мы проводим очные и онлайн-встречи, семинары, круглые столы, проектные работы со школьниками, студентами, педагогами, а также научной общественностью. Основная задача – помочь специалистам системы образования и непосредственно детям просто, понятно, доступно, увлеченно получать знания в соответствии с целевыми ориентирами государственной политики и современными трендами в области технологий.

Мы раскрываем основные характеристики данных технологий с ИИ и предлагаем протестировать их, а затем высказать свое мнение по поводу ценности для системы образования и применимости в собственной педагогической практике. Представим краткую характеристику данных технологий, их ключевой функционал. Система видеоконференцсвязи (ВКС) **Index5** обеспечивает удаленную онлайн-коммуникацию. С помощью компьютерного зрения она проводит оценку невербальных реакций пользователей в режиме реального времени, определяя состояния внимательности, вовлеченности, эмоциональности, усталости и рассеянности. ВКС имеет функцию speech-to-text, позволяет сохранить результаты встреч, формирует с помощью ИИ протоколы по онлайн-коммуникации и отражает данные обо всех встречах на дашборде. Она может использоваться для проведения семинаров, консультаций, онлайн-занятий, просветительских мероприятий, проектной работы, позволяя оценивать вовлеченность всех участников встречи и продуктивность взаимодействия.

NeuroPLAi представляет собой интерактивный видеоплеер, обеспечивающий гарантию просмотра образовательного контента с помощью аналитики невербальных реакций пользователей. Он анализирует те же индексы, что и предыдущая технология, используя возможность компьютерного зрения. При отвлечении обучающегося от просматриваемого на плеере контента ИИ выявляет падение индексов внимательности, вовлеченности и останавливает трансляцию видео. Как только зритель вновь смотрит на экран, образовательный контент продолжается. В данном плеере также имеется дашборд, который выдает всю аналитику по просмотру обучающих роликов зрителями (студентами, школьниками), показывая, насколько они вовлечены в обучение и ответственно к нему относятся. Данный плеер может применяться в дистанционном образовании, в корпоративном обучении, снижая контролирующую функцию педагога, оптимизируя самостоятельную работу обучающихся.

CorpGPT – это инновационная NoCode-платформа, предназначенная для создания AI-ботов. Они автоматизируют образовательный процесс, позволяя освободить педагогов от рутинных задач. Основу данной платформы образует нейросеть Multi Creator Long, которая позволяет перерабатывать информацию, генерировать тексты на заданные темы, суммаризировать данные, формулировать ответы на конкретные запросы с помощью различных AI-ботов. AI-боты помогают педагогам оперативно реализовывать методическую деятельность, а именно: генерировать идеи для проектных работ, создавать аналитические отчеты по результатам диагностики, составлять конспекты занятий, генерировать посты для социальных сетей и многое другое.

В тестировании данных технологий принимали участие действующие и будущие педагогические работники из 8 субъектов Российской Федерации, работающие в общеобразовательных организациях, системе дополнительного и высшего образования (n=336). Обобщение их мнений, позиций, комментариев позволило выделить следующие преимущества и риски внедрения ИИ-технологий на разных уровнях образования (табл. 1)

Данные риски отчасти могут быть снижены, если опираться на систему этических норм и правил применения технологий ИИ в сфере образования. Эти риски являются основанием для выделения соответствующих принципов. Раскроем их.

Первый принцип применения технологий ИИ обозначим как **принцип доступности и прозрачности.** Если педагог применяет данные технологии, то они должны быть доступны физически и технически, а также логически понятны всем участникам, которые вовлечены в занятие. Иными словами, каждый обучающийся (студент или школьник) должен иметь соответствующее техническое средство (компьютер, ноутбук, телефон), которое позволяет ему воспользоваться данными технологиями. Кроме того, обучающимся должен быть доступен высокоскоростной интернет и программное обеспечение на индивидуальных цифровых носителях. Кроме этого, процесс обучения должен сопровождаться предварительными разъяснениями по вопросам применения указанных технологий, характеристи-

Таблица 1

Возможности и риски применения технологии с ИИ в образовательном сегменте

Название технологии	*Преимущества*	*Риски*
ВКС Index5	1. Повышение включенности обучающихся в онлайн-обучение. 2. Возможность отслеживания педагогом уровня вовлеченности и усталости обучающихся. 3. Интерактивность образовательного удаленного взаимодействия и повышение коммуникации. 4. Оперативная оценка интереса обучающихся к транслируемой информации. 5. Автоматизация обработки протокола встречи и отчет о результатах онлайн коммуникации (обучения), снижающий нагрузку преподавателя	1. Вероятность отвлечения детей на когнитивные индексы, демонстрируемые на боковой панели. 2. Тревога родителей в связи с нарушением конфиденциальности встреч. 3. Зависимость от технического оснащения ПК, наличия камеры и микрофона
Плеер NeuroPLAi	1. Повышение качества офлайн обучения и обеспечение доступности образования. 2. Возможность снижения контролирующей функции преподавателя. 3. Сокращение затрат на традиционные занятия, безбарьерная среда. 4. Интерактивность и вовлечённость школьников и студентов в обучение. 5. Простота использования и адаптивность	1. Попытки формального подхода к обучению, концентрации на внимательности, а не на осмыслении получаемой информации. 2. Необходимость включения камеры вызывает страх контроля и повышенную тревожность
Платформа CorpGPT	1. Снижение нагрузки на педагога и профилактика эмоционального выгорания. 2. Повышение мотивации обучающихся в связи с применением новых технологий AI-ботов. 3. Возможность проводить консультации участников образовательных отношений по организационным вопросам без участия педагога в режиме 24/7. 4. Поддержка различных языков, возможность перевода текстов для иностранных граждан. 5. Адаптация предлагаемых материалов под конкретные потребности и возможности обучающихся и педагогов.	1. Вероятность «списывания» правильных ответов у бота школьниками. 2. Риск нарушения авторства, плагиата в научных работах, выполненных с помощью ИИ. 3. Страх снижения креативности и самостоятельности обучения

кой их особенностей и возможностей. Сразу отметим, что указанные в статье технологии с ИИ не требуют установки и соответствующего ПО, могут использоваться по предложенным ссылкам, просты и безопасны. Так, ВКС Index5 и плеер NeuroPLAi могут работать и с выключенными камерами. Пользователь имеет право разрешить или запретить доступ камеры к его образу. Кроме того, даже при включённой камере не считываются персональные данные. Фото лица не «уходит» в сеть Интернет, камера сканирует только маску, контур, а не фотографический образ.

Второй принцип вытекает из первого. Это **принцип конфиденциальности и безопасности.** Информация, которая транслируется через данные технологии, обрабатывается и анализируется, не должна утекать в открытые источники, использоваться против человека. Так, через ВКС могут проводиться психологические консультации, где обсуждаются личные темы, интимные вопросы. Или в AI-ботов могут загружаться данные протоколов обследований школьников, результаты диагностики, личные данные. Если применяются зарубежные ресурсы, аналоги наших отечественных продуктов (Zoom, Google, Skype, ChatGPT), то педагог не может гарантировать безопасность входящие в них данных. Поэтому сегодня в системе образования определён перечень применения отечественных технологий, среди которых такие системы видеоконференцсвязи, как MTSLink, Сферум. Представленные в статье технологии (Index5, NeuroPLAi и CorpGPT) также являются продуктами отечественного производства, поэтому оперируемые в них данные не доступны иностранным агентам.

Следующий принцип обозначим как принцип **приоритета диалогового взаимодействия.** Основная тревога педагогов, связанная с внедрением ИИ в образование, связывается со страхом снижения человекоцентрированности, ухода от непосредственных коммуникаций с обучающимися. Совершенно очевидно, что они оказывают колоссальное влияние на развитие взрослеющей личности, имеют глубокий воспитательный смысл. Поэтому считаем приоритетным гибридный формат обучения, в котором сохраняется ведущая роль педагога, осуществляющего компетентное управление технологиями. Иными словами, технологии с искусственным интеллектом должны использоваться не вместо, а вместе с диалоговым взаимодействием в реальном образовательном взаимодействии, даже если оно осуществляется в онлайн-формате.

Четвертый этический принцип применения ИИ в образовании обозначим как **четкость и однозначность правил применения ИИ.** Исходя из того, что в большинстве организаций нет четких регламентов, определяющих границы применимости технологий с искусственным интеллектом, наблюдается неоднозначность взглядов на его использование. С одной стороны, Правительство РФ ориентирует всех специалистов на внедрение технологий ИИ во все сферы общества, а с другой стороны, использование AI-ботов в образовательном процессе часто критикуется. Так, например, школьники их активно эксплуатируют для написания сочинений, решения домашних заданий, разработки исследовательских работ. Студенты с помощью ботов ChatGPT пишут курсовые и дипломные работы, научные специалисты создают статьи. Все эти виды деятельности рассматриваются как академическое мошенничество, а потому критикуются, не признаются как эффективный инструмент обучающегося или педагога. Эта тема сейчас находится в центре активных дискуссий научного и педагогического сообщества. Поэтому нуждается в разработке локальных актов, которые указывают границы применимости, сферы допустимости использования ИИ-помощников. Причём данные правила должны быть одинаковы для всех, не следует допускать дискриминации и найти разумный баланс грамотного использования ИИ в выполнении рутинных педагогических задач.

В связи с этим выделим еще один этический принцип применения ИИ в образовании – **принцип сотрудничества с экспертным сообществом**. Стоит отметить, что рассматриваемая нами тема достаточно новая, еще не имеющая четких правовых, научных и социальных обоснований. Учитывая стремительные изменения в мире, педагогам важно быть в постоянном контакте с учеными, которые более глубоко погружены в проблемы ИИ. Важно ориентироваться как в технических, так и в психолого-педагогических аспектах применения ИИ в обучении детей и взрослых. Даже высокопрофессиональному педагогу это достаточно непросто. При этом экспертное сообщество может быть компетентно в отдельных узких областях и делиться знаниями в своем сегменте с педагогическим сообществом. Учитывая активное развитие технологий и высокий интерес правительственных структур к внедрению ИИ, «правила игры» могут меняться. Поэтому полагаем, что проблема внедрения ИИ в образовательный сегмент станет более разработанной.

Итак, нами выделены этические принципы применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе: принцип доступности и прозрачности, принцип конфиденциальности и безопасности, принцип приоритета диалогового взаимодействия, принцип четкости и однозначности правил применения ИИ, принцип сотрудничества с экспертным сообществом. Они определены исходя из многолетней педагогической практики авторов, с учётом анализа нормативных и рекомендательных документов, научных исследований, данных опросов специалистов системы образования.

Таким образом, стремительное развитие цифровых технологий, высокий интерес Правительства к сфере ИИ диктуют необходимость выработки более чётких правил применения ИИ в системе образования. В статье проведено исследование актуальных нормативных документов, научных работ, обобщен авторский опыт в области педагогической, исследовательской и технологической деятельности. С учетом результатов многолетних профессиональных дискуссий с педагогическим сообществом выявлены перспективы и риски применения трех технологий с ИИ: системы видеоконференцсвязи Index5, обучающего видеоплеера NeuroPLAi и платформы CorpGPT. Для нивелирования последних определены этические принципы применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. Результаты исследования могут активно внедряться в образовательную практику системы общего, дополнительного и высшего образования. Соответственно, целевой аудиторией статьи выступают представители системы образования. Продолжение данного исследования предполагает уточнение данных принципов в осуществлении различных видов педагогической деятельности: обучающей, воспитывающей, развивающей.

Библиографический список

1. *Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта.* Available at: https://ethics.a-ai.ru/assets/ethics_files/2023/05/12/%D0%9A%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81_%D1%8D%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8_20_10_1.pdf
2. *Белая книга этики в сфере искусственного интеллекта.* Под ред. А.В. Незнамова. Москва: Nova Creative Group, 2024.
3. Лукичев П.М., Чекмарев О.П. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования. *Вопросы инновационной экономики*. 2023; Т. 13, № 1: 485–502.
4. Дитковская И.Э. Технологии искусственного интеллекта в персонализированном образовании в контексте философии личностного образования. *Universum: общественные науки*. 2024; № 3 (106): 32–34.

5. Шишкова А.В., Никитин С.А. Технологии искусственного интеллекта и роботизация в инклюзивном образовании: проект применения и этические аспекты. *Шаг в будущее: искусственный интеллект и цифровая экономика*: материалы 1-й Международной научно-практической конференции. Москва, 2017; Т. 4: 296–306.
6. Духанина Л.Н., Максименко А.А. Проблемы имплементации искусственного интеллекта в сфере образования. *Перспективы науки и образования*. 2020; № 4 (46): 23–35.
7. Турдубаева Ж.А., Арыкбаев И.М. Применение искусственного интеллекта в сфере образования. *Бюллетень науки и практики*. 2024; Т. 10, № 2: 517–521.
8. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом. *Высшее образование в России*. 2024; Т. 33, № 2: 31–53.
9. Яковлева О.В. Искусственный интеллект и вопросы профессиональной этики в подготовке будущих учителей. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 9, № 5: 391–396.

References

1. *Kodeks `etiki v sfere iskusstvennogo intellekta*. Available at: https://ethics.a-ai.ru/assets/ethics_files/2023/05/12/%D0%9A%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81_%D1%8D%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8_20_10_1.pdf
2. *Belaya kniga `etiki v sfere iskusstvennogo intellekta.* Pod red. A.V. Neznamova. Moskva: Nova Creative Group, 2024.
3. Lukichev P.M., Chekmarev O.P. Primenenie iskusstvennogo intellekta v sisteme vysshego obrazovaniya. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2023; T. 13, № 1: 485-502.
4. Ditkovskaya I.`E. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v personalizirovannom obrazovanii v kontekste filosofii lichnostnogo obrazovaniya. *Universum: obschestvennye nauki*. 2024; № 3 (106): 32-34.
5. Shishkova A.V., Nikitin S.A. Tehnologii iskusstvennogo intellekta i robotizaciya v inklyuzivnom obrazovanii: proekt primeneniya i `eticheskie aspekty. *Shag v buduschee: iskusstvennyj intellekt i cifrovaya `ekonomika*: materialy 1-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2017; T. 4: 296-306.
6. Duhanina L.N., Maksimenko A.A. Problemy implementacii iskusstvennogo intellekta v sfere obrazovaniya. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 4 (46): 23-35.
7. Turdubaeva Zh.A., Arykbaev I.M. Primenenie iskusstvennogo intellekta v sfere obrazovaniya. *Bjulleten' nauki i praktiki*. 2024; T. 10, № 2: 517-521.
8. Sysoev P.V. `Etika i II-plagiat v akademicheskoj srede: ponimanie studentami voprosov soblyudeniya avtorskoj `etiki i problemy plagiata v processe vzaimodejstviya s generativnym iskusstvennym intellektom. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2024; T. 33, № 2: 31-53.
9. Yakovleva O.V. Iskusstvennyj intellekt i voprosy professional'noj `etiki v podgotovke buduschih uchitelej. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 9, № 5: 391-396.

Статья поступила в редакцию 06.02.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-414-420

***Slavin E.I.**, teacher, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: zhenya.slavin@yandex.ru*

THEORETICAL AND PROCEDURAL MODELS OF WRITING A BUSINESS LETTER: METHODOLOGICAL ASPECT, ENGLISH. The article examines a problem of theoretical understanding and practical implementation of business letter writing models in English. The author focuses on the interrelation of synoptic and dynamic components of written speech, as well as on the development of a comprehensive procedural model for creating business letters. Based on the study of Russian and foreign studies, four main components of the theory of written communication have been identified: individually productive, individually procedural, socio-genre and socio-literacy. The article presents a comparative analysis of existing procedural models of writing letters, suggests the author's system model of communication, and develops guidelines for teaching writing two main types of business letters: cover letters and general business letters. The article summarizes some of the results of studying the process of creating a business letter and outlines the prospects for further research in the field of digital transformation of business correspondence and the development of adaptive learning methods. This research would be of interest to teachers of foreign languages, specialists in the field of business communication, as well as developers of teaching materials on business English.

Key words: **theoretical model of writing, procedural model of writing, genre characteristics of writing, theory of literacy, teaching literate writing, cover letter, general business letter**

***Е.И. Славин,** преп., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: zhenya.slavin@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ НАПИСАНИЯ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В данной статье рассматривается проблема теоретического осмысления и практической реализации моделей написания делового письма на английском языке. Основное внимание в работе автор акцентирует на взаимосвязи синоптической и динамической составляющих письменной речи, а также на разработке комплексной процессуальной модели создания деловых писем. На основе изучения отечественных и зарубежных исследований выявлены четыре основных компонента теории письменной коммуникации: индивидуально-продуктивный, индивидуально-процессуальный, социально-жанровый и социально-грамотный. В статье представлен сравнительный анализ существующих процессуальных моделей написания письма, предложена авторская системная модель коммуникации и разработаны методические рекомендации по обучению написанию двух основных типов деловых писем: сопроводительного и общего делового письма. Статья подводит некоторые итоги изучения процесса создания делового письма и намечает перспективы дальнейших исследований в области цифровой трансформации деловой переписки и разработки адаптивных методик. Данное исследование представляет интерес для преподавателей иностранных языков, специалистов в области деловой коммуникации, а также разработчиков учебно-методических материалов по деловому английскому языку.

Ключевые слова: **теоретическая модель письма, процессуальная модель письма, жанровая характеристика письма, теория грамотности, обучение грамотному письму, сопроводительное письмо, общее деловое письмо**

В современном мире, где взаимоинтеграция культур становится всё более актуальной, образование может рассматриваться как определенный социокультурный базис в формировании толерантного и уважительного отношения к другим культурам. В связи с этим возникает необходимость разработки новых подходов к обучению, которые будут учитывать особенности многонациональной среды. В теории обучения письменной речи термин «письмо» понимается по-разному. Различные способы, которыми мы понимаем письменность, могут быть описаны в двух измерениях [1]. Во-первых, рассматривается ли слово «письмо» динамически как глагол (как в «я пишу») или синоптически как существительное («писать сложно»), а во-вторых, делается ли акцент на индивидуальном творчестве отдельного писателя или на общественном взгляде на письмо как на коммуникацию. Эти два измерения дают четыре теории. Границы между ними часто нечеткие, и часто имеет смысл использовать более одной теории. Актуальность статьи заключается в описании теоретических и процессуальных моделей написания делового письма в условиях современного бизнеса. Понимание этих моделей и применение методических рекомендаций позволяет значительно повысить эффективность деловой коммуникации, что, в свою очередь, способствует успешному развитию бизнеса. В связи с этим цель исследования заключается в выявлении и систематизации теоретических и процессуальных моделей написания делового письма, а также разработке методических рекомендаций для их использования в практике делового общения. Для достижения цели предполагается решение ряда задач:

1. Проанализировать и систематизировать существующие теоретические модели написания делового письма (синоптическую и динамическую составляющие).
2. Исследовать жанровые и грамматические характеристики деловых писем в контексте теории грамотности.
3. Разработать и описать процессуальную модель создания делового письма, включающую этапы генерирования идей, их структурирования и текстового оформления.
4. Провести сравнительный анализ существующих процессуальных моделей написания письма.
5. Разработать методические рекомендации по обучению написанию сопроводительных и общих деловых писем.

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной процессуальной модели создания делового письма, интегрирующей этапы гене-

рирования идей, манипуляции с идеями и создания текста. Важным элементом новизны является выявление и описание взаимосвязи между теоретическими представлениями о письме и практическими аспектами обучения деловой переписке. Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации и углублении представлений о теоретических моделях написания делового письма. Практическая значимость результатов исследования, в свою очередь, определяется разработкой конкретных методических рекомендаций по обучению написанию деловых писем двух типов: сопроводительного и общего делового письма. В исследовании предложены практические шаги по реализации процессуальной модели создания делового письма в образовательном процессе и описаны конкретные стратегии развития навыков деловой письменной коммуникации у обучающихся, которые могут быть применены в педагогической практике.

Различные теоретические позиции были описаны как противоположные [1; 2] или как прогрессивный нарратив, отражающий наш растущий интерес к пониманию письма [3]. Теории написания письма лучше всего рассматривать как взаимодополняющие. Они являются диагностическим инструментом для учителя иностранного языка, обучающего написанию делового письма.

Когда педагог обучает группу учащихся, ему нужно думать о том, что им нужно выучить, и теории письменной речи могут помочь в этом. При условии нехватки у обучающихся знаний в области лексики наиболее подходящим будет представление о продукте письменной речи, а если они не в состоянии планировать свою работу, то было бы уместно обучить их лучше использовать аспекты теоретического плана написания письма. В процессе анализа отечественной научной литературы как советского, так и современного образца (Ф.А. Pay, М.Е. Хватцев, Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, Л.С. Цветкова, Е. В. Гурьянов, Н.Х.Швачкин, В.И.Бельтюков, П.Ф.Лесгафт) [4] и зарубежной (W. Grabe, T. Silva, P.K. Matsuda, V. J. Cook, B. Bassetti, Ch. Polio, V. Zamel, A. Pincas) [5; 6] мы выделяем синоптическую и динамическую составляющие написания письма (табл. 1).

Таблица 1

Синоптическая и динамическая составляющие теории письменной речи в контексте обучения письму

	Синоптическая	**Динамическая**
Индивидуальная	Продукт: орфография, пунктуация, грамматика, словарный запас	Процесс: генерирование идей, планирование, редактирование
Социальная	Жанр: цель, аудитория, тема, структура текста	Грамотность: предмет письма и его структуры

Теория письменной коммуникации рассматривает письменную речь как взаимосвязь грамматики, словарного запаса, орфографии, пунктуации и приемов сочетания. Корректное сочетание данных аспектов языка должно приводить к созданию текстов, основная цель которых – дать учащимся возможность продемонстрировать способность излагать свои знания и мысли посредствам письма. В рамках данной теоретической модели урок письма рассматривается как некое смысловое продолжение занятий по грамматике и лексике с последующим облечением этого в структурную письменную форму [7]. Исходя из текущей педагогической практики, можно сказать, что в результате реализации данной модели учащиеся испытывают трудности с написанием письма из-за недостатка знаний о грамматической системе языка и отсутствия должного словарного запаса. И, возможно, одной из целей на уроках письма становится изучение грамматики и пополнение словарного запаса.

Также в рамках описанной выше теоретической модели мы выделяем жанровую характеристику письма, где основное внимание уделяется эффективному использованию практического языка, что касается текстов и их взаимосвязи с социальной средой. Мы определяем жанр письма как группу текстов, которые преследуют одну и ту же социальную, образовательную цель и, следовательно, имеют сходство с точки зрения того, кто их читает и пишет, их тематики и структуры. В рамках академических занятий по формированию навыков письменной деловой коммуникации основной методологический фокус направлен на освоение различных жанров деловой корреспонденции, включая коммерческие предложения (commercial order), письма о приеме на работу (acceptance letter), заявления (application letter), уведомления об отказе (refusal letter), письма-извинения (apology letter), информационные запросы (enquiry letter) и письма-благодарности (thank-you letter). При этом особое внимание уделяется структурно-композиционной организации текста, а также функциональному использованию грамматических конструкций и лексических единиц для достижения конкретных коммуникативных целей. Ограниченность жанровых представлений о письме заключается в том, что недооцениваются роль и способности пишущего.

Также в рамках описанной выше теоретической модели мы выделяем грамматическую характеристику письма, где основное внимание уделяется эффективному использованию функционально-прагматических правил иностранного языка. Теория грамотности в преподавании английского языка была разработана на занятиях с обучающимися, которые переехали в англоязычную среду и часто находились в социально неблагоприятном положении, например, с учащимися, изучающими английский язык в Северной Америке и проходящими курсы ESOL и EAL в Великобритании. Теории грамотности рассматривают письмо как социальную практику в историческом контексте.

Процесс письменной коммуникации обучающихся характеризуется когнитивным конфликтом между накопленным лингвистическим опытом и контекстуальными требованиями новой коммуникативной ситуации. Формирование навыков грамотного письма не может быть редуцировано до уровня механического освоения моторных навыков, поскольку данный процесс затрагивает более глубокие когнитивные структуры.

Целью урока по развитию умений грамотного письма является не только развитие письменных способностей учащихся, но и расширение их когнитивных возможностей посредствам развития умений: анализирования контекста, учета контекста и цели коммуникации, использования критическое мышления [7].

Учитывая изложенные выше перспективы теоретической модели создания письма, мы рассмотрим «процессуальную модель создания фрагмента текста» (рис. 1). При характеристике процесса создания письма мы руководствуемся двумя понятиями: идея, ищущая форму, и форма, ищущая идею. Когда эти понятия объединяются, пишущий получает продукт письмотворчества. Задача описания и использования процессуальной модели написания письма – это создание текста, вытекающего из трех источников: структура текста (какие формы предложений являются подходящими для абзацев и текстовых формуляров), содержание (какие идеи должны быть выражены и как они связаны) и цель (как пишущий хочет повлиять на аудиторию или читателя). Процессы выработки идей и создания текстов принципиально различаются. В отличие от структурированного и последовательного итогового текста, в процессе генерации идей формируется комплекс концепций, которые связаны друг с другом, лишь немногие из которых могут соответствовать линейной модели, желаемой для текста.



Рис. 1. Анализ процессуальной модели письма

Хотя набор идей генерируемого текста подчиняется правилам логической последовательности и теории грамотности, описанной выше, эти правила традиционно менее кодифицированы, чем правила создания текстов, и количество допустимых связей между идеями больше, чем количество допустимых связей между элементами текста. Это различие отражается в том факте, что советы, которые даются для выработки идей, обычно носят свободный характер: обучающимся советуют провести мозговой штурм, использовать авантюрное мышление или использовать синтетическую связь, в то время как рекомендации по созданию текстов более структурированы и ориентированы на правила [7].

В нижеследующих четырех смысловых блоках мы обсудим, как лучше всего компилировать идеи, как создавать текст письма в сжатые сроки и редактировать текст для достижения коммуникативно-прагматических целей.

1. Создание (генерирование) идей

В создании идей участвуют по крайней мере два различных подпроцесса: поиск идей и манипуляции с идеями [9]. Разделение различных подпроцессов позволяет пишущему применять систематические стратегии генерации и редактирования для каждого этапа работы. Два подэтапа автоматизированного производства проиллюстрированы в графическом виде. Рисунки описывают процесс написания этой статьи. На рис. 2 показаны некоторые идеи, которые мы собрали (но не обязательно использовали), в то время как на рис. 3 показаны манипуляции с некоторыми идеями.

На протяжении всего процесса генерирования идей существуют ограничения по содержанию, которые, в свою очередь, изменяются в зависимости от целей. Например, в разделе 3 статьи мы подчеркиваем аспекты письменной речи, которые имеют значение для обучения письму. С этой целью были изменены ограничения по содержанию, в которых указывалось, что различия между письмом и разговорной речью должны обсуждаться более подробно в отношении различий в средствах коммуникации.

В связи с этим взглядом на генерирование идей возникает несколько вопросов:

– каковы способы, которыми происходит сбор идей (например, посредством записывания случайных мыслей, замечаний других людей), насколько можно сфокусировать процесс сбора, можно ли осуществлять сбор идей «в виде группового проекта»?

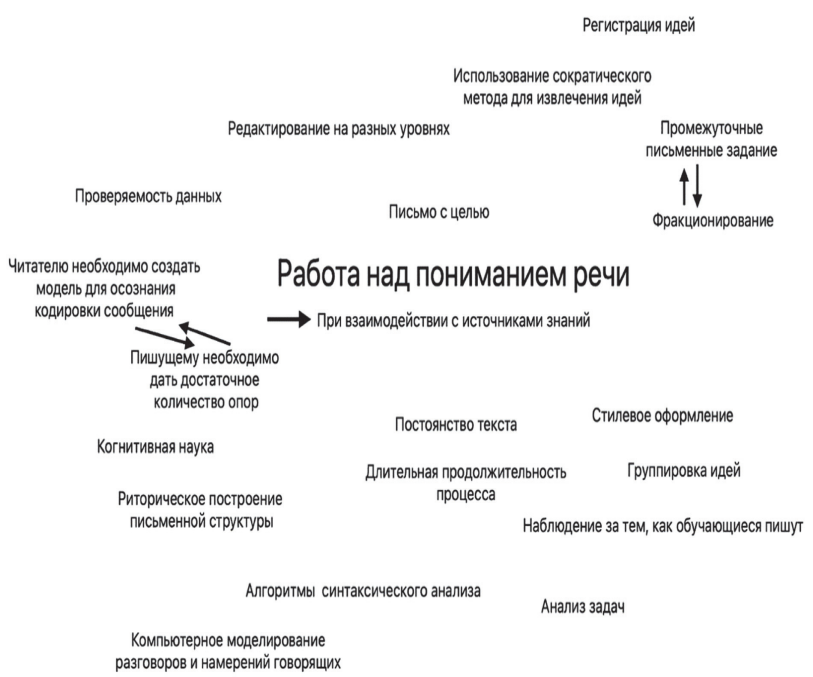


Рис. 2. Сбор идей. Идеи и опыт пишущих на ранней стадии создания письма

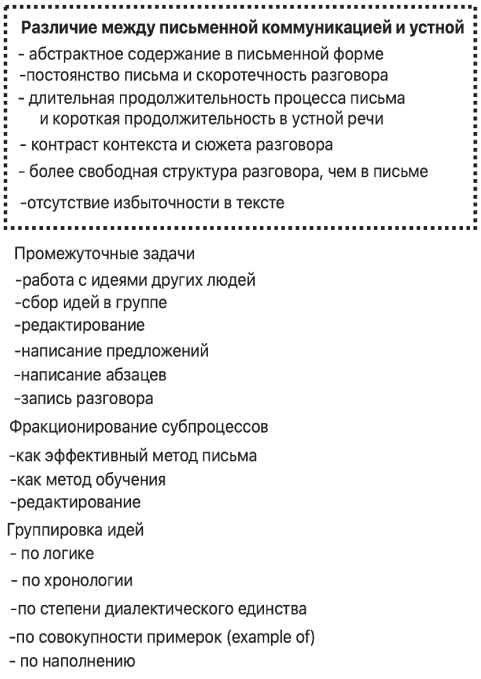


Рис. 3. Манипуляции с идеями

– какие стратегии используются для генерации идей (например, сравнивать и противопоставлять)?

– какие стратегии используются для представления и записи сформулированных идей (например, категории и списки, случайные «коллекции, прямоугольники и стрелки»), какими способами возможно их сгруппировать и какие отношения определяют группы (например, временные, логические, «пример подвидов», антитеза)?

2. Обнаружение идеи

Идея пишущего может изменяться по мере того, как он пытается ее сформулировать. Письмо становится одновременно и мыслительной, и выразительной деятельностью. К примеру, «функциональное письмо» Ван Нострандa – хороший пример учебной программы, в которой признается единство творческого мышления и письменной речи [10]. Такой подход к написанию писем вполне естественен и эффективен, однако в обсуждениях часто упускается процесс «поиска идей» о письменной форме. В рамках нашей модели письма данный процесс представляет собой неотъемлемую составляющую. Как бы мы его ни обозначали – «создавать», «открывать», «собирать» или «улавливать», – наиболее точно его можно описать на примере методов, позволяющих это сделать. Речь идёт о процессе наблюдения «натренированным глазом» и сбора данных, которые могут быть использованы в дальнейшем. Важно сказать, что момент использования этих данных не определён заранее. На ранее представленном рис. 2 показаны некоторые работы по сбору данных, предшествовавшие написанию статьи. Например, опыт компьютерного моделирования разговоров позволил нам получить данные, потенциально имеющие отношение к процессу написания. Эти данные были сформулированы и связаны с другими данными полезным образом. Формат рис. 2 призван подчеркнуть эту относительную бесформенность идей на этапе сбора.

Тем не менее даже на этом этапе существуют некоторые ограничения. Каждая из идей оценивается на предмет ее соответствия предмету исследования. Примером этого может служить эволюция идей о том, что задача состоит в том, чтобы построить модель письма и предоставить читателю достаточное количество подсказок для построения этой модели. Толчком к такой трансформации становится желание пишущего взглянуть на процесс написания с отстраненной точки зрения. Одна из самых простых, но в то же время наиболее важных стратегий написания письма на заданную тему заключается в том, чтобы записать все идеи, которые имеют отношение к этой теме.

Важно сделать это до того, как текст будет структурирован, чтобы включить в него как можно больше актуальных идей [10].

Другие систематические стратегии поиска идей включают в себя: 1) свободные ассоциации по теме; 2) ведение журнала актуальных идей и событий; 3) мозговой штурм; 4) просмотр книг (исходных материалов); 5) получение предложений от учителя, родителей или друга.

Следующим этапом является изложение идей в осязаемой форме, чтобы обучающиеся были готовы к манипулированию идеями.

3. Манипуляции с идеями

Начало структурирования набора идей заключается в том, чтобы распределить их по группам, объединяя небольшие блоки в последовательно увеличивающиеся. Группы сами по себе становятся стимулами для дальнейших идей (как показано ранее на рис. 3). Чтобы стимулировать как можно больше дополнительных идей, автор должен пробовать различные группы, отмечая любые встречающиеся систематические закономерности. Наша цель при построении процессуальной модели написания письма состоит в том, чтобы определить стратегии, подходящие для различных подпроцессов и указать, когда следует использовать конкретные стратегии. В целом эти стратегии написания не выполняются в строгом порядке. Пишущий часто используют один шаг в качестве стимула для других. Пишущий может записывать как можно больше идей в произвольном порядке, предполагая, что появятся группы. Другие пишущие сначала определяют группы, чтобы облегчить работу над ними. В любом случае процессы сбора идей и манипуляции чередуются, и каждый из них предоставляет материал для работы другому.

Существуют различные стратегии систематической группировки идей. Большинство из них работают таким образом, чтобы генерировать новые идеи, а также структурировать исходные идеи. Мы можем проиллюстрировать это двумя типами стратегий структурирования:

1. Сравнение и контраст: пишущий сопоставляет идеи, чтобы заметить их сходство и различия, ищет аналогии, которые лежат в основе сходных случаев, и принципы объяснения, которые приводят к сходствам и различиям.

2. Систематизация, определение размеров, компонентизация – еще одна эффективная стратегия, которая заключается в том, чтобы попытаться найти способы составления списка идей для формирования таксономии.

Затем составителю каждого списка следует посмотреть, есть ли в нем основное измерение, которое структурирует список. Если в основе идей лежит определенное пространство, то, возможно, удастся увидеть объясняющие принципы, которые структурируют пространство. Кроме того, если есть какие-либо недостающие точки или моменты пересечения сюжета, можно сгенерировать новую идею, соответствующую этому сюжету, и проверить ее на достоверность. Таким образом, структурирование идей порождает новые идеи.

4. Создание текста

Для того чтобы создать логичность, необходимо наложить текстовые структуры на идеи. Текстовые структуры встречаются на разных уровнях. Чем длиннее текст, тем больше в нем таких уровней. Для простоты мы будем считать, что существует всего четыре уровня: уровень текста, уровень абзаца, уровень предложения и уровень слова. В большинстве из них в ходе обсуждения мы рассмотрим только первые три уровня. Разделение различных этапов разработки структуры текста помогает пишущему в двух отношениях: это одновременно сокращает количество ограничений, которые должны быть выполнены в данный момент, и увеличивает вероятность выполнения любого конкретного ограничения.

На рис. 4 показана последовательная разработка структуры письма от организации по разделам до внутренней структуры абзаца, который выражает группу, показанную на рисунке 3. В первом блоке показаны основные разделы статьи, затем раздел 3 (единицы измерения идеи) разбивается на абзацы.

И, наконец, последний абзац разбивается на основные части. Каждая из основных частей выражается одним или несколькими предложениями, например, вводной частью.

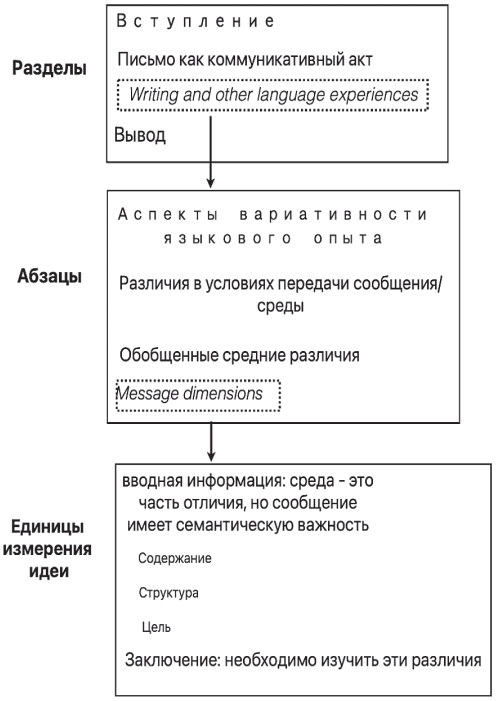


Рис. 4. Производящая структура письма

зультатами. Ученики, пишущие на иностранном языке, использующие перевод, добиваются лучших результатов, чем те, кто пишет непосредственно на английском. Аналогичным образом как опытные, так и менее продвинутые ученики, пишущие на иностранном языке, извлекают выгоду из письменного перевода, но опытные авторы улучшают свои английские выражения с помощью родного языка, в то время как менее продвинутые ученики слово за словом переводят идеи с родного языка на иностранный

Необходимо переключаться между процессами и пересмотром сообщения, а также между написанным и формирующимся текстом, чтобы выполнить задачу по решению проблем, которые влекут за собой написание письма. Де Лариос описывают это как «отступление», которое он рассматривает как действия авторов, «направленные на анализ идей и ограничений, содержащихся в тексте, подготовленном к настоящему времени, с целью приведения их в соответствие с текущими потребностями» [15]. Для подготовки учащегося к написанию письма важно сосредоточиться на процессе, который будет формировать структуру письма. Цель урока могла бы включать в себя выяснение того, как выстраивать сообщение, подготавливать черновик и корректировать ошибки.

Поскольку коммуникация потенциально всегда является двусторонним процессом, мы представим дальнейшую, более сложную версию процессуальной модели процесса – системную модель (рис. 5). Здесь показано, как различные концепции взаимодействуют в процессе коммуникации.

Эта модель предполагает, что коммуникация включает в себя следующие этапы:

– Отправитель А желает достичь определенной коммуникативной цели в отношении получателя В.

– Принимая во внимание биографию В и их общий опыт, А принимает решение о стратегии коммуникации и выбирает подходящие средства массовой информации.

– А кодирует подходящее сообщение и отправляет его В с помощью выбранного носителя.

Таблица 2

Процессуальные модели написания письма

Flower and Hayes	Wang and Wen	White and Arndt	Sasaki	Roca De Larios et al.
Риторическая проблематика	Проверка выполнения задания	Продукция идеи	Продукция идеи	Чтение подсказки
Производство ↓ Планирование: - Постановка цели - Организация	Создание идеи ↓ Организация идеи	Фокусировка на идее ↓ Структурирование идеи	Планирование ↓ Поиск	Чтение подсказки ↓ Концептуализация задачи ↓ Планирование
Интерпретация ↓ Реферирование: – Корректировка – Оценка	Создание текста: – Реферирование – Контроль процесса	Разработка плана ↓ Оценка	Вербализация ↓ Оценка ↓ Перечитывание	Формулирование
Проверка			Перевод	Мета-комментарии

Процессуальная модель, используемая в создании текста письма, независимо от того, работает ли они на уровне слов, предложений, абзацев или текста, должна обеспечивать линейную последовательность, которая удовлетворяет определенным грамматическим правилам и одновременно позволяет достичь важных коммуникативно-прагматических целей.

В связи с таким взглядом на порождающую структуру возникают следующие вопросы для исследования:

– в чем заключается полезная разбивка структуры на уровни (текст, абзац, предложение и т. д.)?;

– какими различными способами обучающиеся удовлетворяют структурным ограничениям?

– каковы наиболее эффективные методы удовлетворения структурных ограничений?

– как следует оформлять языковые переходы?

– какова связь между текстовыми формами (например, рассказом или аргументацией) и структурными уровнями?

Таким образом, можно сделать вывод, что процессуальные взгляды на письменную речь используются для более продвинутых учащихся на старшем этапе обучения.

Л. Флауэр и Дж. Хейс утверждают, что процесс написания нужно понимать как набор отличительных мыслительных процессов, которые пишущие организуют в процессе сочинения [9]. Модель Л. Флауэра и Дж. Хейса была описанием письма на родном языке, но она была успешно адаптирована для понимания процесса письма на втором языке [11]. В табл. 2 кратко представлены пять моделей процесса написания письма, описанных в академической литературе [9; 12–15]. Несмотря на сходство моделей, терминология, используемая для описания процесса написания, различается, и это может создавать структурные проблемы при обучении школьников.

Комментируя данную модель, важно сказать, что перевод или транслитерация используются при написании текстов на втором языке со смешанными ре-

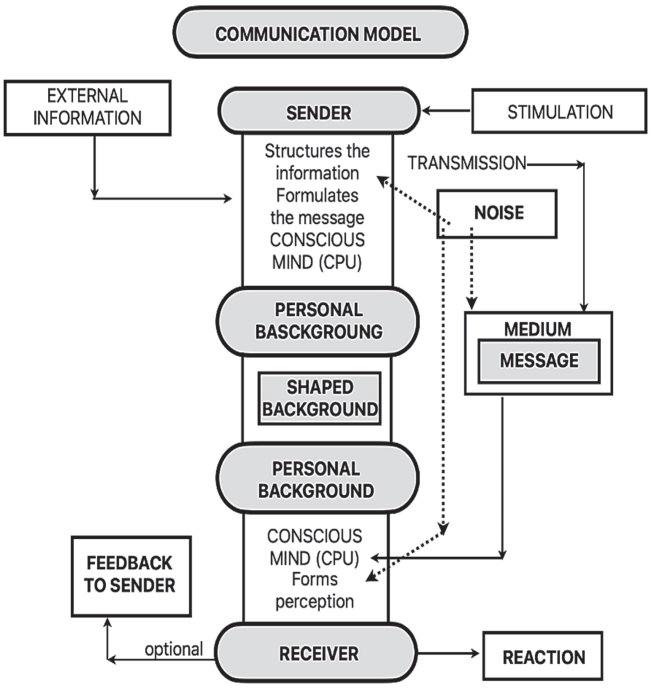


Рис. 5. Системная модель коммуникации

– Используя как информацию об А, так и о своем собственном опыте, В расшифровывает и интерпретирует сообщение.

– А оценивает сообщение обратной связи, чтобы определить, было ли оно эффективным.

Может пройти несколько таких циклов, прежде чем А достигнет цели или решит отказаться от обмена. Важными особенностями коммуникации в этой модели являются:

– смысл сообщения не полностью содержится в самом сообщении, а формируется получателем с использованием его собственного опыта;

– из-за различий в фоновом режиме это значение может значительно отличаться от того, что подразумевал отправитель;

– хорошая обратная связь важна для определения эффективности сообщения;

– чем больше общего фона, тем меньше информации требуется для кодирования в сообщении.

Ограниченность процессуальной модели заключается в том, что она рассматривает все виды письменной работы в целом одинаково, поэтому планирование и пересмотр будут рассматриваться как часть многих видов письменной работы, но не могут использоваться при написании текстовых сообщений и электронных писем. Процессуальные подходы также недооценивают роль специальных знаний о видах письменной речи.

Описанные теоретические и процессуальные модели написания писем в основном согласуются с психологически ориентированными теориями обучения, в которых учащиеся усваивают декларативные знания от преподавателя и развивают свои собственные аналитические процессы и задействуют их при написании письма. В связи с этим мы считаем необходимым описать практический урок письма для обучающихся старшей школы. На занятиях по нашей процессуальной модели составления письма учащиеся вовлекаются непосредственно в процесс написания. Это обучение на практике не по готовой инструкции, поэтому этапы будут зависеть от точки зрения учителя на этапы процесса написания. Урок или серия уроков могут состоять из четырех этапов: подготовка текста, составление/редакционный вариант, доработка и редактирование.

Мы предлагаем два основных типа официально-деловых писем, о которых старшеклассникам нужно знать.

1. Сопроводительное письмо (Covering letter), которое используется для пояснения приложенного пакета документов (например, резюме или анкеты).

2. Общее деловое письмо (General business letter). В письмах такого типа все сведения, необходимые лицу, получающему письмо, указаны в тексте письма.

Сопроводительное письмо — это краткое письмо, которое прилагается к чему-либо еще, отправляемому в конверте или бандероли. Например, если вы отправляете свое резюме для подачи заявления о приеме на работу, вам следует написать сопроводительное письмо к своему резюме. В сопроводительном письме лицу, получающему письмо или посылку, разъясняется его содержание. В практике деловой коммуникации различают два способа оформления сопроводительных писем по признаку исполнения: машинописный (компьютерный набор) и рукописный, при этом выбор способа исполнения определяется требованиями работодателя.

Независимо от типа сопроводительных писем (подача заявления о приеме на работу, осуществление платежа, возврат бракованного товара, отправка по форме), они имеют общий формат:

1. Текст должен быть напечатан на одной стороне листа формата А4.

2. Адрес должен быть указан в верхнем левом углу страницы.

3. Дату необходимо указывать под своим адресом.

4. Адрес получателя необходимо указывать под датой.

При написании сопроводительного письма (covering letter) необходимо подготовить соответствующее вступительное приветствие. Если обучающемуся известно имя человека, которому он пишет, нужно его использовать. Например, «Уважаемый мистер Джонсон» или «Уважаемая мисс Уикенсон». Если вы не знаете имени человека, к которому обращаетесь, используйте «Уважаемый сэр» или «Уважаемая мадам» (или «Уважаемый сэр/мадам»).

В основной части письма обучающий должен указывать причину написания письма. Например, в письме может быть указано, что он приложил свое резюме для конкретной работы. Если обучающийся возвращает бракованный товар, нужно указать, когда и где он был куплен и в чем проблема. Если прилагается форма, нужно указать, для чего она предназначена.

Далее обучающийся должен научиться подготавливать подходящее заключительное приветствие. Если он использует конкретное имя в своем вступительном приветствии, нужно завершить письмо словами «Yours sincerely». Если ученик не использовал конкретное имя в своем вступительном приветствии, можно завершить письмо словами «Yours faithfully». Также нужно убедитмся, что подпись стоит над именем ученика.

Ниже приведен пример сопроводительного письма, которое можно отправить при возврате бракованного товара (рис. 6).

Далее рассмотрим второй тип письма – общее деловое письмо (General business letter). К обычным деловым письмам не прилагается дополнительная информация, поэтому ученику необходимо включить всю необходимую информацию в текст письма. Этот тип письма можно использовать во многих ситуациях. Например, для того чтобы: сделать общий запрос о работе; отправить приглашение или ответить на него; написать в газету; пожаловаться на услугу или товар.

Формат общего делового письма схож с сопроводительным. Отличается только содержание. В деловом письме должно быть гораздо больше деталей, чем в сопроводительном, и оно должно быть длиннее. Обучающемуся необходимо предоставить получателю всю необходимую информацию в основной части письма и постараться, чтобы письмо занимало одну или две страницы. Письма с запросами о работе должны занимать всего одну страницу. Отправляя письмо по электронной почте, обучающиеся должны следовать тем же правилам, что и при отправке по почте. Единственное отличие заключается в том, что ученику не нужно указывать адресные данные и датировку письма.

Формат общего делового письма: должно быть напечатано на одной стороне листа А4, иметь адрес в верхнем левом углу страницы, иметь дату под собственным адресом, должен быть указан адрес получателя под датой.

Для написания общего делового письма необходимо: подготовить подходящее вступительное приветствие. Если ученик знает имя человека, которому отправляет письмо, ему нужно использовать его/ее имя. Например, «Dear Mr O'Brien» или «Dear Ms Lucas». Если обучающийся не знает имени человека, которому пишет, нужно использовать «Dear Sir» или «Dear Madam» (или «Уважаемый сэр/мадам»).

В основной части письма обучающемуся нужно кратко изложить причину, по которой он пишет. Например, если обучающийся жалуется на обслуживание, нужно указать, в чем была ошибка. Если возвращает бракованный товар, нужно указать, когда и где он был приобретен и в чем проблема. Если ученик прилагаете форму, нужно указать, для чего она предназначена.

Обучающемуся нужно подготовить подходящее заключительное приветствие. Если он использовал конкретное имя в своем вступительном приветствии, нужно завершить письмо словами «Yours sincerely». Если ученик не использовал

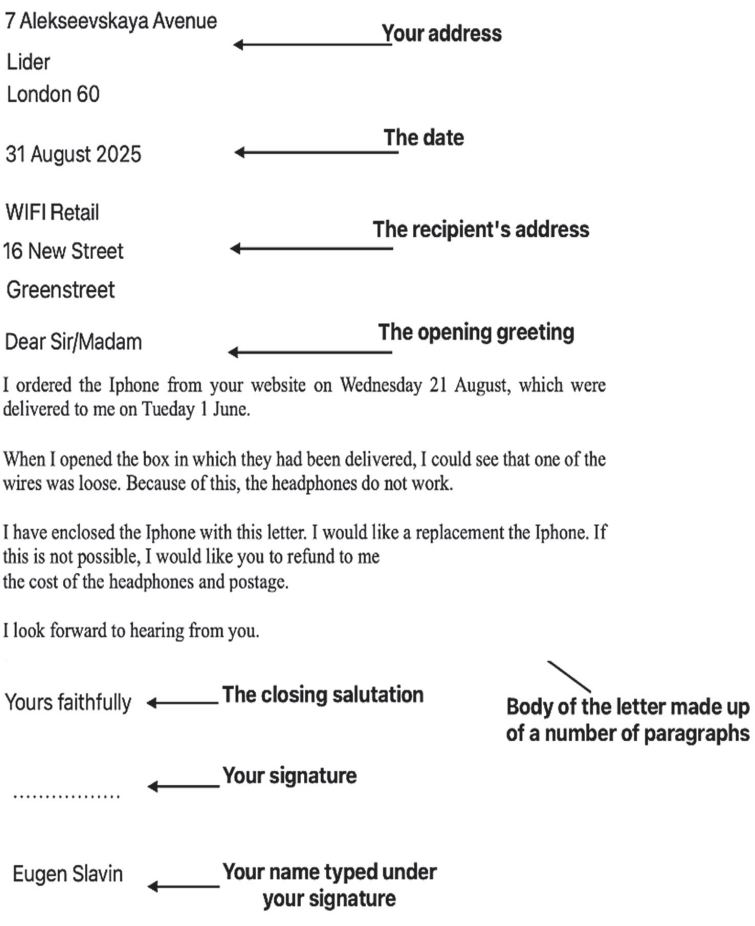


Рис. 6. Структура сопроводительного письма

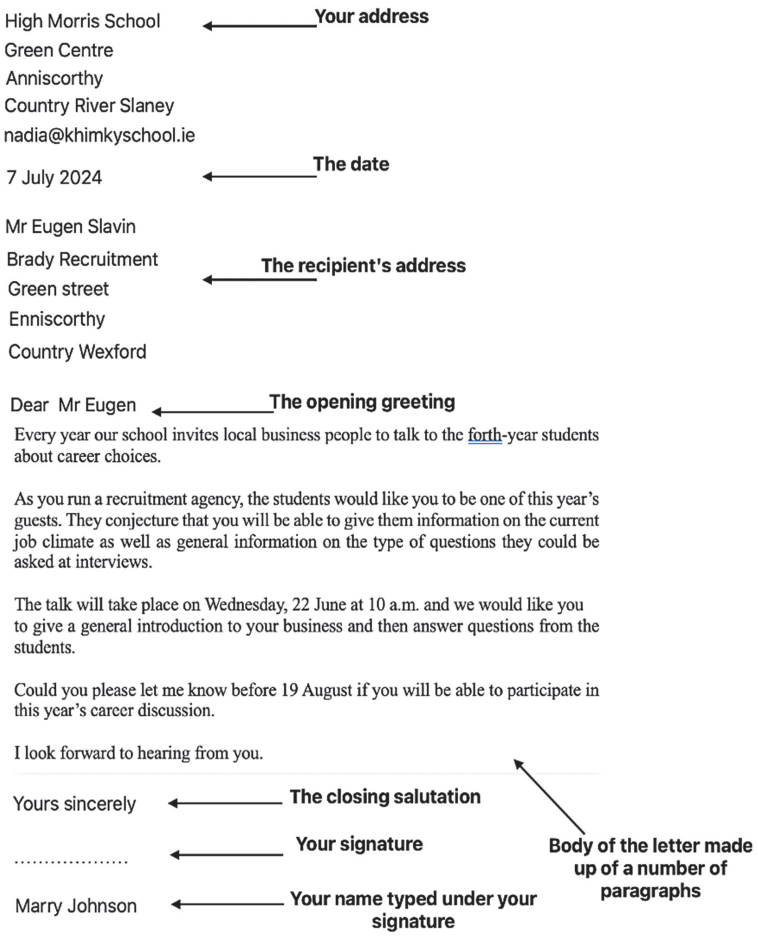


Рис. 7. Структура общего делового письма

конкретное имя в своем вступительном приветствии, можно завершить письмо словами «Yours faithfully».

Также необходимо указать свое имя в поле, в котором ученик будет ставить свою подпись. Ниже приведена общая структура делового письма (рис. 7).

Рассматривая методические рекомендации к обучению написания сопроводительного и общего делового писем, в общем случае характер урока по написанию данных форматов писем может быть сведен к следующим этапам:

1. *Выбор типа письма:* учащиеся самостоятельно формулируют цель письма, опираясь на свои потребности в коммуникации. Важно, чтобы инициатива исходила от самих учащихся, а не навязывалась преподавателем, что способствует развитию их самостоятельности.

2. *Определение ресурсов:* А. Учащиеся анализируют имеющиеся знания о деловой переписке. В. Определяют источники получения недостающей информации. С. Собирают и систематизируют необходимые материалы (документы, приложения и пр.).

3. *Составление письма:* А. Учащиеся в группах или индивидуально составляют черновой вариант письма. В. Проводят групповое обсуждение и корректировку и формируют окончательную версию с учетом всех правок.

4. *Участие в общении:* А. Учащиеся оформляют письмо согласно требованиям и отправляют письмо адресату (сдают преподавателю).

В результате проведенного исследования можно сформулировать следующие общие выводы:

1. В ходе анализа теоретических моделей письма установлена диалектическая взаимосвязь между синоптической и динамической составляющими письменной речи. Выявлено, что эффективное деловое письмо формируется на пересечении индивидуальных компетенций (грамматика, лексика, стилистика) и социальных факторов (жанровые конвенции, прагматические цели, культурный контекст).

2. Разработанная процессуальная модель создания делового письма демонстрирует циклический характер письменной коммуникации, где генерирование идей, их структурирование и текстовая реализация образуют единый когнитивный процесс. Особую значимость приобретает этап манипуляции с идеями, позволяющий трансформировать первичные концепции в логически структурированный текст.

3. Сравнительный анализ существующих процессуальных моделей позволил выявить основные этапы создания письма: планирование, генерирование идей, структурирование, формулирование и редактирование. При этом установлено, что эффективность письменной коммуникации зависит не столько от строгого следования этапам, сколько от гибкого применения различных стратегий в зависимости от коммуникативной ситуации.

4. Предложенная системная модель коммуникации раскрывает многомерный характер делового письма, где успешность коммуникации определяется способностью автора учитывать фоновые знания получателя, выбирать адекватные средства кодирования информации и анализировать обратную связь.

5. Представленные методические рекомендации по обучению написанию сопроводительных и общих деловых писем интегрируют теоретические знания и практические навыки, здесь внимание уделено поэтапному формированию компетенций: от анализа коммуникативной ситуации до финального редактирования текста.

Полученные результаты, как представляется, могут найти применение в следующих областях: системе высшего и дополнительного профессионального образования при подготовке специалистов в сфере международного бизнеса и деловой коммуникации; корпоративном обучении сотрудников навыкам деловой переписки на английском языке; разработке учебно-методических материалов по деловому английскому языку; индивидуальном коучинге и консультировании по вопросам межкультурной деловой коммуникации.

В свою очередь, перспективы дальнейших исследований видятся в направлениях подобного рода: 1. Изучение влияния цифровых технологий на трансформацию жанров деловой переписки; 2. Разработка адаптивных методик обучения деловому письму с учетом индивидуальных когнитивных стилей обучающихся; 3. Исследование культурно-специфических особенностей деловой переписки в контексте культурно-глобализационных процессов.

Таким образом, проведенное исследование не только достигло поставленной цели по разработке теоретических и процессуальных моделей написания делового письма, но и открыло новые направления для научного поиска в области деловой коммуникации.

Библиографический список

1. Ivanič R. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*. 2004; № 18 (3): 220–245.
2. Tannen D. Agonism in academic discourse. *Journal of Pragmatics*. 2002; № 34 (10–11): 1651–1669.
3. Ferris D & Roberts B., Error Feedback in L2 Writing Classes. How Explicit Does it Need to be? *Journal of Second Language Writing*. 2001; Vol. 10: 161–184.
4. Левина Р.Е. *Основы теории и практики логопедии*. Москва: Альянс, 2013.
5. Silva T. Second language writing. *Encyclopedia of language and linguistics*. 2006; № 11: 191–198.
6. Matsuda P.K. Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. *Exploring the dynamics of second language writing*. 2003; № 1: 15–34.
7. Николаева Е.А. Формирование умений иноязычной письменной деловой коммуникации у студентов-менеджеров: на материале английского языка. Москва, 2007.
8. Lillis T.M. *Student writing: Access regulation desire*. London: Routledge, 1998.
9. Flower L., Hayes J.R. A process model of composition. *Document Design Project Technical Report*. 1978; № 1: 1–38.
10. Van Nostrand A.D., Knoblauch C.H., McGuire P.J., Pettigrew J. *Functional writing*. Boston: Houghton Mifflin, 1978.
11. Leki I., Silva T., Cumming A. *A synthesis of research on second language writing in English, 1985-2005*. New York: Routledge, 2008.
12. Wang W.Y., Wen Q.F. L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*. 2002; № 11: 225–246.
13. White R., Arndt V. *Process Writing*. London: Longman, 1991.
14. Sasaki M. Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*. 2000; № 9 (3): 259–291.
15. De Larios J.R., Murphy L., Manchón R.M. The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*. 1999; № 8 (1): 13–44.

References

1. Ivanič R. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*. 2004; № 18 (3): 220-245.
2. Tannen D. Agonism in academic discourse. *Journal of Pragmatics*. 2002; № 34 (10-11): 1651-1669.

3. Ferris D & Roberts B., Error Feedback in L2 Writing Classes. How Explicit Does it Need to be? *Journal of Second Language Writing*. 2001; Vol. 10: 161-184.
4. Levina R.E. *Osnovy teorii i praktiki logopedii*. Moskva: Al'yans, 2013.
5. Silva T. Second language writing. *Encyclopedia of language and linguistics*. 2006; № 11: 191-198.
6. Matsuda P.K. Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. *Exploring the dynamics of second language writing*. 2003; № 1: 15-34.
7. Nikolaeva E.A. Formirovanie umenij inoyazychnoj pis'mennoj delovoj kommunikacii u studentov-menedzherov: na materiale anglijskogo yazyka. Moskva, 2007.
8. Lillis T.M. *Student writing: Access regulation desire*. London: Routledge, 1998.
9. Flower L., Hayes J.R. A process model of composition. *Document Design Project Technical Report*. 1978; № 1: 1-38.
10. Van Nostrand A.D., Knoblauch C.H., McGuire P.J., Pettigrew J. *Functional writing*. Boston: Houghton Mifflin, 1978.
11. Leki I., Silva T., Cumming A. *A synthesis of research on second language writing in English, 1985-2005*. New York: Routledge, 2008.
12. Wang W.Y., Wen Q.F. L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*. 2002; № 11: 225-246.
13. White R., Arndt V. *Process Writing*. London: Longman, 1991.
14. Sasaki M. Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*. 2000; № 9 (3): 259-291.
15. De Larios J.R., Murphy L., Manchón R.M. The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*. 1999; № 8 (1): 13-44.

Статья поступила в редакцию 09.02.25

УДК 37.026.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-420-422

Dzhabrailova V.S., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: VSDzhabrailova@fa.ru*
Starodubtseva E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: easma@ya.ru*

PROFESSIONALLY ORIENTED COMICS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING AS A TOOL FOR VISUALIZATION AND MOTIVATION. The article explores the use of comics as an innovative tool in teaching financial English, emphasizing their ability to visualize complex financial concepts and terminology, as well as to enhance student motivation and engagement. The authors present results of a study aimed at analyzing effectiveness of comics in teaching financial terminology and developing critical thinking among learners. Based on the findings, key strategies for integrating comics into the educational process are outlined, including their analysis, creation, and discussion, along with practical recommendations for educators. In conclusion, it is emphasized that comics not only complement traditional teaching methods but also create an innovative educational environment that fosters the development of analytical skills and emotional engagement among students. In the context of actively using visual learning tools, students are able to more effectively grasp complex financial concepts, unlocking their potential within an interactive and adaptive learning process.

Key words: **comics, professionally oriented English language, visualization, student motivation, critical thinking, educational technologies, interactive learning**

В.С. Джабраилова*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: VSDzhabrailova@fa.ru*
Е.А. Стародубцева, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: easma@ya.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫЕ КОМИКСЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ И МОТИВАЦИИ

В статье рассматривается применение комиксов как инновационного инструмента в преподавании финансового английского языка. Внимание акцентируется на их способности визуализировать сложные финансовые концепции и терминологию, а также повышать мотивацию и вовлеченность студентов. Авторы представляют результаты исследования, направленного на анализ эффективности использования комиксов в обучении финансовой терминологии и развитии критического мышления у обучающихся. На основе полученных данных выделены ключевые стратегии интеграции комиксов в образовательный процесс, включая их анализ, создание и обсуждение, а также предложены практические рекомендации для преподавателей. В заключение подчеркивается, что комиксы не только дополняют традиционные методы обучения, но и формируют инновационную образовательную среду, способствующую развитию аналитических навыков и эмоциональной вовлеченности студентов. В условиях активного использования визуальных средств обучения студенты получают возможность более эффективно осваивать сложные финансовые концепции, раскрывая свой потенциал в рамках интерактивного и адаптивного учебного процесса.

Ключевые слова: **комиксы, профессионально направленный английский язык, визуализация, мотивация студентов, критическое мышление, образовательные технологии, интерактивное обучение**

Современные образовательные подходы требуют постоянного обновления методологических решений, особенно в условиях глобальной цифровизации и увеличивающегося объёма информации, доступного обучающимся. В этом контексте использование комиксов как инструмента обучения приобретает особую актуальность, так как сочетает в себе наглядность, доступность и эмоциональную вовлечённость. Особенно значимым этот аспект видится в контексте обучения студентов-финансистов английскому языку, поскольку освоение ими специализированной лексики и абстрактных понятий традиционными методами может оказаться сложным. Комиксы позволяют интегрировать текстовую и визуальную информацию, создавая условия для более глубокого понимания материала и формирования практических навыков, востребованных на профессиональном уровне.

Целью настоящего исследования является комплексное изучение дидактического потенциала комиксов в контексте обучения студентов экономических специальностей финансовому английскому языку. Для достижения данной цели актуальными видятся следующие задачи:

1) провести теоретический анализ существующих подходов к использованию комиксов в образовательной среде;

2) исследовать влияние комиксов на развитие языковой и профессиональной компетентности студентов, включая мотивацию и вовлечённость в учебный процесс;

3) разработать рекомендации по интеграции комиксов в учебные программы для студентов-финансистов, ориентируясь на их специфические образовательные потребности.

Теоретическая значимость исследования представляется в развитии базы научных представлений о роли визуальных средств в процессе обучения и обосновании применения комиксов как инновационного педагогического инструмента. Особое внимание уделяется исследованию механизмов когнитивного восприятия визуальной информации и её влияния на усвоение профессиональных знаний и навыков.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов для совершенствования образовательного процесса. Предложенные методические рекомендации могут быть внедрены в учебные курсы по английскому языку для студентов экономических специальностей, что позволит повысить эффективность обучения и положительно отразится на уровне профессиональной подготовки студентов.

Настоящее исследование представляет значительный интерес в области педагогической методологии, особенно в контексте применения визуальных средств обучения при преподавании английского языка студентам-финансистам. Научная новизна данной работы заключается в акценте на использовании комиксов как специфического инструмента для обучения финансовой лексике и концепциям. В отличие от традиционных методов, предлагаемый подход основан на синтезе текстовой и визуальной информации, что способствует более эффективному усвоению материала обучающимися. Важным аспектом исследования является систематический анализ влияния комиксов на понимание сложных финансовых терминов и ситуаций.

Комиксы как подвид графической литературы дают уникальную возможность представлять абстрактные концепции в виде визуальных образов. Их ключевое преимущество заключается в сочетании простоты восприятия и наглядности, что делает их особенно эффективными для преподавания теоретических аспектов финансов и деловой практики. Использование комиксов в образова-

тельном процессе не только улучшает когнитивные способности студентов, но и позитивно влияет на эмоционально-мотивационную составляющую обучения, а также способствует развитию критического мышления. Таким образом, цель данного исследования – изучение потенциала комиксов как инновационного педагогического инструмента, способного обогатить процесс обучения и сделать его более адаптивным к потребностям современных студентов.

Для реализации поставленных задач был применен комплексный методологический подход, включающий систематический анализ научных публикаций, посвященных использованию комиксов в образовательном контексте, что позволило выявить ключевые теоретические подходы, актуальные тенденции и существующие пробелы в изучении данной проблематики, а также обосновать научную и практическую значимость исследования. В рамках кейс-анализа были исследованы конкретные примеры применения комиксов в обучении английскому языку и финансовой грамотности, что включало изучение успешных практик, их эффективности и возможных ограничений, что, в свою очередь, способствовало формированию целостного представления о практической реализации данного инструмента в образовательном процессе. Эмпирическое исследование, проведенное посредством анкетирования и опросов среди студентов и преподавателей, было направлено на выявление восприятия комиксов как образовательного инструмента, их влияния на мотивацию, вовлеченность и уровень усвоения специализированного материала. Метод сравнительного анализа позволил сопоставить результаты обучения с использованием комиксов и с помощью традиционных методик, выявив преимущества и недостатки комиксов, а также оценив их вклад в повышение академической успеваемости и интереса к изучаемому материалу. Комплексная обработка и интерпретация качественных и количественных данных обеспечили выявление ключевых закономерностей и тенденций, связанных с использованием комиксов в обучении, что позволило сформировать обоснованные выводы и практические рекомендации. Применение указанных методов обеспечило многоаспектный подход к исследованию, что способствовало всестороннему пониманию роли комиксов как эффективного инструмента в обучении английскому языку для студентов-финансистов.

Согласно определению, представленному в онлайн-версии Кембриджского словаря английского языка, «комикс представляет собой краткую последовательность юмористических иллюстраций, сопровождаемых минимальным текстовым содержанием, которые традиционно публикуются в газетах». Более концептуальное определение предложено Хейманом и Праттом, которые утверждают, что «*x* может быть классифицирован как комикс в том случае, если *x* представляет собой последовательность дискретных, визуально сопоставленных изображений, формирующих нарративную структуру как самостоятельно, так и в сочетании с текстовыми элементами» [1, с. 423].

Комиксы, традиционно воспринимаемые как развлекательное медиа, обладают значительным педагогическим потенциалом, что подтверждается их исторической популярностью среди детской аудитории. Благодаря своей способности стимулировать визуальное восприятие и эмоциональную вовлеченность комиксы находят применение в образовательном контексте. В частности, Шерман и Райт (Sherman & Wright) [2] разработали методическую стратегию, направленную на развитие критического мышления у учащихся начальной и средней школы посредством использования газетных комиксов.

В рамках образовательного процесса комиксы играют мультифункциональную роль: они способствуют активизации дискуссий, стимулируют исследовательскую деятельность, повышают уровень вовлеченности учащихся и усиливают их мотивацию к обучению. Особенно значимым представляется их потенциал в привлечении к чтению учащихся, испытывающих трудности с восприятием традиционных текстов или страдающих от страха неудачи. В отличие от классических литературных произведений, которые часто воспринимаются как статичные и ограничивающие творческое осмысление, комиксы предлагают более гибкий и интерактивный формат. Чтение комиксов, сопровождаемое визуальными образами, позволяет учащимся ощутить контроль над процессом интерпретации, что способствует снижению тревожности и повышению интереса к чтению.

Ключевым фактором успешного вовлечения таких учащихся является активизация их воображения и стимулирование познавательного интереса. Комиксы, благодаря своей структуре, разделяют текст на легко усваиваемые фрагменты, подкрепленные визуальными подсказками, что делает их идеальным инструментом для образовательных целей. Как отмечают Берковиц и Пакер (Berkowitz & Packer) [3], комиксы обладают значительным мотивационным и образовательным потенциалом, что подтверждает их ценность в качестве педагогического ресурса.

Комиксы, будучи синтезом визуального и текстового контента, представляют собой эффективный инструмент для повышения мотивации, развития критического мышления и облегчения процесса усвоения знаний, что делает их ценным элементом современной образовательной практики. Как мотивационный и образовательный инструмент они могут быть использованы в различных учебных заведениях.

Комиксы зародились и приобрели популярность в Европе, преимущественно во Франции. Эта индустрия возникла на основе принципов комиксов западного образца и традиционных восточных комиксов. Американцы же считают комиксы своей страны национальным достоянием. В честь комиксов проводятся фестивали и выставки. Они также являются предметом научных исследований и лекций.

Жанр комиксов очень разнообразен по тематике и часто используется в качестве основы для сценариев фильмов. Позже, как было зафиксировано Французской академией, комиксы стали одним из видов искусства наряду с кино, фотографией, живописью и литературой. Кроме того, ценность комиксов обусловлена их образовательным назначением и развитием навыков в различных профессиях.

Комиксы привлекают все человечество как объект исследования. Они особенно привлекательны для лингвистических исследований, поскольку отражают постоянно меняющиеся языки. Кроме того, комиксы улучшают знание иностранных языков. Комиксы становятся отражением национальной идентичности. Это связано с тем, что они содержат идиоматические единицы, особенности юмора и региональную географическую информацию.

Сегодня комиксы читают люди всех возрастов. Например, в США комиксы читают 85% детей и 65% взрослых. Если тематика комиксов для детей почти всегда приключенческая, то комиксы для взрослых относятся к самым разным литературным жанрам, таким как научная фантастика, детективные истории и юмористические романы.

Комикс – это особый способ рассказать историю, текст которой состоит из серии панелей, отображающих характерные черты персонажа и состоящих не только из слов, но и из картинок, окруженных специальными панелями.

«Информация, представленная в виде связанного рассказа, запоминается в 22 раза лучше, зрительно представленная информация запоминается в 60 тысяч раз лучше» [4, с. 91]. Конечно, не стоит забывать, что не все люди визуалы, есть и аудиалы, и кинестетики. Но визуальная информация помогает зрительной памяти, которая развита примерно у 60% людей. Также задействуется эмоциональная память.

Использование комиксов, их последовательное превращение в 3D несет в себе целый ряд преимуществ: более эффективное восприятие информации, лучшее запоминание и более быстрое воспроизведение выученного, развитие коммуникативной и социокультурной компетенций и, как следствие, повышение качества образования.

Учитывая, что далее даются различные задания через репродуктивные упражнения, можно выйти и на продуктивный этап работы с комиксами. Это может быть как отработка навыков письма, так и говорения.

Использование комиксов в обучении английскому языку студентов-финансистов может быть очень полезным. Комиксы могут сделать изучение более увлекательным и наглядным, особенно если они связаны с бизнесом и финансами. Представим примеры комиксов, которые были применены в практике преподавания профессионального языка:

"*The Adventures of Johnny Bunko*" [5] — это графический роман, созданный Дэниелом Пинком, который сочетает в себе элементы комикса и бизнес-литературы. Книга рассказывает историю Джонни Бунко – молодого офисного работника, который сталкивается с типичными проблемами карьерного роста и профессионального развития. С помощью магического советника, появляющегося в виде суши-шефа, Джонни узнает шесть ключевых принципов успешной карьеры, которые представлены в увлекательной и доступной форме.

Комикс выполнен в стиле манги, что делает его визуально привлекательным и легко читаемым. Каждая глава посвящена одному из принципов, таких как «Не планируй слишком много», «Сосредоточься на своих сильных сторонах» и «Делай то, что имеет значение». Эти принципы иллюстрируются через приключения Джонни, что позволяет читателям не только усвоить важные уроки, но и увидеть их применение в реальных ситуациях.

«*The Adventures of Johnny Bunko*» является отличным примером того, как комиксы могут быть использованы для обучения профессиональным навыкам и карьерному росту, делая сложные концепции доступными и интересными для широкой аудитории.

«*The Story of the Federal Reserve***» [6].** Данный источник позволяет использовать комиксов как образовательный инструмент для объяснения сложных экономических концепций и функций Федеральной резервной системы (ФРС) США. Начиная с 1950-х годов центральный банк США активно публикует иллюстрированные брошюры, предназначенные для широкой аудитории с целью упрощения понимания сложных финансовых и экономических процессов. В частности, последняя работа из образовательной серии ФРС, озаглавленная «История Федеральной резервной системы», представляет собой 24-страничный графический роман, который с помощью доступного языка и визуальных элементов объясняет структуру, функции и историю этой ключевой финансовой институции.

Это издание, первоначально адресованное старшеклассникам и студентам, изучающим основы экономики, благодаря своей простоте и наглядности становится универсальным инструментом для широкой аудитории, стремящейся понять роль ФРС в экономике. Подробное освещение таких аспектов, как обеспечение макроэкономической стабильности, формирование денежно-кредитной политики и влияние на финансовое благополучие граждан, делает материал не только информативным, но и практически значимым. Особую ценность графический роман приобретает для тех, кто не имеет предварительной подготовки в экономической теории: его доступный формат позволяет легко освоить ключевые принципы функционирования ФРС и осознать её влияние на повседневную жизнь. Таким образом, издание успешно сочетает научную точность с популярной подачей, способствуя распространению знаний среди различных категорий читателей.

Использование комиксов в образовательном процессе представляет собой не просто инновационный метод визуализации сложных экономических концепций, но и отражает более широкую тенденцию к переосмыслению природы познания в условиях медиатизации науки. Визуальный нарратив, сочетающий графические и текстовые элементы, формирует новый эпистемологический контекст, в котором абстрактные экономические категории обретают конкретность, а их интерпретация становится интуитивно доступной. Этот подход свидетельствует не только о трансформации образовательных стратегий, но и о фундаментальном изменении способов репрезентации экономического знания, где логико-аналитическая строгость дополняется инструментами визуального мышления.

Инициатива Федеральной резервной системы по созданию иллюстрированных материалов демонстрирует, что образовательная коммуникация сегодня выходит за пределы традиционных вербальных форматов, обращаясь к когнитивным механизмам, заложенным в самой природе человеческого восприятия. Наука, стремящаяся к предельной объективности, оказывается способной к диалогу со средствами массовой культуры, адаптируя свои концепты к требованиям цифровой эпохи. Комиксы, несмотря на их игровую природу, выполняют функцию своеобразного когнитивного медиатора между строгой аналитикой экономической мысли и доступностью знания для широкой аудитории.

Ресурсы, такие как *Investing.com* [7] и *Dreamstime* [8], иллюстрируют эволюцию визуальной экономической коммуникации: от карикатуры как социального комментария к инфографике как методу структурирования данных и, наконец, к комиксу как синтетическому инструменту объяснения сложных макро- и микроэкономических процессов. Здесь юмор перестает быть исключительно элементом развлечения, превращаясь в эвристический прием, который не просто облегчает восприятие информации, но и провоцирует критическое осмысление происходящих на финансовых рынках процессов.

Специализированные комиксы *The Wall Street Journal* [9] демонстрируют, что даже высокоуровневые экономические дискурсы способны находить свое выражение в креолизованных текстах, где синтез вербального и визуального компонентов формирует многослойную структуру смыслов. Этот феномен подчеркивает сложность современного медиапространства, в котором знания не просто передаются, но конструируются в рамках новых когнитивных и семиотических моделей. Использование таких инструментов в образовательных практиках не только расширяет границы преподавания, но и открывает возможности для более глубокого понимания природы самого экономического знания как подвижной и многогранной структуры.

Использование комиксов в образовательном процессе представляет собой не просто вспомогательный инструмент, а методологическую стратегию, способную трансформировать традиционные подходы к преподаванию финансовых дисциплин. Их интеграция в учебный процесс может быть реализована через несколько взаимодополняющих методик, каждая из которых направлена на развитие специфических когнитивных и аналитических навыков.

1. Аналитический разбор комиксов выступает не только средством освоения финансовых концептов, но и способом формирования критического мышления. Студентам предлагается не просто интерпретировать представленные в комиксах экономические категории, но и оценивать сам медиум как инструмент передачи знаний: в каком объеме и с какой точностью визуальный нарратив способен отразить сложные процессы, в чем заключаются его методологические ограничения и возможные искажения. Такой анализ стимулирует осознание того, как структурируется экономическая информация в массовой культуре и каким образом медиатизация влияет на её восприятие.

2. Создание авторских комиксов трансформирует студентов из пассивных потребителей информации в её активных создателей, что принципиально меняет их отношение к учебному материалу. Визуальное конструирование финансовых сценариев требует не просто знания теоретических основ, но и умения выявлять ключевые элементы концепции, абстрагировать несущественное, структурировать нарратив таким образом, чтобы он сохранял точность при максимальной наглядности. Этот процесс стимулирует когнитивную реорганизацию знаний, позволяя студентам не только глубже понять материал, но и освоить принципы лаконичного, но емкого представления сложных идей.

3. Использование комиксов в качестве отправной точки **для дискуссий** и ролевых игр раскрывает их потенциал как инструмента активного обучения. Драматургия, заложенная в визуальных повествованиях, позволяет моделировать финансовые ситуации, переводя теоретические концепты в плоскость практического взаимодействия. Студенты оказываются вовлечены в процесс применения знаний, осваивая не только содержание экономических категорий, но и их функциональный смысл в реальных сценариях. Этот формат обучения способствует развитию аргументативных стратегий, коммуникативных компетенций и способности к ситуативному анализу, что особенно важно в условиях динамичной экономической среды.

Эффективность подобного подхода оценивалась через совокупность эмпирических методов, включая опросы, анкетирование и тестирование студентов до и после применения комиксов в качестве дидактического инструмента. Результаты показали, что использование комиксов повышает уровень вовлеченности студентов и облегчает усвоение финансовых концептов, однако восприятие их образовательной ценности варьируется в зависимости от уровня подготовленности аудитории. Для студентов с развитым аналитическим аппаратом комиксы могут выступать в роли средства оперативного освоения новых концепций, тогда как для менее подготовленных учащихся они требуют дополнительного контекстуального сопровождения. Кроме того, существует риск снижения потенциала комикса как образовательного инструмента в глазах студентов, что делает необходимым четкое обоснование его целесообразности в структуре дидактических средств и разработку тщательного подхода к их внедрению в учебный процесс.

Комиксы стимулируют активное участие студентов в учебном процессе, повышая их мотивацию и вовлеченность, что особенно важно в условиях современного образования, где акцент делается на индивидуализацию обучения и развитие самостоятельности.

Комиксы также обеспечивают контекстуализированное изучение профессиональной лексики, облегчая понимание и усвоение специализированных терминов и концепций. Это позволяет учащимся не только знакомиться с теоретическими основами, но и осознавать их применение в реальных финансовых ситуациях, что способствует формированию практических навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Интеграция комиксов в учебный процесс требует тщательного отбора материалов и учета уровня подготовки студентов. Однако, как показало исследование, даже учащиеся с ограниченным опытом в области финансов могут успешно использовать комиксы для освоения профессиональной лексики и концепций, если материал адаптирован под их потребности и уровень знаний.

Комиксы можно рассматривать как перспективный инструмент для повышения качества образования в области финансового английского языка. Их использование не только дополняет традиционные методы обучения, но и открывает новые возможности для формирования у студентов навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях глобализированной экономики. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку более детализированных методик интеграции комиксов в учебные программы, а также на изучение их долгосрочного влияния на академическую успеваемость и профессиональное развитие обучающихся. Внедрение таких инновационных подходов позволит обеспечить студентам всестороннее и увлекательное образовательное развитие, способствуя их подготовке к вызовам современного рынка труда.

Статья может представлять интерес для учителей и преподавателей иностранных языков.

Библиографический список

1. Hayman G., Pratt H.J. What Are Comics? *Aesthetics: A Reader in Philosophy*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson-Prentice Hall, 2005.
2. Sherman L., Wright R. *Using Comics to Teach Economics. Journal of Economic Education.* 1996.
3. Berkowitz M., Packer T. *Comics in the Classroom: A New Approach to Teaching Economics*. Economic Inquiry. 2001.
4. Мельничук М.В., Белогаш М.А. Эмоциональный интеллект как предмет изучения процессов метапознания при обучении в высшей школе. *Сибирский педагогический журнал*. 2021; № 6: 89–100.
5. Pink D.H. *The Adventures of Johnny Bunko* Available at: https://archive.org/details/adventuresofjohn00pink/page/n4/mode/1up
6. *The Story of the Federal Reserve/* Available at: https://floridaliteracy.org/Financial/Instructor's%20Aids%20II/The%20Story%20of%20the%20Federal%20Reserve%20System.pdf
7. *Financial Comics and Cartoons – Investing.com/* Available at: https://www.investing.com/analysis/comics
8. *Dreamstime*. Available at: https://www.dreamstime.com/illustration/finance-comics.html
9. *The Wall Street Journal's Comics*. Available at: https://www.wsj.com/news/collection/comic-a-piece-of-work-e9cc9f89

References

1. Hayman G., Pratt H.J. What Are Comics? *Aesthetics: A Reader in Philosophy*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson-Prentice Hall, 2005.
2. Sherman L., Wright R. Using Comics to Teach Economics. *Journal of Economic Education.* 1996.
3. Berkowitz M., Packer T. *Comics in the Classroom: A New Approach to Teaching Economics*. Economic Inquiry. 2001.
4. Mel'nichuk M.V., Belogash M.A. `Emocional'nyj intellekt kak predmet izucheniya processov metapoznaniya pri obuchenii v vysshej shkole. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 6: 89-100.
5. Pink D.H. *The Adventures of Johnny Bunko* Available at: https://archive.org/details/adventuresofjohn00pink/page/n4/mode/1up
6. *The Story of the Federal Reserve/* Available at: https://floridaliteracy.org/Financial/Instructor's%20Aids%20II/The%20Story%20of%20the%20Federal%20Reserve%20System.pdf
7. *Financial Comics and Cartoons – Investing.com/* Available at: https://www.investing.com/analysis/comics
8. *Dreamstime*. Available at: https://www.dreamstime.com/illustration/finance-comics.html
9. *The Wall Street Journal's Comics*. Available at: https://www.wsj.com/news/collection/comic-a-piece-of-work-e9cc9f89

Статья поступила в редакцию 09.02.25

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-423-425

Sultangadzhieva Kh.G., *Cand. of Sciences (Medicine), teacher, Department of Fundamental Medicine, ANO VO "Bashlarov Scientific Clinical Center" (Makhachkala, Russia), E-mail: Sultangadzhieva90@mail.ru*
Razina I.S., *Cand. of Sciences (Chemistry), senior lecturer, Department of Medical Engineering, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: Ira-a82@mail.ru*
Kafarov E.S., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of the Department of Normal and Topographic Anatomy with Operative Surgery, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Edgar-Kafaroff@yandex.ru*

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO MODULAR TRAINING OF MEDICAL STUDENTS. The article studies an urgent problem of interdisciplinary integration within the framework of modular training of medical students. In the context of modernization of higher medical education, aimed at the formation of professional and personal competencies of future doctors, the synthesis of fundamental and clinical disciplines acquires special significance. The authors consider interdisciplinary integration as a methodological tool that contributes to the creation of a holistic educational space aimed at the development of systemic thinking and professional mobility of students. The article analyzes principles of constructing integrated modules that combine such disciplines as anatomy, histology, physiology, microbiology, immunology, pathological anatomy and pathophysiology. Particular attention is paid to the way to form key professional competencies that meet the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education, as well as the introduction of innovative pedagogical technologies that contribute to increasing the effectiveness of the educational process.

Key words: **interdisciplinary integration, modular training, medical education, professional competencies**

Х.Г. Султангаджиева, *канд. мед. наук., преп., АНО ВО "Научно клинический центр имени Башларова», г. Махачкала, E-mail: Sultangadzhieva90@mail.ru*
И.С. Разина, *канд. хим. наук, доц., ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: Ira-a82@mail.ru*
Э.С. Кафаров, *д-р мед. наук, проф., зав. каф. нормальной и топографической анатомии с оперативной хирургией, ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: Edgar-Kafaroff@yandex.ru*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена актуальной проблеме междисциплинарной интеграции в рамках модульного обучения студентов медицинских вузов. В контексте модернизации высшего медицинского образования, ориентированного на формирование профессиональных и личностных компетенций будущих врачей, особое значение приобретает синтез фундаментальных и клинических дисциплин. Автор рассматривает междисциплинарную интеграцию как методологический инструмент, способствующий созданию целостного образовательного пространства, направленного на развитие системного мышления и профессиональной мобильности студентов. В статье анализируются принципы построения интегрированных модулей, объединяющих такие дисциплины, как анатомия, гистология, физиология, микробиология, иммунология, патологическая анатомия и патофизиология. Особое внимание уделяется формированию ключевых профессиональных компетенций, соответствующих требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, а также внедрению инновационных педагогических технологий, способствующих повышению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: **междисциплинарная интеграция, модульное обучение, медицинское образование, профессиональные компетенции**

Актуальность исследования обусловлена требованиями новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые подчеркивают важность компетентностного подхода и интеграции дисциплин для формирования у будущих врачей не только профессиональных, но и личностных качеств. Разработка и внедрение междисциплинарных модулей в медицинском образовании способствует повышению качества подготовки специалистов, что делает данное исследование значимым для современной педагогической теории и практики.

Целью исследования является разработка и обоснование модели междисциплинарной интеграции в рамках модульного обучения студентов медицинских вузов, направленной на формирование целостного профессионального мировоззрения и ключевых компетенций будущих врачей.

Задачи исследования:

– проанализировать теоретические и методологические основы междисциплинарной интеграции в контексте модульного обучения в медицинских вузах;

– определить ключевые принципы и подходы к разработке интегрированных образовательных модулей, направленных на формирование профессиональных компетенций у студентов-медиков;

– исследовать роль междисциплинарных связей в формировании целостного профессионального мировоззрения будущих врачей;

– разработать модель интегрированного модуля на основе синтеза фундаментальных дисциплин (анатомия, гистология, физиология, микробиология, иммунология, патологическая анатомия и патофизиология).

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании модели междисциплинарной интеграции в модульном обучении студентов медицинских вузов, основанной на синтезе фундаментальных и клинических дисциплин. Предложен авторский подход к созданию интегрированных образовательных модулей, обеспечивающих формирование целостного профессионального мировоззрения и ключевых компетенций будущих врачей.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке и обосновании концепции междисциплинарной интеграции в рамках модульного обучения студентов медицинских вузов. Работа вносит вклад в педагогическую теорию, раскрывая методологические основы синтеза фундаментальных и клинических дисциплин, что способствует формированию целостного профессионального мировоззрения будущих врачей.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении модульной системы обучения, основанной на принципах междисциплинарной интеграции, что способствует повышению качества подготовки будущих медицинских специалистов.

Современное высшее медицинское образование, являясь неотъемлемой частью системы профессиональной подготовки, ориентировано на реализацию профессионально-личностного потенциала обучающихся. Его ключевая задача заключается в формировании врачей, обладающих не только фундаментальными знаниями, но и высоким уровнем гуманистической культуры, креативным мышлением, а также способностью к оперативной адаптации в условиях динамично изменяющейся профессиональной среды.

Одной из приоритетных тенденций модернизации медицинского образования выступает усиление междисциплинарной интеграции, что находит отражение в требованиях нового ФГОС. Данный подход предполагает разработку интегрированных образовательных программ на основе модульного и компетентностного подходов, которые трансформируют традиционную совокупность дисциплинарных курсов в единую логически связанную систему, направленную на формирование целостного профессионального мировоззрения будущих специалистов [1, с. 91].

Одним из ключевых направлений трансформации системы медицинского образования является формирование у будущих специалистов метакогнитивных и интегративных компетенций, направленных на рационализированное и осмысленное использование потенциала фундаментальных наук. Достижение этой цели становится возможным благодаря внедрению междисциплинарной интеграции – инновационной образовательной модели, ориентированной на формирование единого образовательного пространства в рамках высшей школы.

В данном контексте необходимо четко разграничивать такие педагогические категории, как интеграция образовательного контента и междисциплинарная интеграция. Первая категория представляет собой процесс и итог проектирования целостных образовательных модулей, базирующихся на синтезе научных концепций, объединенных системой фундаментальных закономерностей развития научного знания и когнитивных взаимосвязей между различными дисциплинарными областями. Вторая категория предполагает более высокий уровень системного взаимодействия, включающий формирование межпредметных когнитивных связей, которые способствуют развитию у обучающихся метапредметных компетенций, необходимых для осуществления комплексного анализа и решения профессионально ориентированных задач в условиях междисциплинарного синтеза.

Междисциплинарная интеграция функционирует в качестве методологического механизма, обеспечивающего конвергенцию педагогических усилий преподавателей различных научных дисциплин в достижении общих образовательных целей посредством синтеза мировоззренческих парадигм и научно-теоретических конструктов, ориентированных на развитие у обучающихся профессиональ-

но значимых компетенций в контексте интегрированного образовательного пространства. Этот подход предусматривает формирование единой педагогической стратегии, построенной на принципах синергии дисциплин и их взаимной конвергенции в едином образовательном процессе. Проблематика междисциплинарной интеграции в образовательной среде широко освещена в научных трудах ведущих педагогов-исследователей, что подчеркивает ее актуальность и значимость для современной педагогической теории и практики [2, с. 124].

В рамках современной дидактической парадигмы междисциплинарная интеграция в системе высшего образования рассматривается как когнитивно обоснованный, системно организованный синтез онтологических и методологических моделей с практико-ориентированными компетенциями, осуществляемый на всех уровнях профессиональной подготовки обучаемых. Данный процесс предполагает синтез разнообразных форм образовательной активности, направленных на реализацию конкретных педагогических задач, а также установление функциональной взаимосвязи, взаимодополняемости и синергетического взаимодействия содержательных компонентов учебных дисциплин. Данный метод нацелен на выработку у обучающихся интегрального, мультифункционального и диалектически синтезированного когнитивного комплекса, а также развитие профессиональных компетенций, соответствующих современным требованиям рынка труда. Важным аспектом является создание интегрированных модулей, объединенных общими целевыми установками, методологическими принципами и педагогическими технологиями, что способствует повышению эффективности образовательного процесса.

С точки зрения формирования профессиональных компетенций, междисциплинарная интеграция выступает в качестве методологической основы для саморазвития будущего специалиста, обеспечивая синтез знаний из различных предметных областей в единую систему. Междисциплинарные связи способствуют интеграции учебных дисциплин, преодолевая фрагментарность усвоения информации, что особенно актуально в условиях изучения множества разрозненных предметов. Значимость синтеза теоретико-методологических знаний, их когерентной интернализации и эмпирической апробации, особенно в медико-педагогическом контексте, где профессиональная реализация непосредственно коррелирует с качественными параметрами жизнедеятельности, выступает детерминантом трансдисциплинарного слияния на всех уровнях образовательного цикла. В условиях современных парадигм высшего медицинского образования будущий специалист обязан обладать не только объемной базой фундаментальных знаний, компетенций и практических умений, но и демонстрировать междисциплинарную адаптивную мобильность, предполагающую оперативную трансформацию методологических установок в ответ на динамичные изменения научно-практической среды.

Интердисциплинарное синтезирование опирается на постулаты деятельностно-системного и интегративного подходов в конструировании образовательной среды. В рамках современной российской педагогической парадигмы, охватывающей медицинскую подготовку, данный феномен выдвигает две фундаментальные проблематики. Первая определяется как многоаспектный процесс формирования профессиональной компетенции, ориентированный на эволюцию профессионального потенциала и практическую апробацию теоретических знаний. Вторая проблематика фокусируется на дидактических аспектах индивидуализации, самоактуализации и эмпирического внедрения сформированных компетенций в специфических профессиональных условиях, что неизбежно требует синтеза культурных, этико-социальных и гуманитарных компонентов. Отсутствие данного интегративного комплекса исключает возможность современного специалиста демонстрировать конкурентоспособность в профессиональной среде. Следовательно, развитие личности студента в рамках современного образовательного дискурса осуществляется посредством междисциплинарных синтезирующих механизмов, интегрирующих профессиональные навыки с экзистенциальными установками [3, с. 45].

Современная парадигма выпускника медицинского вуза определяется синтезом универсальных гуманитарно-профессиональных компетенций, обеспечивающих не только высший уровень дидактической подготовки, но и служащих базисом для экзистенциальной самореализации. В данном контексте трансдисциплинарная конвергенция педагогико-методологических подходов в медицине выступает в роли критического детерминанта, способствующего комплексному когнитивно-психолого-профессиональному становлению будущего специалиста.

Принцип трансдисциплинарного синтеза реализуется через концептуальный контур «компетентности», определяемый как интегративная характеристика обучающегося, объединяющая теоретико-методологическую базу, практико-ориентированные операциональные умения и индивидуально-психолого-педагогические регулятивные качества. Компетентность рассматривается как изменяющаяся дидактическая категория, которая отражает степень профессиональной гармонии в прикладной деятельности; она включает в себя совокупность когнитивных структур, прикладных умений, функциональных способностей и индивидуальных особенностей, которые обучающийся должен эмпирически подтвердить по окончании конкретного этапа или полного образовательного процесса, опираясь на принципы трансдисциплинарного взаимодействия.

В процессе рефлексивного анализа интегративной модульной образовательной парадигмы на примере специализаций «Лечебное дело», «Педиатрия» и «Медико-профилактическое дело» Медицинского института СВФУ акцент сделан на теоретико-методологическом ядре базовых дисциплинарных кафедр, что определяет их ключевую роль в формировании когнитивной и практической базы образовательного процесса. Сообразно нормативным установкам ФГОС высшего образования академические дисциплины указанных направлений способствуют формированию центральной профессиональной компетенции ОПК-9, предусматривающей аналитическую декомпозицию морфофункциональных, физиологических состояний и патологических процессов в организме для оптимизации профессиональной деятельности. Термин «модуль образовательной программы» обозначает синергетическую интеграцию учебных дисциплин и практико-методических компонентов, ориентированную на институционализацию специфических компетенций выпускников. Такой подход обеспечивает системность и преемственность в освоении профессиональных знаний и навыков, что соответствует современным требованиям к подготовке медицинских специалистов. Таким образом, предложенный образовательный модуль представляет собой интегрированную совокупность учебных дисциплин, направленных на синтезирование основополагающих профессиональных компетенций: «Анатомия» – 9 ЗЕТ (324 часа); «Гистология, эмбриология, цитология» – 6 ЗЕТ (216 часов); «Нормальная физиология» – 9 ЗЕТ (324 часа); «Микробиология, вирусология» – 6 ЗЕТ (216 часов); «Иммунология» – 3 ЗЕТ (108 часов); «Патологическая анатомия» – 6 ЗЕТ (216 часов); «Патологическая физиология» – 6 ЗЕТ (216 часов). Освоение данных дисциплин реализуется посредством междисциплинарного синтеза, основанного на детальной корреляции их семантических компонентов и интеграции с комплементарными модулями. Такая организационная модель формирует когерентное образовательное пространство, обладающее потенциалом для системного развития профессиональных компетенций через применение инновационных педагогических технологий, дидактических стратегий и адаптивных форм обучения, что обеспечивает синергетический эффект в учебном процессе.

Одним из наиболее значимых механизмов реализации междисциплинарной интеграции является разработка и проведение интегрированных образовательных событий, объединяющих элементы смежных дисциплин в пределах единого модуля. К ним относятся такие формы, как синергетические лекционные циклы, междисциплинарные семинары, лабораторные практикумы и проектно-исследовательская деятельность студентов. В рамках этих форм могут быть задействованы разнообразные динамичные интеграционные подходы, способствующие достижению образовательных результатов высокого уровня при условии эффективного внедрения инновационных педагогических стратегий и технологий. Применение принципов интегративного педагогического проектирования в рамках модульно-образовательной системы предоставляет преподавателю возможность разрабатывать индивидуализированные курсы, чья структура и содержание обусловлены специфическими компетенциями, подлежащими формированию, а также задачами междисциплинарного взаимодействия. Интегративное проблемное пространство функционирует не только как индикатор профессиональной компетентности педагога, но и как основа для выстраивания траектории его дальнейшего профессионально-креативного развития. В контексте интеграционных процессов активно проявляется уникальность педагогического подхода, что в свою очередь оказывает значительное влияние на формирование творческих способностей и профессиональную подготовленность обучающихся [4, с. 29].

Целью разработки модульного интегрированного курса является создание комплексной образовательной модели, интегрирующей различные дисциплинарные области в рамках единого когнитивно-семиотического пространства. Это способствует формированию синергетического поля знаний, компетенций и навыков, которые охватывают не только гносеологический и эпистемологический аспекты, но и коммуникативные, управленческие и деятельностные компоненты образовательной практики, обеспечивая тем самым диалектическую связь между теоретическими концепциями и практическими навыками, а также стимулируя их взаимное обогащение в контексте социального взаимодействия и субъектной активности обучающихся. В этом контексте критически важным становится компетентностный подход, ориентированный не только на теоретическое усвоение учебного материала, но и на его эффективное использование в профессиональной сфере. Важнейшее внимание уделяется интеграции фундаментальных наук, таких как анатомия, гистология, физиология, микробиология, иммунология, патологическая анатомия и патофизиология, что способствует углубленному осмыслению их взаимозависимостей и развитию у студентов навыков системного анализа и подхода в профессиональной деятельности.

Разработка и интеграция указанного учебного модуля предполагает соблюдение преподавателем комплекса методологических и организационных принципов, которые можно структурировать следующим образом:

– обеспечение когерентности и интеграции отдельных образовательных компонентов в рамках временных и содержательных рамок с учетом логико-структурной последовательности их освоения и тематической консистенции;

– организация учебного процесса таким образом, чтобы каждая последующая дисциплина опиралась на когнитивные конструкции, выработанные в предыдущей, создавая базу для эффективного междисциплинарного восприятия знаний.

– основные концептуальные единицы учебных дисциплин должны демонстрировать преемственность и эволюцию, что подразумевает их постоянную актуализацию и обогащение новыми элементами содержания, а также развитие междисциплинарных взаимосвязей;

– в контексте междисциплинарного подхода необходимо обеспечить терминологическую конвергенцию и единую семантическую трактовку ключевых медицинских понятий в рамках различных образовательных областей;

– необходимо внедрение целостной стратегии организации образовательного процесса, включающей синтез традиционных, инновационных и нетрадиционных педагогических методик, ориентированных на эффективное достижение образовательных целей [5, с. 51].

В современной медико-педагогической парадигме междисциплинарная интеграция выступает как краеугольный камень инновационного образовательного процесса, реализуемого посредством системного внедрения передовых дидактических технологий и комплексной цифровизации образовательной среды. Одним из основных векторов данной теоретической модели является создание интегрированных междисциплинарных сетевых электронных образовательных и методических комплексов (СЭУМК), которые представляют собой когнитивно-структурированную систему, формализованную в рамках единой образовательной траектории, представленной на платформе Moodle. Этот комплекс можно рассматривать как динамичную сетевую единицу, которая охватывает несколько образовательных и методологических парадигм, интегрированных в рамках цифровой среды. Система включает следующие элементарные компоненты:

– концептуально оформленную учебную программу дисциплины, синтезированную с нормативно-правовым контекстом образовательных стандартов, обеспечивающую интеграцию теоретической и практической составляющих в рамках образовательного процесса;

– комплекс заданий для самостоятельной когнитивной деятельности, способствующих развитию критического мышления и аналитических навыков обучающихся;

– педагогически-аттестационные измерительные средства, включающие не менее ста тестовых элементов разнообразной конструктивной сложности, интегрированные в LMS Moodle или Microsoft Word, предназначенные для проведения формирующего контроля и самооценки образовательных достижений;

– дидактически обоснованные проблемно-ситуационные вопросы, а также кейсовые задачи, разработанные для подготовки обучающихся к итоговой аттестации в виде экзаменационных или зачетных процедур;

– методологически аргументированные указания по реализации курсовых проектов, научно-исследовательских докладов, реферативных обзоров, ведению рефлексивных дневников, описанию клинических кейсов или иных письменных работ, входящих в учебную программу;

– цифровой курс лекционных материалов или комплекс презентационных модулей, интегрированных в электронное образовательное пространство;

– дополнительные образовательные ресурсы, предназначенные для углубленного аналитического изучения предметной области и развития исследовательской компетенции.

Сетевой образовательный и методический комплекс, интегрированный в платформу дистанционного обучения Moodle, активно применяемый в структуре Северо-Восточного федерального университета, значительно оптимизирует процесс оперативной передачи учебных материалов на большие расстояния, обеспечивает долговременное их архивирование и конвертацию в формат, соответствующий образовательным целям. Этот комплекс способствует упрощению доступа обучающихся к необходимым образовательным ресурсам, а также предоставляет возможности для формирования индивидуализированных баз данных, что является важным элементом в контексте информационно-образовательной среды.

Использование образовательной платформы Moodle, которая в своей основе подразумевает синтез разнообразных дисциплинарных областей, способствует формированию у студентов интегрированного когнитивного образа исследуемой предметной области через активные и исследовательские стратегии информационного поиска. Современные интернет-технологии оказывают значительное воздействие на трансформацию образовательного контента, организационных структур и педагогических методик, что, в свою очередь, радикально изменяет традиционные формы и методы обмена знаниями, существовавшие на протяжении веков в образовательной практике [6, с. 82].

В контексте разработки интегрированных учебных курсов возникает актуальная проблема формирования оценочных инструментов в рамках междисциплинарной интеграции. Основополагающим компонентом данной динамики выступает разработка унифицированной системы инструментов оценки, которая синтезирует как элементы междисциплинарной синергии, так и проблемы формирования комплексных компетенций. Вопрос конструирования оценочных механизмов в контексте междисциплинарной интеграции в актуальной образовательной практике предстает через две парадигмальные линии. Первое направление связано с разработкой оценочных инструментов, интегрированных в систему междисциплинарного взаимодействия. Вторым важнейшим аспектом является установление оптимального соотношения между профессиональными и общекультурными компетенциями обучающихся, что представляет собой ключевой фактор для эффективной реализации междисциплинарной синергии.

Качества оценочных механизмов, которые интегрируют аспекты междисциплинарной коммуникации и взаимодействия, основываются на методах и критериях, направленных на мониторинг и анализ эффективности формирования компетенциальных наборов знаний и умений. Процесс разработки таких оценочных инструментов предполагает не только соответствие требованиям структурно-логической организации образовательного контента, но и гарантирование его когерентности, интегративности и функциональной взаимосвязанности в рамках образовательных парадигм и дисциплинарных пересечений. Это предполагает значимость междисциплинарного взаимодействия как неотъемлемого процесса, обеспечивающего целостность и взаимосвязь учебных компонентов.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает значимость междисциплинарной интеграции как ключевого фактора повышения качества медицинского образования и подготовки конкурентоспособных специалистов, способных эффективно работать в условиях динамично изменяющейся профессиональной среды. Основные выводы работы:

– интеграция способствует формированию профессиональных и общекультурных компетенций;

– интегрированные модули повышают эффективность обучения, ориентируя его на практику;

– инновационные методы (межпредметные семинары, проекты) развивают критическое мышление и креативность.

Данный материал предназначен для разнообразной аудитории профессионалов в сфере педагогики медицинского образования, включая преподавателей медицинских вузов, методологов, кураторов образовательных траекторий, а также ученых, ориентированных на изучение процессов трансформации высшего образования. Материалы исследования могут быть полезны для разработки новых образовательных стандартов и программ, ориентированных на формирование у студентов целостного профессионального мировоззрения и практических компетенций.

Библиографический список

1. Кузнецова Е.А., Иванова О.Н. Междисциплинарный подход в условиях модульного обучения. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2015; № 1: 120–125.
2. Савельева Л.В., Петрова Т.А. Модульная технология в обучении студентов. *Вестник Витебского государственного медицинского университета*. 2017; Т. 16, № 3: 89–94.
3. Кузьмина Т.В., Иванов С.П. Проектирование междисциплинарной интеграции в медицинском университете на платформе электронного обучения. *Журнал телемедицины и электронного здравоохранения*. 2019; Т. 6, № 2: 45–50.
4. Беляева Н.Г. *Педагогические инновации в медицинском образовании: от традиций к современным методам*. Казань: Издательство Казанского университета, 2022.
5. Сидорова Н.В., Петров В.А. Интегративно-модульное обучение общей химии студентов медицинского вуза. *Вестник Самарского научного центра Российской академии наук*. 2018; Т. 20, № 3: 89–95.
6. Пшенникова Е.В., Борисова Н.В., Малогулова И.Ш. Междисциплинарная интеграция в рамках модульного образования в медицинском институте. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2013; № 4: 101–105.

References

1. Kuznecova E.A., Ivanova O.N. Mezhdisciplinarnyj podhod v usloviyah modul'nogo obucheniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 1: 120-125.
2. Savel'eva L.V., Petrova T.A. Modul'naya tehnologiya v obuchenii studentov. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta*. 2017; T. 16, № 3: 89-94.
3. Kuz'mina T.V., Ivanov S.P. Proektirovanie mezhdisciplinarnoj integracii v medicinskom universitete na platforme `elektronnogo obucheniya. *Zhurnal telemediciny i `elektronnogo zdravoohraneniya*. 2019; T. 6, № 2: 45-50.
4. Belyaeva N.G. *Pedagogicheskie innovacii v medicinskom obrazovanii: ot tradicij k sovremennym metodam*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2022.
5. Sidorova N.V., Petrov V.A. Integrativno-modul'noe obuchenie obschej himii studentov medicinskogo vuza. *Vestnik Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2018; T. 20, № 3: 89-95.
6. Pshennikova E.V., Borisova N.V., Malogulova I.Sh. Mezhdisciplinarnaya integraciya v ramkah modul'nogo obrazovaniya v medicinskom institute. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2013; № 4: 101-105.

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 51 (07) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-426-429

Magomedgadjieva A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dagestan State Pedagogical University; mathematics teacher, PEI Gymnasium "Sahab" (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru*
Vakilov Sh.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: vaksham1960@mail.ru*
Gadjiakaev S.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sharafudin79@mail.ru*

FORMATION OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER IN THE CLASSROOM ON THE METHODOLOGY OF TEACHING MATHEMATICS AT UNIVERSITY. Today, due to the new requirements for the education system, new demands are being placed on teachers – the use of new ideas and modern information technologies in teaching. Graduates of pedagogical universities should possess the concept of methodological competence, be able to implement their innovations in various types of educational institutions. The article highlights a problem of forming the methodological competence of a future teacher. The main objective of this study is to consider the methodological aspects and the scheme of formation of the methodological competence of future teachers at a university. In this article, the researchers reveal the main stages in forming the methodological competence of a future mathematics teacher, starting from the 1st year in classes in mathematical disciplines, and then in classes on mathematics teaching methods in 3-4 years of studies at Dagestan State Pedagogical University on the basis of the Institute of Physics, Mathematics and Information Technology (IFMIIT).

Key words: **methodology, methodological competence, logical and mathematical analysis, plot problem**

А.М. Магомедгаджиева, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, учитель, ЧОУ «Гимназия «Сахаб», г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru*
Ш.М. Вакилов, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: vaksham1960@mail.ru*
Ш.С. Гаджиагаев, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sharafudin79@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

Сегодня в связи с изменениями в системе образования к учителю предъявляются все новые требования: использование в педагогической деятельности новых идей, современных информационных технологий. Выпускники педагогических вузов должны владеть понятием методической компетентности, уметь реализовывать свои инновации в различных видах образовательных заведений. Статья посвящена проблеме формирования методической компетентности будущего учителя. Основной задачей исследования является рассмотрение методических аспектов и схемы формирования методической компетентности будущих учителей в вузе. В статье предпринята попытка раскрыть основные этапы формирования методической компетентности будущего учителя математики, начиная с 1 курса на занятиях по математическим дисциплинам, а затем на занятиях по методике обучения математике на 3–4 курсах в Дагестанском государственном педагогическом университете на базе нашего Института физико-математического и информационно-технологического образования.

Ключевые слова: **методика, методическая компетентность, логико-математический анализ, сюжетная задач**

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения к учителю предъявляют очень много требований: грамотный подход к организации урока, формирование и достижение универсальных учебных действий (УУД), использование системы оценивания результатов обучения учащихся с учетом их индивидуальных и психологических особенностей на основе различных новых современных видов контрольно-измерительных материалов (КИМ) и многое другое.

Актуальность статьи заключается в том, что формирование методической компетентности будущих учителей неразрывно связано с новыми изменениями в системе образования, требованиями к профессиональной подготовке будущих педагогов.

Проблема исследования заключается в поиске условий и средств развития методической компетентности будущих учителей в условиях изменений ФГОС нового поколения на занятиях по методике обучения математике (МОМ) в вузе.

Объект исследования: процесс развития методической компетентности будущих учителей на занятиях по методике обучения математике в вузе.

Предмет: организационно-педагогические условия развития методической компетентности будущего учителя на занятиях по МОМ.

Цель: теоретически и методически обосновать и рассмотреть методические аспекты развития методической компетентности будущих учителей на занятиях по методике обучения математике в вузе.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической и научной литературы рассмотреть состояние проблемы развития методической компетентности будущих учителей в педагогической теории и практике.

2. Разработать и теоретически обосновать структурно-содержательную модель, обеспечивающую развитие методической компетентности будущих учителей на занятиях по методике обучения математике в вузе.

3. Методически и теоретически обосновать организационно-педагогические условия реализации модели развития методической компетентности будущих учителей.

4. Разработать схему развития методической компетентности будущих учителей на занятиях по методике обучения математике в вузе.

Гипотеза исследования: **формирование методической компетентности будущих учителей происходит успешнее, если разработана и реализована структурно-содержательная модель развития методической компетентности будущих учителей.**

Этапы исследования: изучить теоретический материал в разных источниках по теме исследования; провести практическую работу по теме исследования.

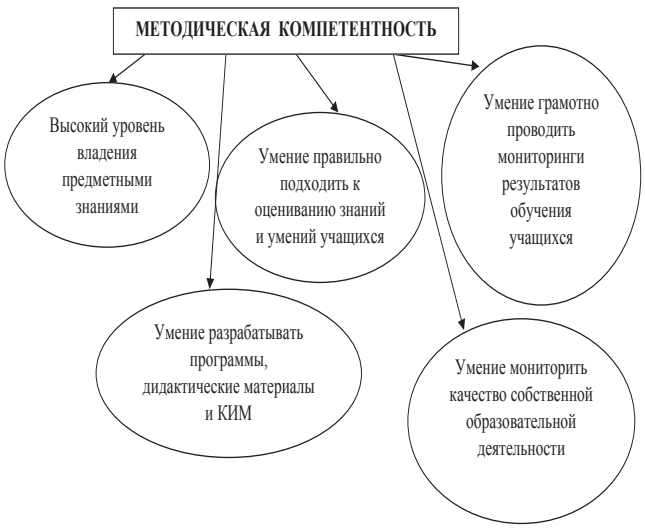
Методы исследования: анализировалась научно-популярная литература, проводился поиск и отбор материалов, посвященных данной теме, проводилась их обработка и сравнение.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании выбора темы исследования и в рассмотрении методической схемы подготовки будущих учителей на занятиях.

Практическая значимость состоит в том, что данный материал может быть использован в учебном процессе основной школы как учителями, так и студентами педвузов при прохождении производственной практики.

Научная новизна заключается в том, что нами разработан материал к проведению практических и лабораторных занятий по методике обучения математике и методические рекомендации по их проведению.

Схема 1



В настоящее время методическая компетентность учителя, как результат и важнейший показатель уровня его профессионализма, нуждается в переосмыслении и уточнении в связи с изменением ее содержания в соответствии с нормативными документами последних лет (ФГОС основного общего образования, профессиональный стандарт «Педагог»).

Методическая компетентность – это структурный компонент профессиональной компетентности (схема 1) и интегративная характеристика личности учителя, включающая знания и умения разработки, выбора и применения соответствующих технологий и методик решения педагогических задач обучения,

Схема 2

1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень
Методическая информированность или образованность	**Методическая грамотность**	**Методическое творчество**	**Методическое искусство**
Свойства и качества личности, которые проявляются в любых стандартных ситуациях	Способность и готовность педагога выполнять свою педагогическую деятельность в соответствии с нормами и требования ФГОС нового поколения	Умение и способность решать задачи в нестандартных ситуациях, применяя нестандартные решения	Высшее проявление компетентности

воспитания и развития обучающихся, осознание их как ценностных ориентиров, а также владение рефлексией и способностью к совершенствованию собственной методической деятельности [1, с. 10]. При этом в методической компетентности выделяют на сегодняшний день основных 4 уровня (схема 2).

В данной статье мы хотим раскрыть поэтапное формирование методических компетенций при изучении профильных дисциплин в нашем Институте физико-математического и информационно-технологического образования (ИФМ и ИТО).

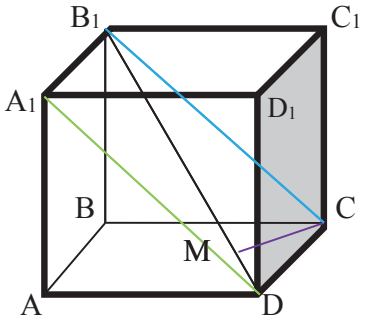
В последние годы у учащихся наблюдаются недостаточно высокие знания по геометрии. Это связано с тем, что в школах стали больше внимания уделять курсу алгебры, чем геометрии в связи с тем, что в КИМах ЕГЭ большая часть заданий связана с алгеброй. На занятиях мы стараемся уделять много внимания задачам по геометрии на плоскости, дифференциальной геометрии.

Так как учащиеся плохо владеют стереометрическим материалом, то основной упор делается на стереометрические задачи, особенно на задачи на сечение.

Рассмотрим одну из них (С2, ЕГЭ, профильная математика).

Задача. В кубе $ABCDA_1B_1C_1D_1$ все ребра равны 1. Найдите расстояние от точки С до прямой BD_1.

Решение.



1. Построим плоскость A_1D_1CB, а затем проведем из точки С перпендикуляр СМ.

Данный перпендикуляр и будет искомым неизвестным расстоянием.

2. В прямоугольном ΔD_1CB:

$D_1B = \sqrt{3}$, $D_1C = \sqrt{2}$

$\sin B = D_1C / D_1B = \frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}}$.

3. В прямоугольном ΔCMB:

$\sin B = CM / CB$. Следовательно, $CM = CB \cdot \sin B$.

$$CM = 1 \cdot \frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}} = \frac{\sqrt{6}}{3}.$$

Ответ: $\frac{\sqrt{6}}{3}$.

Со 2 семестра 3 курса студенты начинают изучать один из основных предметов – общую и частную методику обучения математике. По данной дисциплине предусмотрены лекционные и практические работы.

Как же мы строим работу со студентами, как мы формируем методическую компетентность?

1 и 2 практические занятия: цели и задачи дисциплины, рабочая программа по математике.

Общество заинтересовано в том, чтобы система общего образования обеспечивала своим выпускникам необходимый уровень подготовки в области информатики, информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), а система профессионального образования обеспечивала подготовку профессиональных кадров и специальностей к реализации возможностей средств ИКТ во всех сферах их жизнедеятельности в информационном обществе [2, с. 303].

Сегодня многие учителя имеют проблемы с разработкой программ в Конструкторе рабочих программ. Это проблема учителей старшего поколения, и возникает она в связи с плохим владением современными ИКТ, а может быть, и нежеланием обучаться. Мы своих студентов знакомим с данной программной средой на практических занятиях, разрабатываем программы по разным учебным пособиям разных авторов. Таким образом, студенты постепенно приближаются к одному из требований основной школы – умению работать в среде Конструктор рабочих программ.

3 практическое занятие: тема «Логико-математический анализ понятий». Цель работы – формирование определения понятия, закрепление понятия путем выполнения различных упражнений.

Здесь студенты рассматривают математические понятия, их содержание и объем. Преподаватель распределяет учебный материал среди студентов по главам, и каждый студент на протяжении всего семестра работает по данной главе. При выполнении практической работы студенты выписывают все определения из данной главы, дают их формулировку, рассматривают, какого они вида, их структуру, описывают введение понятий конкретно-индуктивным и абстрактно-дедуктивным способами. Студенты должны привести минимальную систему задач, на основе которых раскрывается содержание понятия и с помощью которых можно сформировать математическое понятие.

Для усвоения определений помогает таблица.

Таблица 1

№ п/п	Термины	Определения	Вид определения	Структура определения	Учебные действия по формированию понятия		Способ введения (в учебнике)	Примеры
					Подведение под понятие	Выведение следствия		

4 практическое занятие: чтобы выполнить данную работу, студенты предварительно знакомятся с аксиомами, теоремами, видами теорем и их формулировок. Предлагается студентам для заполнения следующая таблица.

Таблица 2

№ п/п	Теоремы	Вид формулировки теоремы	Структура теоремы	Переформулировать в другую форму	Сформулировать теорему, обратную данной, противоположную данной, противоположную прямой и т. д.	Является ли свойство признаком понятия
						Если прямые и обратные теоремы верны, то да

Каждый из студентов на протяжении практических работ использует материал конкретной главы из школьных учебников по геометрии: Погорелов А.В., 7–11 классы, Атанасян Л.С. и др., 7–9 классы.

Например: Атанасян Л.С., глава II «Треугольники», 7 класс. Выписываем в столбец «Теоремы» следующие:

1 признак равенства треугольников, теорема о перпендикуляре к прямой, свойство равнобедренного треугольника, теорема о биссектрисе равнобедренного треугольника, 2 и 3 признаки равенства треугольников. Дальнейшая работа будет проводиться по этим теоремам [3, с. 28–40].

5 практическое занятие: работа с задачами. При выполнении работы студенты заполняют таблицу, в которой выписывают из школьного учебника из одной главы задачи, преследующие разные цели.

Данная практическая работа поможет будущим выпускникам закрепить навыки по решению задач и выработать навыки работы с сюжетными задачами. В данном случае мы формируем УУД, которым уделяется очень много внимания в условиях реализации ФГОС нового поколения.

Таблица 1

Исходное множество	Принципы расширения исходного множества	Присоединенное множество	Расширенное числовое множество
Натуральные числа (N)	Вычитание равных чисел	Нуль	Целые неотрицательные числа
Целые неотрицательные числа (Z_0)	Вычитание из меньшего числа большего	Целые отрицательные числа	Целые числа
Целые числа (Z)	Деление нацело не всегда возможно	Дробные числа	Целые числа
Рациональные числа (Q)	Извлечение корня из любого положительного числа	Иррациональные числа	Действительные числа
Действительные числа (R)	Извлечение корня из отрицательного числа	Мнимые числа	Комплексные числа

6 практическое занятие: тема «Организация учебно-воспитательного процесса». Современное общество ставит целью перед школой формирование индивидуальной и самостоятельной личности, которая может решить поставленные задачи, обладающей высоким профессиональным уровнем подготовки. Нами в одной из публикаций был приведен пример организации воспитательной работы в нашем ИФМ и ИТО на основе проведения интеллектуальной игры «Битва школ» среди учащихся школ города Махачкалы.

При выполнении практической работы студенты должны раскрыть содержание следующих вопросов: выявить цели изучения курса, в который входит данная глава (раздел, тема), определить содержание обучения по данной теме, составить календарно-тематическое планирование учебного материала данной главы (раздела, темы), а также привести задачи, характеризующие обязательный для всех обучающихся уровень овладения выделенными умениями.

7 практическое занятие: составление плана-конспекта урока по любой изучаемой теме. Общие методические требования к составлению плана-конспекта урока. Это первый шаг со стороны студентов, который максимально приближает их к работе в качестве учителя математики. По новым требованиям ФГОС план-конспект урока должен иметь примерную структуру:

1. Организационный момент.
2. Актуализация знаний (фронтальный опрос).
3. Изложение нового материала.
4. Физкультминутка.
5. Закрепление нового материала.
6. Домашнее задание.
7. Рефлексия (подведение итогов занятия).

Важно научиться четко формулировать цель и задачи урока, определять тип урока.

Для выполнения практической работы студентам предлагаются следующие задания: составить план-конспект уроков с учетом требований ФГОС нового поколения, преследующих следующие цели: ознакомление с новым материалом; закрепление знаний; проверка знаний, умений и навыков. А также составить план-конспект одного учебно-воспитательного мероприятия.

Продолжением изучения дисциплины является **частная методика**.

Частная методика

На занятиях по частной методике мы рассматриваем изучение основных блоков школьного курса математики:

1. Развитие понятия числа.
2. Приближенные вычисления.
3. Тождественные преобразования.
4. Функции.
5. Первообразная, интеграл.
6. Векторы. Геометрические преобразования.

Рассмотрим развитие методических компетенций наших студентов на примерах нескольких практических занятий по данной дисциплине.

Тема 1. Развитие понятия числа.

Задание 1. Рассмотреть последовательность расширения понятия числа: $N \in Z_0 \in Z \in Q \in R \in C$. Изучить табл. 1. Сравнить приведенную последовательность со следующими последовательностями.

Задание 2. Составить конспект фрагмента урока по объяснению темы «Отрицательные числа».

Задание 3. Привести пример, который показывает невозможность решения такого класса задач на множестве целых чисел и приводит к необходимости рациональности чисел.

Задание 4. Ознакомиться с содержанием темы «Действительные числа». Провести методический анализ по следующей схеме.

Задание 5. Изучить объяснительную записку к программе по алгебре 7–9 классов и проанализировать ее.

Задание 6. Составить план-конспект по изучению любых из данных множеств чисел.

Тема 2. «Методика изучения тождественных преобразований».

Учащимся предлагается выполнить и защитить следующие задания.

Задание 1. Тождество. Различные трактовки понятия. Значение тождественных преобразований в ШКМ.

Задание 2. Учащиеся часто допускают ошибки.

а) сокращают дроби на отдельные члены числителя и знаменателя:

1. $\frac{3a+12b}{6ab}=\frac{1+12b}{2a}=\frac{1+2}{1}=3$ или $\frac{x^2-4x+4}{x^2-2x}=\frac{1-2+4}{1-1}=\frac{3}{0}=0$

[4, с. 11]. Причем такие ошибки, учащиеся продолжают допускать и при подготовке к ОГЭ.

$$\frac{a}{b-c}-\frac{b}{c}=\frac{ac-b^2-bc}{a(b-c)};\quad \frac{2a+3b}{3b}=2a \text{ или } \frac{(a-b)+(a+b)}{a-b}=a+b\cdot$$

б) при нахождении числового значения выражения $\frac{a^3-b^3}{a-b}$ при a = 0,3 и b = 1 некоторые учащиеся писали так:

$$\frac{a^3-b^3}{a-b}=\frac{(0,3)^3-1^3}{0,3-1}=\frac{0,27-1}{0,3-1}=0,09$$ и другие.

Задание 3. Глубокому пониманию и прочному усвоению формул сокращенного умножения способствует геометрическое истолкование. По геометрическому рисунку выведите формулы сокращенного умножения $(a \pm b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$, $a^2 - b^2 = (a-b)(a+b)$.

Составьте систему упражнений, помогающую выработать у учащихся навыки правильного решения аналогичных заданий.

Задание 4. Составьте план-конспект урока по данной теме и проведите фрагмент этого урока.

Задание 5. Составьте контрольно-измерительные работы по теме практической работы и проведите анализ типичных ошибок, допускаемых учащимися с дальнейшими рекомендациями по их устранению.

Тема 3. Учащиеся изучают в курсе алгебры 7–9 классов следующие функции:

$$y = kx,\ y = kx + b,\ y = x^2,\ y = x^3,\ y = \frac{k}{x},\ y = \sqrt{x},\ y = x^n.$$

Задание 1. Ознакомьтесь с методикой изучения этих функций в средней школе и выполните следующие задания:

1. Функция (вид, определение, ее запись с помощью формулы, исследование параметров, входящих в формулу).
2. Анализ конкретных задач из реальной жизни, науки, приводящих к данной функции.
3. Построение графиков функции, установление влияния параметров на характер графического изображения функции.
4. Обучение учащихся использованию свойств функции на трех языках: графическом, словесном, символическом.
5. Исследование основных свойств функции исходя из ее графика (области определения и значения, возрастания и убывания).
6. Использование полученных знаний и умений при решении задач (уравнения и неравенства).

Задание 2. Составьте план-конспект урока по изучению одной из вышеперечисленных функций и проведите фрагмент урока с последующим его анализом.

Задание 3. Разработайте контрольную работу по подведению итогов изучения данных функций для 2-х вариантов, проведите ее с учащимися, а затем проведите анализ работы по следующей схеме:

Класс	Всего учащихся	Писали работу	«5»	«4»	«3»	«2»	% качества	% усп-ти	Средний балл

Типичные ошибки: _____

Выводы и рекомендации: _____

Например, контрольная работа по теме «Линейная функция, прямая пропорциональность и их графики», 7 класс.

1. Функция задана формулой $y = 5x + 18$. Определите: а) значение y, если $x = 0,4$.

б) значение x, при котором $y = 3$; в) проходит ли ее график через точку С (-6; -12).

2. а) Постройте график функции $y = 2x + 4$. б) Укажите с помощью графика, чему равно значение y при $x = -1, 5$.

3. В одной и той же системе координат постройте графики функций: а) $y = -0,5x$; б) $y = 5$.

4. Найдите координаты точки пересечения графиков функций $y = -14x + 32$ и $y = 26x – 8$.

5. Задайте формулой линейную функцию, график которой параллелен прямой $y = 2x + 9$ и проходит через начало координат.

Провести контрольную работу можно среди учащихся 7 класса в базовых школах нашего ИФМ и ИТО, с которыми заключен двусторонний договор.

Таким образом, мы как методисты, стараемся вырабатывать у наших студентов методические компетенции.

Итак, чем же должен обладать учитель, что он должен уметь, чем должен владеть?

– Применять в своей работе современные ИКТ, разрабатывать презентации, уметь работать в различных обучающих программах, уметь работать в образовательных платформах.

– Использовать разнообразные формы и методы обучения учащихся, находить к ним индивидуальный подход с учетом их психологических особенностей.

– Заниматься самообразованием и саморазвитием, проходить курсы повышения, переподготовки, участвовать в семинарах, конференциях, уметь выступать и отстаивать свою точку зрения.

Это лишь часть критериев, которыми должен обладать современный педагог.

Прогресс компьютерных электронных средств, настроенных на сбор информации по заданным параметрам, происходит буквально на глазах. В настоящее время развиваются глобальные мультимедийные технологии, способные связывать в единое целое не только тексты, но и рисунки, фотографии, карты, графики, аудио- и видеоматериал. Благодаря передовым информационно-коммуникационным средствам появилась возможность равномерно распределять учительские силы, максимально разнообразить процесс передачи знаний и охватывать гораздо большее количество потенциальных учащихся. Роль образной наглядности как средства передачи информации огромна. Именно компьютер, мультимедийный экран становится тем информационным и наглядным средством обучения, которое позволяет приблизить обучающихся к положению свидетелей исторической действительности, при этом решая целый ряд образовательных и воспитательных задач. Фактически учитель, желая использовать подобные электронные ресурсы, вынужден подстраиваться под них, проделывать большую работу для их методически грамотного использования [5, с. 152].

В нашем ИФМ и ИТО проводятся ежегодные круглые столы и научно-практические конференции. Один из таких круглых столов – «Подготовка современного педагога в условиях цифровой трансформации образования» нами был проведен 25 марта 2024 года. В ходе проведения круглого стола мы попытались раскрыть проблемы в обучении: внедрение современных образовательных компьютерных технологий, вызывающих проблемы у учителей, не владеющих ими, таких как МЭШ (Московская электронная школа), Конструктор рабочих программ, Учи.ру и т. д. Выступали преподаватели, методисты, учителя школ, гимназий и лицеев. Особо хотелось отметить выступление учителя начальных классов ЧОУ «Гимназия «Сахаб» Гаджиевой Г.З., учителя информатики МКОУ СОШ № 5 г. Буйнакска Магомедгаджиевой А.Н. Присутствовали и наши студенты, и магистры, которые проявили много интереса к данной проблеме: качество образования и пути его повышения как условие создания современной образовательной среды, перспективы учителей в современных школах; образование в республике Дагестан: проблемы и пути их решения, мотивация детей на успешное обучение. Было задано очень много вопросов, все присутствующие активно принимали участие в дискуссиях.

Проводим мы и студенческие научно-практические конференции, День открытых дверей и много познавательных и интересных мероприятий, на которых обсуждаются проблемы и перспективы развития системы образования как в Дагестане, так и во всей России.

В заключение хочется сказать, что данная тема исследования является актуальной. Мы попытались раскрыть понятие методической компетентности, схему ее формирования на занятиях. В своей педагогической деятельности мы стараемся обучать студентов различным подходам, способам и методам изучения той или иной школьной темы. Знание школьного материала математики важно при подготовке учащихся к ОГЭ и ЕГЭ.

В дальнейшем данный материал можно использовать в качестве методических рекомендаций во время проведения занятий со студентами педагогических ВУЗов.

При подготовке статьи нами пошагово были раскрыты цели, задачи исследования, которые можно считать достигнутыми и решенными.

Библиографический список

1. Масюкова Н.Г. *Развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2016.
2. Кучугурова Н.Д. Информационные и коммуникационные технологии как средство формирования профессиональных умений будущих учителей математики и информатики. *Математическое образование. Общедоступная электронная библиотека*: труды VI Колмогоровских чтений. 2008.
3. Атанасян Л.С., Бутузов В.Ф., Кадомцев С.Б. и др. *Геометрия:* учебник для 7–9 классов средней школы. Москва: Просвещение, 2014.
4. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Нешков К.И., Суворова С.Б. *Алгебра*: учебник для 8 класса средней школы. Москва: Просвещение, 1989.
5. Магомедова А.Д., Демченко А.И., Алипулатова Н.С. Технология проведения интерактивных занятий по теории и методике обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 1 (56).

References

1. Masyukova N.G. *Razvitie metodicheskoj kompetentnosti uchitelya v processe povysheniya kvalifikacii s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2016.
2. Kuchugurova N.D. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii kak sredstvo formirovaniya professional'nyh umenij buduschih uchitelej matematiki i informatiki. *Matematicheskoe obrazovanie. Obschedostupnaya `elektronnaya biblioteka*: trudy VI Kolmogorovskih chtenij. 2008.
3. Atanasyan L.S., Butuzov V.F., Kadomcev S.B. i dr. *Geometriya:* uchebnik dlya 7-9 klassov srednej shkoly. Moskva: Prosveschenie, 2014.
4. Makarychev Yu.N., Mindyuk N.G., Neshkov K.I., Suvorova S.B. *Algebra*: uchebnik dlya 8 klassa srednej shkoly. Moskva: Prosveschenie, 1989.
5. Magomedova A.D., Demchenko A.I., Alipulatova N.S. Tehnologiya provedeniya interaktivnyh zanyatij po teorii i metodike obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 1 (56).

Статья поступила в редакцию 21.02.25

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
(г. Челябинск)

УДК 81-25 + 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-431-433

Avdeeva Ya.T., *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: avd9597@yandex.ru*

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF ONYMS IN SIGN LANGUAGES. The article is a description and analysis of features of the formation of onyms in Russian sign language, a brief review, and a comparison of functioning of the sign name in other languages (French, Japanese, and American sign languages). The article examines the origin of the sign name, which is determined by structural and social aspects, its features, and its functioning in the linguistic culture of the deaf and hearing-impaired in Russia. The specifics of the formation and functioning of a sign name are not just a way of identifying an individual, but also a means of conveying cultural, emotionally, and socially significant connotations. The article provides examples of sign names containing implicit information when a person receives a sign name. The article outlines the prospects for further research of the Russian sign language and highlights the need to expand the amount of data. The description of the onyms' creation in Russian sign language contributes to a deeper understanding of the dynamics of Russian sign language and its adaptation and transformation in the society of the deaf and hearing-impaired, opening up new horizons for scientific research aimed at integrating the deaf and hearing-impaired into modern society.

Key words: **sign language, onym, sign name, linguoculture of the deaf, synecdoche, language system, Russian sign language**

Я.Т. Авдеева, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: avd9597@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ОНИМА В ЖЕСТОВЫХ ЯЗЫКАХ

Статья представляет собой описание и анализ особенностей образования онимов в русском жестовом языке, сравнение функционирования жестового имени в других языках (на примере французского, японского и американского жестовых языков). В статье рассматривается происхождение жестового имени, которое обусловливается структурными и социальными аспектами, его особенности и функционирование в лингвокультуре глухих и слабослышащих России. Специфика образования и функционирования жестового имени – не просто способ идентификации индивида, но и средство передачи культурных, эмоционально и социально значимых коннотаций. В статье приводятся примеры жестовых имён, содержащих имплицитную информацию при получении человеком жестового имени. В статье обозначены перспективы дальнейших исследований русского жестового языка, выделяется необходимость расширения количества данных. Описание создания онима в русском жестовом языке способствует более глубокому пониманию динамики русского жестового языка, его адаптации и трансформации в обществе глухих и слабослышащих, открывающих новые горизонты для научных изысканий, направленных на интеграцию глухих и слабослышащих в современное общество.

Ключевые слова: **жестовый язык, оним, жестовое имя, лингвокультура глухих, синекдоха, языковая система, русский жестовый язык**

Сегодня глухота воспринимается не как дефект, а естественное проявление: «Слепота или глухота есть нормальное, а не болезненное состояние для слепого или глухого ребёнка, а указанный порок ощущается ими вторично и опосредованно, только лишь как результат социального опыта» [1]. Выбор русского жестового языка (далее – РЖЯ) в качестве исследуемого связан с отсутствием на сегодняшний день полного описания лингвистической системы. Описание РЖЯ и его особенностей является социально значимым для развития лингвистической теории. По данным Всероссийской переписи населения за 2020 год, в России жестовым языком владеет более 239 тыс. человек [2], однако всё ещё наблюдается дефицит переводчиков русского жестового языка. На сегодняшний день подготовка и квалификация переводчиков русского жестового языка осуществляется на базе программ, разрабатываемыми вузами самостоятельно [3], однако необходимость в применении единого подхода к обучению РЖЯ остаётся актуальной.

Цель данной статьи – исследовать происхождение онимов в жестовых языках и провести сравнительный анализ образования жестовых имён в разных языках.

Задачи:

– рассмотреть, как образуются и функционируют жестовые имена в русской, французской, японской и американской лингвокультурах;

– проанализировать, какую имплицитную информацию могут нести в себе жестовые имена.

Научная новизна: исследование направлено на изучение происхождения и функционирования жестового имени (далее – ЖИ) в разных лингвокультурах, а также рассмотрение синекдохи в качестве ключевого механизма образования онимов в жестовых языках. Теоретическая значимость состоит в том, что исследование способствует пополнению теоретической базы лингвистического описания русского жестового языка. Практическая значимость заключается в возможности формирования корпуса жестовых имён, методических пособий, стандартизированных учебных курсов для подготовки переводчиков русского жестового языка. Методами исследования стали опрос, наблюдение и беседа.

Исследования русского жестового языка в XIX – начале XX века носили единичный характер, 1930–1970-е годы РЖЯ изучали как вспомогательное средство обучения глухих и слабослышащих устной речи, с конца XX века и до наших дней РЖЯ изучается как самостоятельный язык. Более того, большинство работ, посвящённых РЖЯ, до начала XXI века написаны педагогами и психологами, а не лингвистами, целью которых являлось эффективное обучение глухих детей, а не описание РЖЯ как особой семиотической системы. Первая книга, в которой рассматриваются вопросы теории и практики обучения глухих [4], была издана в 1835 году В.И. Флери, именно он составил словарь из 500 жестов. До XX века исследованием РЖЯ не занимались, а директор Петербургского училища глухонемых Я.Т. Спешнев предлагал отказаться глухим от жестового языка и «пропитать весь их быт, всё существо живой речью» [5, с. 101]. В 1917 году после Октябрьской революции интерес к жестовому языку резко возрос ввиду активного вовлечения глухих в общественно-политическую жизнь страны, а уже в 1930 году Л.С. Выготский утверждал, что устная, письменная и мимическая речь положительно влияет на интеллектуальное развитие детей. К концу 1930-х годов исследованиями РЖЯ занимались сурдопедагоги Н.Г. Морозова и Р.М. Боскис, предлагая трансформировать РЖЯ в калькирующую жестовую речь [6]. Г.Л. Зайцева – сурдопедагог, которая в своей работе исследовала выражение пространственных отношений [7], отмечала, что РЖЯ – не просто «калька» звучащей речи, а при выражении определённых отношений в РЖЯ используется нелинейный порядок демонстрации жестов [7]. После 2000 года описанием РЖЯ занимается ученица Г.Л. Зайцевой А.А. Комарова. Очерк по лингвистике РЖЯ был опубликован А.А. Комаровой в 2006 году в соавторстве с Т.П. Давиденко [8]. Анализ существующей литературы показал недостаточную освещённость темы, существует един-

ственный краткий очерк М.В. Есиповой от 2013 года «Происхождение и функционирование жестового имени в лингвокультуре глухих России» [9].

Произнести имя на жестовом языке возможно только с помощью дактилирования. В дактильном алфавите каждый жест соответствует букве. Почти все жестовые языки используют дактильный алфавит, его ещё называют пальцевый, однако этим жестовые языки не исчерпываются, большинство жестов подобны не буквам, а словам.

Жестовое имя – жест, принятый в сообществе глухих и слабослышащих для упоминания конкретного человека, который входит в это сообщество или является для этого сообщества релевантной личностью. Исследования ЖИ способствует пониманию коммуникативных особенностей, социальных и языковых процессов в сообществе глухих. ЖИ играет большую роль в процессе социализации глухих и слабослышащих. ЖИ играют важную роль в самоидентификации глухих и слабослышащих в связи с тем, что на протяжении нескольких десятилетий в обучении жестовая речь вытеснялась звучащей. Имя, которое даётся при рождении ребёнку, так называемое паспортное имя, будучи продуктом звучащей речи, является недоступным к восприятию глухим или слабослышащим человеком. В ситуации коммуникации человек не способен услышать прямого обращения по имени к себе, не способен услышать упоминания в разговоре третьих лиц, соответственно, не способен идентифицировать себя со своим именем без эксплицитного выражения. ЖИ существует в визуальной модальности и является доступным для восприятия глухим или слабослышащим человеком. Жестовое имя не выполняет фатической функции, оно употребительно только для референции, не для личного обращения, т. е. при упоминании того, кто не участвует в коммуникации, так как в личных обращениях ЖИ не употребляются [10, с. 20].

Получение ребёнком жестового имени происходит в раннем возрасте при условии, что родители глухие или слабослышащие, однако в процессе взросления и социализации жестовое имя может меняться [11, с. 416]. Как правило, жестовые имена, данные родителями, являются информационным сгустком истории семьи и не отражают человека вне семьи. Переводчики РЖЯ, слышащие, которые контактируют с сообществом глухих, становятся обладателями жестового имени, стоит отметить, что сам индивидуум не может придумать себе жестовое имя или поменять его. Любой член сообщества глухих и слабослышащих, в том числе слышащий, может обладать несколькими ЖИ, которые используются в разных компаниях. Это происходит потому, что для разных сообществ отражающий аспект идентичности может быть разным, например, человек с именем Сергей в одной компании имеет ЖИ «серёжка», а в другой «большие глаза». Для реализации безошибочной референции в одном сообществе исключено использование одного ЖИ для двух разных людей, например, в сообществе есть человек, носящий очки, его жестовое имя «очки», в сообщество интегрируется новый человек, носящий очки, ему дают жестовое имя «печенье», так как в социальных сетях у человека псевдоним известного бренда печенья. Первое представление себя в сообществе глухих и слабослышащих всегда начинается с так называемого паспортного имени, а далее демонстрируют своё жестовое имя при наличии такового.

В разных лингвокультурах механизмы образования ЖИ отличны, например, французскому жестовому языку присущ так называемый произвольный метод формирования жестовых имён. Это связано с тем, что в начале XIX века носители французского жестового языка добавляли к каждому жесту дактилему, с которой начинается слово в звучащем французском языке, так и ЖИ образуются от буквы дактильного алфавита, которая равнозначна первой букве паспортного имени [12]. Например, имя *Louis* на французском будет демонстрироваться с помощью дактилемы «*L*».

Американский жестовый язык произошёл от французского жестового языка. Подробно об образовании ЖИ в американском жестовом языке (ASL) написал Сэм Супалла в своей книге *The Book of Name Signs* [10]. В образовании ЖИ в ASL участвует произвольный метод и мотивированный. Произвольный метод образования ЖИ идентичен французскому, произвольный, или описательный метод основан на физических характеристиках индивидуума или его поведении, которые, как правило, являются характерными для этого индивидуума. Например, имя Марлен в американском жестовом языке в конкретном сообществе глухих демонстрируется с помощью согнутого указательного пальца посередине подбородка, это связано с тем, что у самой Марлен есть ямочка на подбородке. Тем самым становится очевидным, что одним из механизмов образования жестового имени в американском жестовом языке является синекдоха как разновидность метонимии, демонстрируется часть вместо целого. Когнитивный механизм именования демонстрирует восприятие окружающего мира индивидуумом, фиксируя отражение сенсорно-моторного опыта в демонстрации жестов. В основе образования жестового имени в русском жестовом языке лежит синекдоха. Синекдоха – троп, состоящий в замене названия целого названием какой-либо его части, в образовании онима в русском жестовом языке указывается частное вместо названия общего [13, с. 405].

Жестовые имена способны отражать культурное наследие и транслировать восприятие визуальной информации, например, в японском жестовом языке при образовании жестового имени переводятся иероглифы, составляющие имя и фамилию [14], например, девушку зовут Мизуки (яп. 美月), имя состоит из иероглифа 美, который переводится как «красота», а иероглиф 月 – луна, девушку с таким именем на японском жестовом языке могут назвать «красная луна». Девушка с именем Ямада (яп. 山田), 山 – гора, 田 – рисовое поле, получит жестовое имя «гора в рисовом поле», а имя Такаки (яп. 高木) в жестовом языке будет демонстрироваться как «высокое дерево».

В русском жестовом языке распространён описательный метод формирования жестового имени, как правило, сообществом «выбирается» один яркий признак индивидуума, основанный на физических характеристиках человека или характере личности, формируется ЖИ и присваивается человеку. К таким признакам можно отнести родинку, привычку, тату, веснушки и др. Например, респонденту Елене было дано жестовое имя «ресницы», жест демонстрируется с помощью согнутого большого пальца и расправленных четырёх пальцев, локализация у глаз, так как Елена обладает пышными и длинными ресницами, которые сразу бросаются в глаза. Респондент Юлия получила жестовое имя «нет», так как часто при ответе на вопрос отвечает «нет». Опрошенный Иннокентий обладает жестовым именем «попугай», жест демонстрируется с помощью сжатой в кулак кисти руки с отведённым полусогнутым указательным пальцем, паспортное имя сложно запоминается и дактилируется, ЖИ «попугай» было дано Иннокентию в школе, когда Иннокентий представился Кешей. Кеша – попугай из советского мультфильма «Возвращение блудного попугая». Важно отметить, что такой метод при демонстрации ЖИ подразумевает артикуляцию имени человека, несмотря на демонстрацию жеста «ресницы».

Существует и другой способ формирования ЖИ – дактилирование букв фамилии. Такое происходит, если фамилия короткая, например, фамилии Эм, Ким, Ан, Лим (речь об этнических корейцах, проживающих на территории РФ, входящих в сообщество глухих), в большинстве случаев демонстрируются с помощью дактильного алфавита.

Стоит отметить, что если глухой ребёнок был рождён в слышащей семье, жестовое имя он обретёт только соприкоснувшись с сообществом глухих, в детском саду, школе и т. д. Главная цель ЖИ в сообществе глухих – возможность идентифицировать себя в обществе.

Исследование создания онимов в жестовых языках и их сравнительный анализ демонстрируют схожесть в образовании жестовых имён в американском и русском жестовых языках, в основе которых лежит синекдоха. Во французском и японском жестовых языках ЖИ формируется произвольно. В русском жестовом языке и французском жестовом языке в определённых случаях используется метод дактилирования, такой способ демонстрирует наличие общих элементов в способе создания ЖИ в русском и французском жестовых языках. Подводя итог, важно отметить, что имена собственные являются носителями особых смыслов-знаний, которые являются частью социо-культурно-исторического наследия разных временных периодов, в том числе современности, способны отражать сенсорно-моторный опыт носителя жестового языка. Сравнение и анализ создания онима в жестовых языках демонстрируют различия в процессе их образования, однако, несмотря на это, можно видеть единство мотивационных структур, связанных с культурной идентичностью глухих сообществ в разных странах.

Перспективы исследования включают в себя расширение данных и их систематизацию, углубление теоретического описания структуры русского жестового языка, формирование практических рекомендаций для преподавания РЖЯ и сохранения культурного наследия. Материал статьи может служить основой для дальнейшей работы по изучению и распространению жестового языка как важного компонента многоязычного общества. Описание РЖЯ и его особенностей является социально значимым для развития лингвистической теории.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей*. Москва: Издательство СПОН НКП, 1924.
2. *Федеральная служба государственной статистики*. Available at: https://rosstat.gov.ru/folder/56580
3. *Анализ развития русского жестового языка (РЖЯ) в России с 2012 по 2018 гг*. Available at: https://voginfo.ru/podderzhka-prav-gluhih-v-rf/analiz-razvitija-russkogo-zhestovogo-jazyka-rzhja-v-rossii-s-2012-po-2018-gg/
4. Флери В.И. *Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способностям образования, самым свойственным их природе*. Санкт-Петербург: Типография А. Плюшара, 1835.
5. Лаговский Н.М. *Обучение глухонемых устной речи*: руководство для учащихся. Санкт-Петербург: Попечительство имп. Марии Федоровны о глухонемых, 1903.
6. Боскис Р.М., Морозова Н.Г. О развитии мимической речи глухонемого ребенка и ее роли в процессе обучения и воспитания глухонемых. *Обучение и воспитание глухих*. Москва: Учпедгиз, 1959: 99–112.
7. Зайцева Г.Л. *Выражение пространственных отношений в мимико-жестикуляторной речи глухих*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1969.
8. Давиденко Т.П., Комарова А.А. Краткий очерк по лингвистике РЖЯ. *Современные аспекты жестового языка*. Москва: ВОГ, 2006: 146–161.
9. Есипова М.В. Происхождение и функционирование жестового имени в лингвокультуре глухих России. *Moscow University Young Researchers Journal: Languages, Cultures and Area Studies*. 2013.

10. Supalla S. *The Book of Name Signs: Naming in American Sign Language*. Dawn Sign Press, San Diego, CA, 1992.
11. Hedberg T. *Swedish Sign Language Dictionary*. Stogcolm, 1994.
12. Metzger M. *Bilingualism and Identity in Deaf Communities.* Gallaudet University Press, 2000.
13. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
14. Morgan M. *Interrogatives and Negatives in Japanese Sign Language*. Ishara Press, 2006.

References

1. Vygotskij L.S. *Voprosy vospitaniya slepyh, gluhonemyh i umstvenno otstalyh detej*. Moskva: Izdatel'stvo SPON NKP, 1924.
2. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki*. Available at: https://rosstat.gov.ru/folder/56580
3. *Analiz razvitiya russkogo zhestovogo yazyka (RZhYa) v Rossii s 2012 po 2018 gg.* Available at: https://voginfo.ru/podderzhka-prav-gluhih-v-rf/analiz-razvitija-russkogo-zhestovogo-jazyka-rzhja-v-rossii-s-2012-po-2018-gg/
4. Fleri V.I. *Gluhonemye, rassmatrivaemye v otnoshenii k ih sostoyaniyu i k sposobnostyam obrazovaniya, samym svojstvennym ih prirode*. Sankt-Peterburg: Tipografiya A. Plyushara, 1835.
5. Lagovskij N.M. *Obuchenie gluhonemyh ustnoj rechi*: rukovodstvo dlya uchaschihsya. Sankt-Peterburg: Popechitel'stvo imp. Marii Fedorovny o gluhonemyh, 1903.
6. Boskis R.M., Morozova N.G. O razvitii mimicheskoj rechi gluhonemogo rebenka i ee roli v processe obucheniya i vospitaniya gluhonemyh. *Obuchenie i vospitanie gluhih*. Moskva: Uchpedgiz, 1959: 99-112.
7. Zajceva G.L. *Vyrazhenie prostranstvennyh otnoshenij v mimiko-zhestikulyatornoj rechi gluhih*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1969.
8. Davidenko T.P., Komarova A.A. Kratkij ocherk po lingvistike RZhYa. *Sovremennye aspekty zhestovogo yazyka*. Moskva: VOG, 2006: 146-161.
9. Esipova M.V. Proishozhdenie i funkcionirovanie zhestovogo imeni v lingvokul'ture gluhih Rossii. *Moscow University Young Researchers Journal: Languages, Cultures and Area Studies*. 2013.
10. Supalla S. *The Book of Name Signs: Naming in American Sign Language*. Dawn Sign Press, San Diego, CA, 1992.
11. Hedberg T. *Swedish Sign Language Dictionary*. Stogcolm, 1994.
12. Metzger M. *Bilingualism and Identity in Deaf Communities.* Gallaudet University Press, 2000.
13. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
14. Morgan M. *Interrogatives and Negatives in Japanese Sign Language*. Ishara Press, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.02.25

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-433-436

Alzhanov E.A., *postgraduate, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: ericaljanov@mail.ru*

THE DOMINANT FUNCTION OF SMALL-FORMAT TEXTS PLACED ON HOUSEHOLD ITEMS AND CLOTHING (BASED ON THE MATERIAL OF MODERN ENGLISH). The emergence of a wide variety of small texts and their rapid spread in the speech continuum makes it important to discuss issues related to parameterization of these texts, identifying their dominant function and methods of its implementation. The article clarifies the concept of "small-format text", proposes criteria for determining its boundaries, and identifies types of texts for which the small-format parameter is a differentiating feature. The status of the appellative function of a small-format text as a dominant function is substantiated. The study of the implementation of the dominant appellative function, with the help of which a persuasive or suggestive influence is exerted on the addressee of a small-format text, is accompanied by an analysis of examples from authentic research material. The results of the study will be useful when studying small-format texts based on material from other languages.

Key words: **small-format text, text function, appellative function, speech impact, persuasiveness, suggestiveness**

Е.А. Алжанов*, аспирант, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: ericaljanov@mail.ru*

ДОМИНИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ МАЛОФОРМАТНЫХ ТЕКСТОВ, РАЗМЕЩЕННЫХ НА ПРЕДМЕТАХ БЫТА И ОДЕЖДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Появление обширной разновидности текстов малого объема, их быстрое распространение в речевом континууме обусловливает важность обсуждения вопросов, касающихся параметризации данных текстов, выявления их доминирующей функции и способов ее реализации. В статье уточняется понятие «малоформатный текст», предлагаются критерии для определения его границ, выделяются типы текстов, для которых параметр малого объема является дифференцирующим признаком. Обосновывается статус апеллятивной функции малоформатного текста как функции доминирующей. Изучение реализации доминирующей апеллятивной функции, с помощью которой на адресата малоформатного текста оказывается персуазивное или суггестивное воздействие, сопровождается анализом примеров из аутентичного исследовательского материала. Результаты исследования будут полезны при изучении малоформатных текстов на материале других языков.

Ключевые слова: **малоформатный текст, функция текста, апеллятивная функция, речевое воздействие, персуазивность, суггестивность**

Малоформатные тексты неоднократно попадали в фокус внимания языковедов [1–7]. Авторы научных изысканий имели разные цели исследования. Так, М.В. Черкунова устанавливает особенности функционального синергизма малоформатных текстов в современном английском дискурсе [1]. А.П. Гайдичар, Т.А. Кулакова определяют роль инстаграм-публикации как малоформатного поликодового текста на уроке английского языка [2]. Типологическим характеристикам английских малоформатных текстов «Рецепт» и «Полезный совет» посвящена кандидатская диссертация И.Б. Руберт [3]. Стилистические приемы как способ формирования дискурсивных свойств малоформатных рекламных текстов (на материале англоязычных экономико-политических медиаресурсов) изучаются Е.Н. Малюгой, Е.В. Пономаренко, А.А. Минаевой [4]. Различные проявления косвенного волеизъявления в английском языке анализируются А.А Полещиковой [5]. Определению границ малоформатного текста большое внимание уделяет Е.С. Кубрякова [6]. Семиотика малоформатного текста является предметом научной работы М.М. Халикова [7].

Анализ научной литературы, посвященной изучению малоформатных текстов, позволяет выявить отсутствие единых взглядов как при трактовке самого термина «малоформатный текст», так и при определении функции такого текста, что приводит к объединению разнородных типов текстов под определением «малоформатный». Возникшая проблема связана в первую очередь с трудностью определения границ текстов малых форм. Актуальность темы исследования обусловлена, с одной стороны, отсутствием единых взглядов на малоформатный текст как на лингвистическое явление, с другой стороны, его широкой распространенностью в различных речевых континуумах, что требует специального лингвистического изучения. Цель нашего исследования состоит в определении доминирующей прагматической функции малоформатных текстов, размещенных на бытовых предметах и одежде. Объектом исследования для данной статьи послужили малоформатные англоязычные тексты, представленные на предметах быта и одежде, собранные автором статьи методом сплошной выборки во время пребывания в англоязычных странах, а также заимствованные из сети Интернет. Для достижения поставленной цели последовательно решаются следующие задачи: изучить описанные в научной литературе параметры отнесения текста к малоформатным, доказать правомерность применения альтернативных критериальных признаков при типологии малоформатных текстов, обосновать принадлежность текстов, размещенных на одежде и бытовых предметах, к малоформатным, выявить в малоформатных текстах разноуровневые языковые средства, объединенные на основе общности семантической функции, провести анализ их употребления в малоформатных текстах на предмет выявления эксплицитной и имплицитной реализации доминирующей функции. Новизна работы состоит в сопоставительном анализе текстов малых форм, размещенных на предметах быта и одежде, позволяющем выявить доминирующий статус апеллятивной функции, с помощью которой осуществляется персуазивный и суггестивный виды воздействия на адресата.

Теоретическая значимость обусловлена возможностью использования отдельных результатов исследования малоформатных текстов для преподавания

курсов межкультурной коммуникации, стилистики и лингвистики текста. Практическая значимость определяется важностью научного изучения функциональных особенностей малоформатных текстов, поскольку эти особенности релевантны для понимания воздействия, оказываемого на реципиента. Методами исследования послужили компонентный, суперсегментный, контекстологический виды лингвистического анализа малоформатных текстов.

Несмотря на малый объем и некоторую лапидарность содержания текстов, получивших наименование малоформатных, их появление и стремительное распространение в различных речевых континуумах обусловлено, по всей видимости, рядом сложных причин, основной из которых можно назвать, в частности, стремление современного человека к оптимизации многих жизненных процессов и процессов коммуникации. Оптимизация как развитие по лучшему сценарию определенного объекта для его более эффективного функционирования предполагает сокращение объема промежуточных действий, быстрое решение поставленных задач. Оптимизация коммуникативных процессов неминуемо ведет к их сокращению, что приводит и к уменьшению количества текстов, посредством которых осуществляется ежедневная коммуникация. Широта распространения текстов малых форм на предметах быта и одежде за последние десятилетие приобретает колоссальный размах и становится привычным явлением для потребителя. Прежнее доминирование малоформатных текстов с изображением логотипов мировых брендов с явно выраженной рекламной функцией, направленной на их продвижение, постепенно стирается, и на авансцену выходят новые малоформатные тексты, обладающие сложным имплицитным смыслом, скрывающимся за внешне кратким текстовым образованием.

Тексты малого объема получают сегодня свое стремительное распространение, о чем свидетельствует их внушительная количественная репрезентация, содержательная вариативность, технологичность предъявления их поликодового характера. Распространение таких текстов, их многократное повторение, появление в различных ситуациях общения расширяют диапазон их прагматических функций, одной из доминирующих при этом мы считаем апеллятивную функцию побуждения адресата сообщения к совершению действия [8]. Апеллятивная функция имеет не только эксплицитную, но и имплицитную реализацию как «…когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера» [9, с. 100].

Особенности реализации прагматической функции того или иного речевого произведения напрямую связаны с его объемом. В этой связи неминуемо встает вопрос об определении текста, получившего наименование «малоформатный». Несмотря на наличие исследований, посвященных определению границ малоформатного текста [1; 6; 10], этот вопрос нельзя считать окончательно решенным. Основной причиной данной научной проблемы являются разные подходы к определению нижней границы текста. Одним из самых распространенных подходов к определению границ малоформатного текста следует считать количественный, который заключается в математическом подсчете текстовых знаков. Результатом такого подхода являются предложения считать малоформатными тексты, не превышающие 1 500 знаков [2]. Другой подход при определении нижней границы малоформатного текста заключается в закреплении за высказыванием предела границы малоформатного текста [4]. При этом не отрицается возможность выражения предельной границы малоформатного текста одним словом и даже буквой, которые в рамках коммуникативной ситуации приобретают коммуникативную значимость, реализуя коммуникативную функцию. Не останавливаясь подробно на научной дискуссии, посвященной определению границ малоформатного текста в рамках данной статьи, отметим, что наиболее приемлемым критерием для отнесения текста к малоформатному типу является предложенный Е.С. Кубряковой параметр так называемой визуальной интегративности [6]. Согласно данному параметру, к малоформатным относятся тексты, обозримые и наблюдаемые в самых мелких деталях [6]. Мы бы добавили, что такая обозримость должна способствовать однозначному определению прагматической цели текста, даже имеющей имплицитное выражение. При данном подходе к определению границ малоформатного текста становится безосновательным математический подсчет печатных знаков текста, тем более что развитие современных компьютерных технологий превращает малоформатные тексты в сложное семиотическое образование, состоящее из вербальных и невербальных знаков, взаимодействие которых под воздействием дискурсивных факторов способствует реализации коммуникативной цели адресанта. Малоформатность не является абсолютным параметром, поскольку не имеет и не может иметь четких определенных математическими методами границ. Но малоформатный текст как объекта изучения требует формулировки его признаков, к которым мы относим небольшой объем, одномоментную обозримость всех знаков текста и одномоментное однозначное определение его прагматической цели. Такими признаками обладают вывески (городские, придорожные), плакаты, лозунги, надписи на одежде и предметах быта. Выделенные критерии, с одной стороны, сужают круг объектов изучения, а с другой стороны, способствуют более точному их описанию.

Под названные критерии обозримости в мелких деталях, одномоментного и однозначного определения прагматической функции текста попадают надписи на одежде (майках, толстовках, бейсболках) и различных бытовых предметах (кружках, зонтах, сумках, пакетах для покупок, упаковочной бумаге, блокнотах, чехлах для мобильных телефонов). Прагматическая функция таких текстов, как их назначение, предназначение [8], так или иначе имеет характер апеллятивной функции побуждения адресата к совершению действия. При этом само каузируемое действие может быть речевым и неречевым. Приведем ряд примеров: «Believe in the Good» (надпись на кружке), «Don't worry be happy!» (надпись на майке), «Think like a proton always positive» (надпись на майке), «I'm A Teacher I need Coffee» (надпись на кружке). Данные надписи содержат отчетливое выражение апеллятивной функции побуждения адресата к совершению действия. Апеллятивная функция реализуется разноуровневыми языковыми средствами, которые образуют функционально-семантическое поле апеллятивности в концепции функциональной грамматики А.В. Бондарко [10]. Все примеры объединяет эксплицитное выражение апеллятивной функции: с помощью императива глагола *to believe*, с помощью прохибитивной конструкции *Don't worry* и посредством глагола *to need*. Глагол *to need*, хотя и относится к периферийным конституентам функционально-семантической категории апеллятивности [12], является конвенциональным средством выражения побуждения, имеющего двойную направленность, поскольку с помощью этого глагола реализуется прямое автоадресованное побуждение и побуждение к свидетелю речевого действия [12; 13]. Такой же характер апеллятивной функции имеют конструкции в сослагательном наклонении, например: «I would cuddle you to hard» (надпись на майке). В связи с наличием на одежде и бытовых предметах надписей, имеющих эксплицитное выражение апеллятивной функции и обеспечивающих персуазивное воздействие, с неизбежностью возникает вопрос о доминирующей функции надписей, имеющих форму декларативного речевого акта, констатирующего положение вещей в настоящем: «Your brand here» (надпись на майке), «Nowhere» (надпись на кружке), «Your design here» (надпись на майке), «Fire is life» (надпись на майке), «My life, my way» (надпись на сумке-шопер), «No pain, no gain» (надпись на чехле для мобильного телефона) и в будущем: «Everything will be Ok» (надпись на кружке).

Характер функции таких внешне одноактовых декларативных текстов заслуживает дополнительных размышлений, которые приводят к необходимости осветить жанровую специфику данных текстов. Будучи по форме декларативными текстами, утверждающими положение вещей, типа «Best. Dad. Ever» (надпись на майке), такие тексты, на первый взгляд, идентичны жанру объявлений [11]. Объявления, как известно, адресованы широкому кругу читателей с целью побуждения к действию через информирование о событиях, важных как для самого адресанта, так и для адресата. Через информирование осуществляется регуляция поведением адресата с целью суггестивного воздействия, результатом которого станет побуждение адресата к совершению или несовершению действия. При этом адресант объявления, обозначенный в тексте объявления, как правило, обладает полномочиями для распространения определенной информации, несет ответственность за ее достоверность, контролирует наступление или отсутствие перлокуции.

Что касается декларативных по форме текстов на одежде и бытовых предметах, то здесь информирование осуществляется с целью привлечения внимания к их владельцу. Привлечение внимания – сложный психологический процесс. Для нас важно понимание значения этого процесса, которое в самом общем плане заключается в сосредоточенности адресанта сообщения в какой-то период времени на самом себе или на ином субъекте/объекте. Эта сосредоточенность, отражаясь в предмете сообщения, может менять фокусирование, со временем затухать, перестать быть важной для владельца одежды или предмета. Так или иначе надписи на одежде и предметах способствуют созданию индивидуального образа адресанта. Трансляция индивидуальности адресанта с целью привлечения внимания к нему самому является главной целью надписей на одежде и предметах, особенно если надписи специально заказываются владельцем, а не покупаются в магазине.

Привлечение внимания является актуализацией апеллятивной функции побуждения к действию, но побуждение имеет при этом иной характер. Речь идет о побуждении к психологическому действию, с вербальной или невербальной реакцией. Надписи на одежде и предметах актуализируют собственное «Я» адресанта, создают его неповторимый образ и, как следствие, привлекают внимание адресата, как, например, надпись на майке «I didn't know what to wear today so I put on this designer T-Shirt». Такой малоформатный текст содержит мощный психологический вызов, побуждающий обратить внимание на его адресанта. Для владельца майки с этой надписью важно идентифицировать себя с людьми, у которых есть дизайнерская одежда, отделить себя от покупателей товаров широкого потребления, привлечь тем самым внимание массового адресата к своей единичности, индивидуальности, граничащей с уникальностью. Массовый характер адресата обусловливает невозможность «заостренной» адресованности текста конкретному адресату, имеющему с адресантом общность взглядов, представлений о мире. Сообщения, привлекающие внимание массового адресата, всегда обречены на разные результаты воздействия, в том числе и на отрицательные.

Малоформатные тексты на одежде обнаруживают не только особый характер побуждения – психологический, но и две особенности возможного перлокутивного эффекта. Первая особенность заключается в том, что перлокутивный эффект малоформатного текста, имеющего форму декларативного речевого акта, выражающего косвенное побуждение к психологической реакции, трудно прогнозировать из-за адресованности текста массовому адресату. Массовый

характер адресата не дает возможности для актуализации общего культурного кода, существующего у социальных групп, объединенных по возрасту, полу, гендерным, религиозным, профессиональным сходствам, что позволило бы адресанту привлечь адресата на свою сторону, усилив воздействие. Вторая особенность вызвана тем, что тексты на вещах быстро теряют свой экспрессивный заряд по разным экстралингвистическим причинам, например, изменился сам адресант под воздействием различных биологических и социальных факторов, вещь с надписью вышла из моды, стала мала, испортилась во время эксплуатации. Снижение остроты экспрессии текста для адресанта обусловливает и нерелевантность наступления перлокутивного эффекта от возможного воздействия, оказываемого текстом на адресата. Быстрая смена релеватности малоформатного текста на одежде и бытовых предметах для их владельца может быть причиной и малого объема таких текстов. Отсутствие речевых стратегий и тактик, дополнительных речевых ходов, прямых обращений к адресату для усиления эффективности воздействия определило малый формат текста, что вызвано особым «отношением» такого текста к функциям хранения и передачи информации, свойственным любому языковому знаку. Отсутствие необходимости в интенсификации воздействия обусловливает основное назначение анализируемых малоформатных текстов – быструю передачу емкой информации для ее одномоментного восприятия с целью привлечения внимания. Длительное хранение информации малоформатными текстами на одежде и бытовых предметах едва ли является их основной задачей по причине локализации данных текстов на вещах, подверженных порче из-за частой эксплуатации, частотности предъявления информации, заключенной в текстах, адресату и невозможности долго удерживать фокус внимания адресата на одном и том же тексте.

Необходимо отметить, что при преимущественной адресованности анализируемых малоформатных текстов массовому адресату встречаются и тексты, имеющие раздвоенный вектор адресованности: с одной стороны, они адресованы массовому адресату из-за доступности обозрения, поскольку текст размещен на одежде или доступном для визуального обозрения предмете, с другой стороны, они апеллируют к определенной социальной группе, имеющей ту или иную общность, например, профессиональную. Приведем в качестве примера текст, напечатанный на майке: «Ballet dancers always have pains». Адресованность данного текста отличается сложным характером, поскольку, имея всеобщую адресованность, текст обнаруживает и признаки адресованности более узкому профессиональному сообществу. Об этом свидетельствуют характеристики адресанта, на которые указывает сам текст. К таким характеристикам относятся непосредственное причастие адресанта к сфере балета, уважение к профессии артиста балета, несмотря на физические трудности, вызванные постоянным чувством боли, стремление к объединению с профессиональным сообществом, способным понять смысл этого малоформатного текста. Разветвленный вектор адресованности все же не меняет доминирующую апеллятивную функцию этого текста. Основное назначение текста остается неизменным: текст побуждает адресата к психической реакции привлечения внимания. Психическая реакция привлечения внимания может иметь продолжение в виде реакции вербальной, если адресант имеет с адресатом профессиональную общность и хорошо понимает экстралингвистическую ситуацию, приведшую к появлению этого малоформатного текста.

Завершая рассмотрение круга вопросов, связанных с изучением доминирующей прагматической функции малоформатных тестов, размещенных на предметах быта и одежде, можно сделать ряд выводов.

Несмотря на многочисленные дефиниции понятия «малоформатный текст», широкое распространение малоформатных текстов в различных речевых континуумах, приобретение ими утилитарного назначения с одновременным усложнением их смыслов, следует признать, что малоформатность текста не может быть его абсолютным параметром, отсюда проистекает трудность закрепления за объемом малоформатного текста как его типологическим признаком определенного количества знаков. Наиболее подходящим для определения текста как малоформатного следует считать критерий визуальной интегративности. Данный критерий предполагает одномоментную обозримость текста во всех деталях и однозначное определение его прагматической функции.

Установленные критериальные признаки свидетельствуют в пользу принадлежности текстов на одежде и бытовых предметах к разновидностям малоформатных из-за их визуальной интегративности, способствующей одномоментному определению их прагматической функции.

Изучаемые малоформатные тексты на одежде и бытовых предметах имеют эксплицитные признаки реализации апеллятивной функции с помощью разноуровневых языковых средств с семантикой апеллятивности, что дает возможность закрепить за апеллятивной функцией статус доминирующей.

Исследовательский материал позволяет выделить следующие способы выражения апеллятивной функции в малоформатных текстах: различные формы императива, прохибитивные конструкции, лексические средства с семантикой побуждения к действию. Названные языковые средства выражают персуазивное воздействие на адресата малоформатного текста.

Определена группа малоформатных текстов, в которых апеллятивная функция имеет имплицитную реализацию с помощью декларативных речевых актов, выражающих информирование адресата об определенном положении вещей. Через информирование адресантом малоформатного текста осуществляется суггестивное воздействие на адресата с целью побуждения к психической реакции привлечения внимания.

Все малоформатные тексты отличаются адресованностью к массовому адресату, однако выделяются малоформатные тексты, имеющие расщепленный вектор адресованности из-за их направленности на массового адресата и на адресата, идентифицированного по определенным профессиональным признакам. Усложнение характера предназначенности малоформатного текста двум группам адресатов сохраняет статус реализуемой данным текстом апеллятивной функции как доминирующей. Несмотря на наличие большое объема текстов малых форм, широты их распространения из-за размещения на бытовых предметах и предметах одежды, основной прагматической функцией таких текстов является апеллятивная, имеющая эксплицитную и имплицитную реализации.

Выявление доминирующей прагматической функции малоформатных англоязычных текстов позволяет наметить перспективу для дальнейшего изучения типологии подобных текстов в иных речевых континуумах под влиянием других дискурсивных факторов, объясняющих появление малоформатных текстов и оказываемым ими воздействие на определенные группы адресатов через призму национально-культурного аспекта.

Библиографический список

1. Черкунова М.В. *Функциональный синергизм малоформатных текстов в современном английском дискурсе:* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2023.
2. Гайдичар А.П., Кулакова Т.А. Инстаграм-публикация как малоформатный поликодовый текст в роли мотивационного инструмента на уроке английского языка. *Педагогическое образование на Алтае.* 2020; № 1: 142–147.
3. Руберт И.Б. *Типологические характеристики английских малоформатных текстов «рецепт» и «полезный совет»*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1991.
4. Малюга Е.Н., Пономаренко Е.В., Минаева А.А. Стилистические приемы как способ формирования дискурсивных свойств малоформатных рекламных текстов (на материале англоязычных экономико-политических медиаресурсов). *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология.* 2020; Т. 26, № 4: 82–86.
5. Полещикова А.А. Косвенное волеизъявление в современном английском языке. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2009; № 4: 177–183.
6. Кубрякова Е.С. *О тексте и критериях его определения (Текст. Структура и семантика.* Москва, 2001; Т. 1: 72–81.
7. Халиков М.М. Текстиль и тексты: семиотика надписей на футболках. *Поволжский педагогический вестник.* 2015; № 2 (7): 139–146.
8. Комлева Е.В. *Лингвостилистические особенности выражения побудительности в текстах официально-деловой прозы (на материале современного немецкого языка)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.
9. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Ленанд, 2024.
10. Бондарко А.В. *Теория значения в системе функциональной грамматики.* Москва: ИД ЯСК, 2024.
11. Комлева Е.В. Соотношение понятий «речевой жанр» и «речевой акт» (на материале немецкий апеллятивных текстов. *Теория и практика общественного развития*. 2011; № 5: 296–300.
12. Комлева Е.В. *Апеллятивность текстов официально-делового стиля (на материале современного немецкого языка).* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
13. Кубарева Е.Е. Эксплицитные и имплицитные побудительные конструкции в английском языке: в сопоставлении с русским. *Сопоставительный лингвистический анализ. Научные труды*. Куйбышев, 1977.

References

1. Cherkunova M.V. *Funkcional'nyj sinergizm maloformatnyh tekstov v sovremennom anglijskom diskurse:* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2023.
2. Gajdichar A.P., Kulakova T.A. Instagram-publikaciya kak maloformatnyj polikodovyj tekst v roli motivacionnogo instrumenta na uroke anglijskogo yazyka. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae.* 2020; № 1: 142-147.
3. Rubert I.B. *Tipologicheskie harakteristiki anglijskih maloformatnyh tekstov «recept» i «poleznyj sovet»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1991.
4. Malyuga E.N., Ponomarenko E.V., Minaeva A.A. Stilisticheskie priemy kak sposob formirovaniya diskursivnyh svojstv maloformatnyh reklamnyh tekstov (na materiale angloyazychnyh `ekonomiko-politicheskih mediaresursov). *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya.* 2020; T. 26, № 4: 82-86.
5. Poleschikova A.A. Kosvennoe voleiz`yavlenie v sovremennom anglijskom yazyke. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2009; № 4: 177-183.

6. Kubryakova E.S. *O tekste i kriteriyah ego opredeleniya (Tekst. Struktura i semantika.* Moskva, 2001; T. 1: 72-81.
7. Halikov M.M. Tekstil' i teksty: semiotika nadpisej na futbolkah. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; № 2 (7): 139-146.
8. Komleva E.V. *Lingvostilisticheskie osobennosti vyrazheniya pobuditel'nosti v tekstah oficial'no-delovoj prozy (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
9. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: Lenand, 2024.
10. Bondarko A.V. *Teoriya znacheniya v sisteme funkcional'noj grammatiki*. Moskva: ID YaSK, 2024.
11. Komleva E.V. Sootnoshenie ponyatij «rechevoj zhanr» i «rechevoj akt» (na materiale nemeckij apellyativnyh tekstov. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2011; № 5: 296-300.
12. Komleva E.V. *Apellyativnost' tekstov oficial'no-delovogo stilya (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka)*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2006.
13. Kubareva E.E. `Eksplicitnye i implicitnye pobuditel'nye konstrukcii v anglijskom yazyke: v sopostavlenii s russkim. *Sopostavitel'nyj lingvisticheskij analiz. Nauchnye trudy*. Kujbyshev, 1977.

Статья поступила в редакцию 06.02.25

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-436-438

***Alimbekov D.O.**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: alimbekov-1998@mail.ru*

COMPOUNDING AND BLENDING IN THE WORD FORMATION OF NEOLOGISMS IN MODERN ENGLISH MEDIA DISCOURSE. The below presented article is devoted to the analysis of neologisms in modern English media discourse, formed using the methods of compounding and blending. Compounding and blending are established unique mechanisms that provide the possibility to form new words from existing lexical units. Via the method of compounding, new words are created by combining two or more roots, whereas blending involves merging parts of several words into one new lexical unit. Both methods make it possible to compactly and expressively convey complex meanings, adapting to the peculiarities of modern language and accelerated communication. One of the most important parts of the research is the analysis of specific examples illustrating the processes of neologism word formation in modern media discourse, and the study of the formation and functioning of new words in a dynamically developing media space. The presented material provides the possibility to study the most thoroughly developed and widespread mechanisms for the formation of new linguistic units in the space of the English-language media discourse.

Key words: **discourse, neologism, media discourse, compounding, blending**

***Д.О. Алимбеков**, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: alimbekov-1998@mail.ru*

СЛОВОСЛОЖЕНИЕ И БЛЕНДИНГ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Данная статья посвящена анализу неологизмов в современном англоязычном медиадискурсе, образованных путем словосложения и блендинга. Словосложение и блендинг представляют собой уникальные механизмы, позволяющие формировать новые слова из уже существующих лексических единиц. В ходе словосложения новые слова создаются путем объединения двух или более корней, тогда как блендинг подразумевает слияние частей нескольких слов в одну новую лексическую единицу. Оба метода дают возможность компактно и выразительно передавать сложные смыслы, приспосабливаясь к особенностям современного языка и ускоренной коммуникации. Важной частью исследования является анализ конкретных примеров, иллюстрирующих процессы словообразования неологизмов в современном медиадискурсе, и изучение формирования и функционирования новых слов в условиях динамично развивающегося медиапространства. Представленный материал позволяет изучить наиболее популярные механизмы формирования новых языковых единиц в пространстве англоязычного медиадискурса.

Ключевые слова: **дискурс, неологизм, медиадискурс, словосложение, блендинг**

Актуальность исследования словосложения и блендинга как основных способов словообразования неологизмов в современном англоязычном медиадискурсе определяется несколькими факторами. Во-первых, быстрый темп развития медиасферы, включая социальные сети, стриминговые платформы, блоги, чаты и так далее, требует оперативного создания новых слов и выражений, соответствующих современным темам и скорости передачи информации. Во-вторых, неологизмы становятся важной частью повседневной речи, позволяя точнее и быстрее выражать мысли в условиях глобализации и технологических изменений. Понимание механизмов словообразования помогает лучше осознать природу языка и его эволюцию, выявлять закономерности и тенденции в создании новых слов.

Цель настоящей статьи – разграничить понятия словосложения и блендинга как способов словообразования в современном англоязычном медиадискурсе и выделить группы неологизмов в соответствии с критериями каждого из способов.

Основные задачи статьи: 1) привести определения понятий неологизма, словосложения, блендинга и медиадискурса; 2) определить различия между словосложением и блендингом; 3) разгруппировать неологизмы в соответствии с критериями способов словообразования; 4) обобщить результаты, полученные эмпирическим путем.

Объектом исследования в настоящей статье является неологизмы, используемые в сфере современного англоязычного медиадискурса, а предметом – специфика словосложения и блендинга как способов словообразования неологизмов в медиадискурсе.

Новизна исследования заключается в рассмотрении и систематизации неологизмов последнего десятилетия. Теоретическая значимость заключается в углубленном изучении словообразования неологизмов и распределение неологизмов по группам в соответствии со словотворческими критериями. Практическая ценность работы заключается в расширении представлений о механизмах словообразования неологизмов в медиадискурсе, предоставляя новые данные для дальнейшего изучения и анализа.

В настоящее время ученые выдвигают разные варианты определения неологизма. Например, отечественные лингвисты высказывают мнение, согласно которому неологизмыв следует рассматривать как «новые слова, появившиеся в языке в связи с развитием общественной жизни и возникновением новых понятий… такие слова воспринимаются как неологизмы только до тех пор, пока выражаемые ими понятия не станут привычными, после чего они прочно входят в словарный состав и уже не воспринимаются как новые» [1]. Так, В.С. Виноградов определяет неологизмы как “еще не закрепившиеся в языке новые слова или значения, которые называют новые предметы мысли”. В понимании зарубежных ученых неологизм представляет себой новое слово или выражение. Под неологизмом также понимается новое значение уже существующего слова или выражения. Социальные и культурные факторы также часто приводят к появлению неологизмов. Иногда эти факторы способствуют воплощению абстрактных идей, концепции которых необязательно являются новыми, но требуют более целесообразного выражения в публичном дискурсе [2]. В целом в современной лингвистической науке неологизм можно рассматривать как слово или выражение, отличающееся в сознании участников дискурса новизной и еще не вошедшее в общеупотребительный лексикон.

Говоря об определении дискурса, следует отметить труды французского лингвиста Эмиля Бенвениста, в которых он впервые использует слово *discours* (во французском языке означающее речь в целом) в качестве термина, обозначающего индивидуальную речь говорящего [3]. В современной отечественной науке в понятие дискурса закладывается следующее определение: сложное коммуникативное явление, объединяющее в себе текст и экстралингвистические факторы, необходимые для его понимания [4]. В понимании зарубежных лингвистов дискурс – это языковая единица, длина которой превышает одно предложение. Изучение дискурса – это анализ использования устной или письменной речи в социальном контексте. Исследования дискурса рассматривают форму и функции языка в речи за пределами грамматических частиц, таких как фонемы и морфемы. По определению одного из основоположников изучения дискурса, голландского лингвиста Тёна ван Дейка, изучение дискурса заключается в рассмотрении взаимодействия лексем, синтаксиса и контекста в речи и их влияние на ее смысл [5].

В трудах канадских ученых Генри Френсиса и Кэрол Тейтор дискурс определяется как средство, используемое в обществе для передачи широких исторических значений. Это язык, который определяется в зависимости от участников коммуникации, социальных условий его использования и ситуации общения. Язык никогда не может быть «нейтральным», потому что он способствует соединению личного мира участника коммуникации и мира социального» [6]. Дискурс

не может рассматриваться в отрыве от контекста, поскольку речевой акт предполагает понимание ситуации, выходящее за рамки произносимых слов. Часто невозможно экстраполировать смысл обмена мнениями только на основе словесных высказываний, поскольку в аутентичном общении задействовано множество семантических факторов [7].

Переходя к определению медиадискурса, стоит отметить, что в классическом понимании данный вид дискурса рассматривается как отдельный вид, транслируемый посредством платформы вещания (устной или письменной), в которой дискурс ориентирован на читателя, слушателя или зрителя (газеты, телевидение, радио), не являющегося активным участником речевого акта. Однако в связи с появлением сети Интернет, а впоследствии – и различных интернет-платформ (социальные сети, мессенджеры, блоги, стриминговые сервисы и т. д.) появилась возможность немедленного активного участия реципиента как в письменном, так и в устном медиадискурсе.

С широким распространением интернет-доступа количество неологизмов многократно увеличилось. Причиной этому стало упрощение взаимодействия между представителями разных социальных и культурных сообществ, то есть коммуникация представителей разных языковых культур повлекла за собой прилив новых языковых единиц. Помимо этого, активное развитие технологий создало необходимость в единицах, определяющих новые явления. В таком случае может наблюдаться формирование новых языковых единиц или переосмысление уже существующих. Рассматривая процессы формирования неологизмов, можно проследить параллели со словообразованием общепринятых языковых единиц. Однако в то же время в процессе словообразования неологизмов наблюдаются уникальные процессы.

В сфере медиадискурса среди способов словообразования неологизмов выделяются словосложение, аффиксация (дополняемая в некоторых случаях неоаффиксацией по аналогии с неологизмом), конверсия, сокращения, заимствование и изменение значения.

Словосложение – это процесс словообразования, при котором два (или более) слова объединяются для создания нового слова с новым значением. Значение новой составной лексемы часто отличается от значений отдельных слов, из которых она состоит. Словосложение подразделяется на три типа: открытое, закрытое и дефисное.

По мнению некоторых ученых, свои истоки термин «блендинг» берет в произведении Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес». Именно в этом произведении появляются слова-«портмоне».

Бленды – это лексемы, образованные путем слияния двух уже существующих лексем в одну новую, при этом основы исходных лексем часто сокращаются. Английское smog! smoke × fog является примером блендинга. Блендинг разделяет со словосложением тот факт, что он использует две лексемы в качестве основы (редко больше). В этом смысле оба процесса контрастируют с деривацией, в которой участвует только одна базовая лексема. Эта близость делает целесообразным систематическое сравнение блендинга со словосложением, чтобы выявить свойства, которые характеризуют уникальные черты блендинга [8]. Лингвист Хрущева О.А. в своих трудах среди главных характеристик блендинга выделяет «преднамеренный характер словопроизводства, особую стилистическую окраску и окказиональный статус большинства производных единиц – блендов». [9] При блендинге целостность лексических компонентов, соответствующих исходным единицам, чаще всего нарушается, и предсказать, какая именно часть сохранится, практически невозможно.

Многие ученые выдвигают идею о том, что способ сочетания лексем при блендинге не соответствует какому-либо явному грамматическому правилу, указывающему, как должно осуществляться это сочетание, в отличие от того, что происходит при словосложении [10; 11]. Другие лингвисты, однако, придерживаются точки зрения, согласно которой бленды регулируются правилами и должны рассматриваться как полностью грамматическое явление наравне с другими словообразовательными морфологическими процессами. Эти противоположные точки зрения поднимают вопрос о связи между блендингом и грамматикой.

Рассмотрим классификацию блендов с позиции зарубежной и отечественной лингвистики.

Адриенн Лерер в своей классификации приводит следующие типы блендов [12]:

1. Первое слово полное, второе расщепляется.
2. Расщепление первого слова и целое второе.
3. Расщепляются сразу два слова, здесь возможны два варианта.
4. Начало первого слова и конец второго.
5. Начала обоих слов.

Сложные слова (т. е. образованные путем словосложения) в отличие от блендов не представляют единую корневую морфему. Для блендинга характерной чертой является наличие квазиморфа (т. е. осколочного элемента), что в значительной степени отличает его от словосложения. Также во многих случаях выделение частей бленда вызывает затруднения. Стоит также отметить, что блендам присуще формирование путем соединения произвольных фрагментов слов, а не значимых морфем.

В первую очередь необходимо рассмотреть неологизмы, образованные путем словосложения. В данном случае языковые единицы были распределены в соответствии с указанными выше типами словосложения.

В первую группу вошли единицы, образованные путем закрытого словосложения: hagmaxxing – стремление найти романтические отношения с партнером старше себя (hag – карга, maxxing – неологизм, образованный от maxing с тем же значением); blackwash – лицемерное изменение расы вымышленного персонажа (или реального исторического лица) в попытке угодить современным стандартам (black – черный, wash – зд. красить); clickbait – создание оформления каких-либо медиаматериалов, привлекающих внимание пользователей, чаще всего оформление и содержание таких материалов рознится (click – щелчок мыши, bait – приманка); looksmaxxing – стремление (чаще всего младшего поколения) следить за своей внешностью в попытке завести романтические отношения (look – внешний вид, maxxing – указано выше); cringelord – человек, поведение которого расценивается большинством людей как вызывающее неловкость или отвращение в высшей степени (cringe – неологизм со значением неловкая, неприятная ситуация или человек, lord – повелитель, в данном случае «главный»); edgelord – человек, который наглядно проявляет бессердечное, в некоторых случаях жестокое поведение, однако данная единица чаще используется с иронией (edge – зд. броское бессердечное поведение, lord – указано выше), Trumpphobia – боязнь Дональда Трампа или неприязнь к его поведению и политике (Trump – Дональд Трамп, phobia – фобия, боязнь), redpilled/bluepilled/blackpilled – данные три единицы являются отсылкой к фантастическому фильму «Матрица», в котором главному герою предлагается на выбор две таблетки: красная, показывающая реальность, и синяя, демонстрирующая мир иллюзий. Redpilled и bluepilled являются прямыми отсылками на эту сцену и имеют значение неприятной правдивой информации и сладкой лжи. Также данные единицы в некоторых контекстах являются аллюзией на политическую систему США (red – республиканцы, blue – демократы). Blackpilled – это неологизм, сформированный на основе приведенных выше единиц, однако он используется для обозначения самого плохого исхода событий; healthwashing – практика, при которой у таких товаров, как, например, продукты питания и витамины, маркировка завышает их полезность; neurocosmetics – средства по уходу за кожей и косметические средства, содержащие ингредиенты, которые воздействуют на нервную систему и мозг через кожу; runglasses – солнцезащитные очки, которые люди иногда надевают во время бега; cloudwashing – использование в рекламе компьютеров и связанных с ними услуг понятия «облачных технологий» для привлечения покупателей, даже если сам продукт не имеет данной функции.

Вторая группа включает единицы, образованные с добавлением дефиса: DEI-pilled – образовано по аналогии с redpilled, однако используется дефисное написание ввиду наличия аббревиатуры. Данная единица имеет следующее значение: определенная информация, обладающая явным «прогрессивным» подтекстом, то есть соответствующая современной западной повестке. (DEI – diversity, equity and inclusion, pilled – указано выше); rent-free – постоянно, перманентно (rent – арендная плата, free – бесплатно); rage-bait – по аналогии с clickbait, однако вместо просто привлечения «клика», вызывает у реципиента недовольство или даже ярость. Чаще всего прием рейдж-бейтинга используется для продвижения определенных медиаматериалов в социальных сетях, мессенджерах и т. д.

К третьей группе относятся единицы, представляющие два слова, то есть образованные с помощью открытого типа: trauma dump – ситуация, когда человек «вываливает» на собеседника все свои проблемы; girl boss –персонаж женского пола, обладающий только положительными характеристиками и выдающимися лидерскими качествами, без какой-либо на то причины; twitter diver – активный пользователь социальной сети X (ранее Твиттер), который в основном высмеивает публикации других пользователей; hype beast – явление, которое набирает внушительную популярность за короткий срок, другими словами, становится «вирусным»; tab hoarding – привычка оставлять открытым большое количество вкладок браузера; meme coin – тип криптовалюты, основанный на интернет-меме или другом онлайн-тренде и обычно создаваемый скорее для развлечения, чем из-за своей инвестиционной ценности; January brain – чувство усталости, недостатка энергии и мотивации, которое испытывают некоторые люди, возвращаясь к работе после новогодних праздников; cloud milking – способ извлечения воды из тумана для использования в районах, где требуется больше воды для питья, выращивания сельскохозяйственных культур и т. д.; Christmas creep – тенденция, когда товары, музыка, реклама и т. д., связанные с Рождеством, с каждым годом появляются все раньше; carbon farming – выращивание сельскохозяйственных культур таким образом, чтобы улавливать и накапливать в почве как можно больше углекислого газа из атмосферы, тем самым снижая количество парниковых газов в атмосфере и помогая бороться с изменением климата.

Как видно из приведенных примеров, самым широко распространённым типом словосложения является закрытый тип. Данная тенденция может объясняться стремлением участников коммуникации вложить в языковую единицу как можно больше смысла, сохранив при этом компактную форму. Также причиной этому может являться стремление участников коммуникации к сохранению речевых усилий. Помимо этого, можно заметить, что в случае неологизмов значение частей не всегда сохраняется в новой единице. Среди неологизмов последних десятилетий выделяются единицы, связанные с интернет-коммуникацией, изменением климата, социальными и политическими вопросами.

Рассмотрим некоторые варианты неологизмов-блендов, распределив их по группам в соответствии с наибольшим количеством единиц.

К первой группе относятся языковые единицы, образованные по схеме целое первое слово + квазиморфема. В качестве примеров неологизмов, относящихся к данной категории, следует привести soyjack (soy+wojack), trumptard (Trump + retard), staycation (stay + vacation), Bidenomics (Biden + economics), Trumpism (Trump + Fascism), Faucism (Fauci + Fascism), Joever (Joe + over), agesplaining (age + explaining), greenager (green + teenager), ageotype (age + stereotype), Slowvember (slow + November), dadcast (dad + podcast), fridgescaping (fridge + landscaping), paycation (pay + vacation).

Во второй группе следует рассмотреть неологизмы, образованные по схеме квазиморфема + слово целиком. Примерами представителей данной группы являются e-girl (internet + girl), holohoax (holocaust + hoax), Finstagram (fake + Instagram), coronaphobia (coronavirus + phobia), Zalpha (Generation Z + Generarion Alpha), gastrodiplomacy (gastronomy + diplomacy).

Третья группа включает в себя бленды, образованные по схеме начало первого слова + конец второго слова. К данной группе относятся следующие единицы: Wokism (Woke + communism/fascism), quarantini (quarantine + martini), Coronaism (coronavirus + fascism), Thanksmas (Thanksgiving + Christmas), justication (justify + vacation), noctalgia (nocturnal + nostalgia).

Исходя из приведенных выше примеров, можно говорить о том, что самой многочисленной группой является первая, то есть неологизмы-бленды, образованные при помощи целого первого слова с квазиморфемой. Данная тенденция может объясняться простотой понимания единицы для реципиента, а также стремлением пользователей сконцентрировать внимание на первой части неологизма. Среди неологизмов-блендов особо выделяются единицы, связанные с политическими и социальными проблемами.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что в ходе исследования были достигнуты поставленные цели, что позволило систематизировать и углубить понимание процессов словообразования в современном медиадискурсе. Были даны четкие определения ключевых понятий, таких как неологизм, словосложение, блендинг и медиадискурс, а также проведен анализ различий между словосложением и блендингом. Результаты работы позволяют выделить основные тенденции в образовании и использовании неологизмов, рассмотреть механизмы словообразования и классификации неологизмов, а также детально изучить процессы создания неологизмов в медиадискурсе, что может быть полезно для дальнейшего анализа и применения в лингвистических и коммуникативных исследованиях. Блендинг и словосложение являются одними из самых популярных способов образования неологизмов в сфере медиадискурса. Данные способы словообразования очень схожи между собой, однако существует необходимость провести некоторые различия. Главное отличие словосложения от блендинга в данном случае проявляется в использовании целых или усеченных основ исходных слов. По своей природе бленды схожи с продуктами других процессов словотворческой деятельности, но при этом имеют собственные характерные отличительные черты. Если принять во внимание семантический аспект блендов, становится ясно, что они не всегда проявляют те свойства, которые можно было бы ожидать от них, по сравнению со словосложением. Прогноз дальнейшего развития темы связан с увеличением количества неологизмов в медиадискурсе, что обусловлено динамичностью современных коммуникационных процессов. Будущие исследования могут быть направлены на изучение влияния цифровых технологий и социальных сетей на процессы словообразования, а также на анализ культурных и социальных факторов, способствующих появлению новых слов. Результаты исследования могут быть использованы в образовательных целях для студентов филологических и лингвистических специальностей. Стоит также отметить, что ввиду активного формирования неологизмов в связи с широкой доступностью Интернета, изучение способов словообразования неологизмов требует дальнейших более углубленных исследований и систематизации полученной информации.

Библиографический список

1. Аристов Н.Б. *Основы перевода*. Москва: Литература на иностранных языках, 1990.
2. Zeidan A. *Neologism*. Available at: https://www.britannica.com/topic/neologism
3. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: Прогресс, 1974.
4. Бабаян В.Н. Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики. *Верхневолжский филологический вестник*. 2017; № 1: 76–79.
5. Dijk van T.A. *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers, 1985: 352–354.
6. Frances H., Tator C. *Discourses of Domination: Racial Bias in the Canadian English-Language Press*. Toronto: University of Toronto Press, 2002.
7. Bloor M., Bloor Th. *Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction.* London: Routledge, 2013
8. Fradin B. *Blending*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/312330253
9. Хрущева О.А. *Универсальные и лингвокультурные особенности блендинга*. Диссертация … кандидата филологических наук. Челябинск, 2011.
10. Bauer L. *Introducing Linguistic Morphology.* Edinburgh: Edinburgh University Press, 1988.
11. Dressler W. *Extragrammatical vs. marginal morphology.* München: Lincom Europa, 2000.
12. Lehrer A. *Lexical Creativity, Texts and Contexts.* Pisa: University of Pisa, 2007: 115–116

References

1. Aristov N.B. *Osnovy perevoda.* Moskva: Literatura na inostrannyh yazykah, 1990.
2. Zeidan A. *Neologism*. Available at: https://www.britannica.com/topic/neologism
3. Benvenist `E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: Progress, 1974.
4. Babayan V.N. Razlichnye podhody k opredeleniyu ponyatiya «diskurs» i ego osnovnye harakteristiki. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2017; № 1: 76-79.
5. Dijk van T.A. *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers, 1985: 352-354.
6. Frances H., Tator C. *Discourses of Domination: Racial Bias in the Canadian English-Language Press*. Toronto: University of Toronto Press, 2002.
7. Bloor M., Bloor Th. *Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction.* London: Routledge, 2013
8. Fradin B. *Blending*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/312330253
9. Hruscheva O.A. *Universal'nye i lingvokul'turnye osobennosti blendinga*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2011.
10. Bauer L. *Introducing Linguistic Morphology.* Edinburgh: Edinburgh University Press, 1988.
11. Dressler W. *Extragrammatical vs. marginal morphology.* München: Lincom Europa, 2000.
12. Lehrer A. *Lexical Creativity, Texts and Contexts.* Pisa: University of Pisa, 2007: 115-116

Статья поступила в редакцию 06.02.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-438-442

Bagdasarova E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, The Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: elvina_bag@mail.ru*

CONCEPTUALIZATION AND REPRESENTATION OF THE INDEPENDENT MOVEMENT OF AN OBJECT IN THE ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS. The article examines a problem of conceptualization and representation of the independent movement of an object in the English linguistic consciousness and in modern English in the format of the concept “movement”. The work explores cognitive models of one of the fragments of the surrounding reality, a comprehensive study and description of this model, as well as the disclosure of the specifics of its verbalization in modern English. The concept of “movement” is considered in various contexts and the allocation of certain conceptual characteristics by native English speakers in the course of verbal communication. The concept is defined as a self-organizing, integrative, functionally systematic, multidimensional, idealized unit based on a semantic basis and enclosed in a linguistic sign in the form of words (phrases) of everyday language, or more complex lexico-grammatical and semantic constructions, or non-verbal subjective images or actions. As a result of the research, the author states that a number of concepts arise in the speaker’s mind, united by the frame “non-causal moving”. These are the concepts of “upward moving”, “downward moving”, “horizontal moving”, “rotary moving”. The results of the material analysis show that the “non-causal moving” frame contains three main characteristics: multilevel, horizontal displacement and rotation.

Key words: **concept, consciousness, cognitive linguistics, verbalization, semantics, representation**

Э.В. Багдасарова, *канд. филол. наук, доц., Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: elvina_bag@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПЕРЕМЕЩЕНИЯ ОБЪЕКТА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

В данной статье рассматривается проблема концептуализации и репрезентации самостоятельного перемещения объекта в английском языковом сознании и в современном английском языке в формате концепта «Movement». В статье исследуются когнитивные модели одного из фрагментов окружающей действительности, комплексное изучение и описание этой модели, а также раскрытие специфики её глагольной вербализации в современном английском языке. Рассматривается концепт «Movement» в разнообразных контекстах и выделение носителями английского языка определённых концептуальных характеристик в ходе вербальной коммуникации. Концепт определяется в статье как самоорганизующаяся, интегративная, функционально-систематическая, многомерная, идеализированная единица, основанная на смысловой основе и заключенная в языковом знаке в виде слов (фраз) повседневного языка или более сложных лексико-грамматических и семантических конструкций, или невербальных субъективных образов или действий. В результате исследования автор констатирует, что в сознании говорящего возникает целый ряд концептов, объединённых фреймом *“non-causal moving”*. Это концепты *“Upwards moving”, “Downwards moving”, “Horizontal moving”, “Rotary moving”*. Результаты анализа материала показывают, что фрейм “non-causal moving” содержит три основные характеристики: разноуровневость, горизонтальное смещение и вращение.

Ключевые слова: **концепт, сознание, когнитивная лингвистика, вербализация, семантика, репрезентант**

В мыслях говорящего человека перемещение связано с изменением местоположения объекта или объектов в пространстве, с движением от одной точки до другой, с перемещением объекта или объектов с одной позиции на другую. Самостоятельность перемещения обусловливает тот факт, что перемещаемый объект меняет своё местоположение самостоятельно, без влияния на него со стороны других объектов. Такое перемещение может быть представлено самостоятельным действием или процессом [1, с. 42]. Перемещение объекта имеет различное направление и характер. Так, объект может перемещаться снизу вверх, сверху вниз, по горизонтали, а также по окружности [2].

Актуальность данной работы обусловлена общим интересом современной лингвистики к проблемам связи языка и человеческого сознания. Актуальным также является изучение формы представления знаний в языке в неразрывной связи с познавательной деятельностью человека и анализ языковых способов концептуальной организации знаний. Таким образом, тема работы связана с двумя направлениями исследований в современной лингвистике – исследованием языковых значений и языкового сознания.

Исходя из вышесказанного, целью исследования является выявление содержания концепта, его структуры, а также системное описание глагольных средств вербализации фрагмента концептосферы носителей английского языка – концепта «Movement».

Чтобы достигнуть цели, необходимо выполнить ряд задач:

– дать описание концепта «Movement», а также целый ряд других концептов, репрезентированных английскими глаголами с общим значением “самостоятельное перемещение объекта”;

– определить закономерности осмысления и объективации рассматриваемых концептов;

– дать описание глагольных средств репрезентации концепта «Movement».

На ф*еномен концептов* в лингвистике обращали внимание многие ученые: Кубрякова Е.С., Чейф У.Л., Андерсон Р., Рахилина Е.В. и др. За последнее время появилось большое количество фундаментальных работ отечественных и западных лингвистов и психологов, посвященных разработке вопроса средств организации, обработки и передачи информации с опорой на изучение категорий и понятий – когнитивной лингвистике. Теоретическую базу исследования составили труды многих ученых. В первую очередь здесь речь идет о работах Алефиренко Н.Ф. [3], Гунина Н.А. [4], Гак В.Г. [5], Дейка Т.А. [6], Голубковой Е.Е. [7], Ильющенко Н.С. [8], Багдасаровой Э.В. [9], Карасика В.И. [10], Talmy L. [11], Langacker R.W. [12], Lakoff G. [13] и др.

Большой интерес, на наш взгляд, представляют исследования семантики в когнитивной лингвистике, предложенные Н. Хомским и Е.С. Кубряковой. В своих работах учёные базируются на принципе, что освоение и познание мира – то, на что направлена вся познавательная деятельность человека. Человек начинает познавать мир, как только появляется на свет. Он учится распознавать предметы, окружающие его, соотносит их друг с другом, делает первые попытки обобщения. В результате этих процессов в сознании ребенка формируются знания, которые впоследствии структурируются и систематизируются. Познание сопровождает человека на протяжении всей его жизни. «Чтобы говорить о мире и описывать его, – пишет Е.С. Кубрякова, – надо первоначально иметь средства такого описания и названия для описываемого» [14, с. 5].

Научная новизна работы состоит в попытке представить анализ концептов, репрезентированных в языке глаголами с общим значением “самостоятельное перемещение объекта” и формирующих в сознании говорящего знание о различных видах перемещения. Кроме того, представлены результаты анализа функционирования английских глаголов с общим значением “самостоятельное перемещение объекта” в метафорах: пословицах, поговорках, выражениях, в которых исследуемые глаголы выступают в своих вторичных значениях.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты в дальнейшем могут быть использованы для более глубокого изучения целостного корпуса глаголов разностороннего движения, расширения характеристики концепта «Movement» в разнообразных контекстах и выделение носителями английского языка определённых концептуальных характеристик в ходе вербальной коммуникации. Полученные результаты могут быть использованы при описании языкового материала в учебных целях – для написания учебных пособий и сборников упражнений по лексикологии, в курсе теоретической грамматики, в подготовке специальных курсов по лексической и когнитивной семантике, а также при составлении тематических словарей.

Теоретическая значимость работы состоит в рассмотрении механизмов категоризации самостоятельного перемещения субъекта в пространстве, что в определенной мере способствует дальнейшему развитию теорий концептуализации и категоризации.

Материалом для исследования послужили словари сленга, тезаурусы, толковые, синонимические и фразеологические словари, а также художественная литература, источники СМИ, содержащие примеры речевой актуализации концепта “самостоятельное перемещение объекта” в прямом и косвенном выражении.

В ходе исследования применялись методы когнитивной лингвистики, наиболее значимым из которых является концептуальный анализ. Суть метода заключается в анализе языковых понятий и их толкований в словаре, следовательно, в работе неизбежно использование анализа словарных дефиниций, позволяющих раскрыть содержание концептов и их характеристик. В этой связи в ходе работы анализируются английские глаголы с общим значением “самостоятельное перемещение объекта”, призванные репрезентировать исследуемый концепт, даётся описание данных глаголов во всём многообразии их значений. Исследование предполагает выявление когнитивной модели одного из фрагментов окружающей действительности, комплексное изучение и описание этой модели, а также раскрытие специфики её глагольной вербализации в современном английском языке.

В сознании говорящего знания о явлениях окружающего мира хранятся в обобщённой форме, в виде концептов. Знания о различных видах самостоятельного перемещения объекта также концептуализируется нашим сознанием. В самом общем виде самостоятельное перемещение может быть представлено в виде фрейма *“non-causal moving”*. Однако различные виды перемещения концептуализируются по-разному. В результате этого, в сознании говорящего возникает целый ряд концептов, объединённых фреймом *“non-causal moving”*. Это концепты *“Upwards moving”, “Downwards moving”, “Horizontal moving”, “Rotary moving”.*

В языке концепты репрезентируются посредством лексики, в частности глаголами.

Репрезентантами концепта «Movement» являются глаголы *to rise, to climb, to soar, to ascend, to mount, to fall, to drop, to go, to come, to move, to shift, to roll, to revolve, to whirl, to rotate, to swing*. Этот список может быть дополнен производными словами, а также синонимами. Анализ толкований глаголов позволит выявить содержательные признаки концептов.

При исследовании средств репрезентации концептов в сознании говорящего, нам представляется интересным выделить так называемые базовые глаголы-репрезентанты. Глаголы, которые в полной мере отражают концептуальные признаки и концепты в целом. Исходя из того, что самостоятельное перемещение объекта представлено четырьмя концептами (upwards moving, downwards moving, horizontal moving, rotary moving), мы выделяем четыре базовых глагола-репрезентанта. Это глаголы *to rise, to fall, to rotate* и *to go*.

Концепт “Upwards moving” в англоязычной концептосфере

Самостоятельное вертикальное перемещение объекта снизу вверх представляет часть фрейма “non-causal moving”, которую можно обозначается как концепт «Upwards moving». Одним из средств репрезентации данного концепта в современном английском языке служат английские глаголы *to rise, to climb, to mount*.

Самостоятельное физическое действие или процесс выражается в современном английском языке следующими глаголами: *to rise, to ascend, to climb, to grow, to mount, to soar.*

…when he wanted honey... he climbed up for it, and Bagheera showed him how to do [R. Kipling, 1994: 34].

He rose from the table and advancing to the master, basin and spoon in hand, said ... [Dickens, 1953: 42]**.**

I listened till I had my fill,

And when I mounted the hill,
The music in my heart I bore,
Long after it was heard no more [Wordsworth, 1888: 153].

Примеры иллюстрируют самостоятельные физические действия. В примере 2, в частности, на действие указывает признак волитивности, актуализированный сочетанием *for it.* В примере 1 направление перемещения уточнено предлогом *up*, что подчёркивает функцию глагола *to climb* – репрезентация самостоятельного физического перемещения снизу вверх (ср.: *to climb down*). Пример 3 также демонстрирует самостоятельное физическое действие, которое обозначено признаком контролируемости. Грамматическим средством, реализующим данный признак на функциональном уровне, является результативная конструкция, которая осуществляет эффект всеохватности действием. Объект полностью охвачен действием, что обусловливает результативное значение.

В отличие от несамостоятельного, каузативного физического действия (процесса), где роль перемещаемого объекта может играть и неодушевлённый объект, одушевлённость объекта является обязательным условием, при котором самостоятельное действие или самостоятельный процесс становятся физическими. Сравните:

The trooper slowly lifted his cap [J. Cooper, 1975: 67] – несамостоятельное физическое действие, при котором объект (*cap*) является неодушевлённым.

В сознании говорящего физическая сфера пересекается с ментальной, в силу чего схемы перемещения переносятся из физической сферы в ментальную. Ментальные действия ассоциируются с физическими и закрепляются в сознании говорящего в виде схожих схем. По этой причине глаголы, репрезентирующие физические действия и процессы, также вербализуют и ментальные действия, ментальные процессы. Ментальные действия и процессы наглядно иллюстрируют следующие примеры.

He came to the cave as the evening mist rose, and drew breath, and looked down the valley [Kipling, 1994: 24].

Discussions may indeed arise, and we would rely on the professional-ism of teachers to acknowledge any issues raised by children and deal with them in a way that is appropriate ... [The Observer – 4/11/2001].

The main Athens index soared over the week [The Independent –4/11/2001].

Рассмотрим отдельно вопрос концептуализации и вербализации некоторых периферийных признаков концепта «Upwards moving». В частности, повышение статуса объекта.

Говоря о повышении статуса, необходимо определить прежде, как концептуализируется в сознании говорящего само понятие статуса объекта. Для этого уместно обратиться к толковым словарям современного английского языка Hornby AS, Longman и COLLINS COBUILD [Hornby, 1998; Longman,1992; COBUILD, 1990].

Толковые словари предлагают следующие толкования слова **status.**

COLLINS COBUILD

– an official classification that a person or organization receives, which gives them particular rights or advantages;

– social or professional rank or position considered in relation to other people.

Hornby AS

– person's legal, social or professional position in relation to others.

Longman

– one's legal position or condition;

– a one's social or professional rank or position considered in relation to other people;

b high social position; recognition and respect by others.

На основании анализа толкований представляется возможным выявить следующее определение слова **status**: an official social, professional rank, position, condition or classification, which may give particular advantages to something or someone.

Подобное определение может быть проиллюстрировано следующим примером.

Russia underlined their status as Group H favorites with a hard-earned victory over Tunisia in Kobe [BBC Sport – 6/06/2003].

Повышение статуса объекта может рассматриваться как самостоятельное действие или процесс, однако и процесс, и действие будут являться ментальными (как указывалось выше, в сознании говорящего схемы перемещения переносятся из физической сферы в ментальную).

The victory also means that if Belgium beat Tunisia in their last tie, Japan will advance to the 2nd place [The Sunday Telegraph – 9/06/2002].

Данный пример иллюстрирует процесс повышения статуса футбольной сборной Японии (*Japan*). Очевидно, что данное ментальное действие актуализировано неодушевлённостью и абстрактностью. Данное самостоятельное ментальное действие основано на явлении метонимии, точнее, синекдохи, при котором общее получает свое выражении в виде частного. Глагол *to advance* однозначно является ментальным, так как он способен вербализовать лишь мысленные, воображаемые действия и процессы, в данном случае самостоятельное ментальное перемещение объекта снизу вверх:

At the time of the war he fought in Jackson's army…where he rose to be a colonel.

Данный пример иллюстрирует повышение статуса объекта *He*, выраженное самостоятельным ментальным действием. В примере признак концепта "Upwards moving" вербализован не столько глаголом *to rise*, сколько конструкцией *to be a colonel*, которая вместе с тем актуализирует признак волитивности, указывающий на действие. Точнее говоря, повышение статуса объекта репрезентировано здесь целой фразой *he rose to be a colonel*, где глагол показывает направление изменения статуса, сочетание *to be a colonel* – результат этого повышения. Важно, что отсутствие глагола или замена его на другой глагол, например, *to become*, вовсе не означало бы, что статус объекта повысился. Более того, если бы вместо *to rise* в предложении использовался глагол *to fall*, изменение статуса имело бы прямо противоположное направление, даже при сохранении конструкции *to be a colonel*.

Остановимся также на проблеме концептуализации в сознании говорящего другого периферийного признака концепта «Upwards moving» – улучшения состояния человека.

Улучшение состояния человека, будь то физическое, духовное или эмоциональное его изменение, ассоциируется говорящим со своего рода движением вверх, подъёмом.

Изменение самочувствия, духовное или нравственное развитие, а также различное проявление положительных эмоций представляются носителям языка как мысленное перемещение воображаемого объекта снизу вверх, с одного уровня на другой, более высокий. В качестве мысленно перемещающегося объекта выступают настроение или состояние человека. Неслучайным в этой связи представляется широкое употребление в речи таких метафор, как "духовный рост", "поднять настроение", "эмоциональный подъём", "эмоциональный всплеск", "полёт души", а также английские выражения *to raise one's spirits* или *my spirits rise*.

Подобные метафоры основаны на схожести с простым физическим перемещением одушевлённых или неодушевлённых объектов в направлении снизу вверх. Например:

He rose from the table.

Осмысление процессов изменения состояния человека осуществляется на основе имеющихся уже представлений о перемещении объекта или объектов снизу вверх, с одного уровня на другой, более высокий. Говорящий словно переносит схемы перемещения из физической сферы в ментальную и ассоциирует улучшение (подъём) настроения с физическим подъёмом объекта. Например,

Our spirits rose.

Данные примеры иллюстрируют самостоятельные процессы, имеющие одно и то же направление и выраженные одним и тем же глаголом. Однако в первом случае и объект, и процесс реально существуют; тогда как во втором – перемещающийся объект – результат воображения говорящего, его мыслительной деятельности. Признак концепта «Upwards moving» – улучшение состояния человека – не является ядерным, а расположен на периферии. Его концептуализация в сознании говорящего неразрывно связана с концептуализацией ядерного признака концепта «Upwards moving» – физическое перемещение объекта, и с концептом в целом. Таким образом, концептуализация процессов улучшения состояния человека опосредована и вторична. Данный признак имеет отношение к ментальной сфере и рассматривается как ментальный и только ментальный процесс.

Проведённый анализ концепта "Upwards moving" позволяет выявить принцип концептуализации как данного концепта, так и других концептов. В основе концептуализации лежит деление на физическую и ментальную области. Причём ментальная сфера имеет вторичный характер, так как её существование невозможно без опоры на физическую область. На основании этого деления глаголы-репрезентанты разбиваются на две группы. Это классы "физических" и "ментальных" глаголов. Однако в виду того, что в процессе концептуализации и вербализации тех или иных явлений окружающего мира физическая сфера пересекается с ментальной, некоторые английские глаголы (прежде всего это базовые репрезентанты) проявляют способность принадлежать к обоим классам.

Концепт "Downwards moving" в англоязычной концептосфере

Аналогично анализируется концепт "Downwards moving". Глаголы, репрезентирующие этот концепт, следующие: *to decline, to degrade, to descent, to drop, to fall, to lower, to sink, to sag* и другие, производные от них (см. Приложение). На основании толкований этих глаголов выделяются концептуальные признаки соответствующего концепта:

1. Самостоятельное *физическое* перемещение объекта сверху вниз.
2. Самостоятельное *ментальное* перемещение объекта.
3. Понижение статуса объекта.
4. Ухудшение физического и духовного состояния человека.
5. Ухудшение качества объекта.
6. Понижение стоимости или цены объекта.
7. Природные явления (выпадения снега, дождя, появление тени).
8. Физическое или ментальное погружение объекта (вовлечение в какую-либо деятельность).

Ядерный признак концепта "Downwards moving" вербализуется самостоятельными физическими действиями и процессами. Данный признак имеет отношение лишь к физической сфере.

Концептуализация самостоятельного физического перемещения объекта сверху вниз аналогична концептуализации самостоятельного физического перемещения объекта снизу вверх. Единственная, однако весьма существенная, отличительная черта – направление перемещения.

Akela had dropped far to the rear… [Kipling, 1994: 68].

And he plunged downwards through the bushes, to the stream at the bottom of the valley [Kipling, 1994: 24].

Примеры выше иллюстрируют самостоятельные физические действия, направленные сверху вниз, с одного уровня на другой, более низкий. На физический характер действий указывает одушевлённость перемещающихся объектов.

Периферийные признаки данного концепта находят свою иллюстрацию в следующих примерах.

The sun… had now sunk behind the Derbyshire hills on his left… [Scott, 1893: 131] **–** самостоятельный ментальный процесс (природное явление, выраженное глаголом *to sink*).

Words dropped mechanically from her lips [Wilde, 1978: 72] – самостоятельное ментальное действие (признак волитивности, актуализированный наречием *mechanically*). Говорящий в роли экспериенцера, используя глагол *to drop*, как бы приписывает абстрактному понятию *words* определённую активность.

"Deutshe Bank" said it would axe about 5500 jobs in a desperate at-tempt to cut costs in the face of incomes that have tumbled… [The Inde-pendent – 4/10/2001] – самостоятельный ментальный процесс.

Мысленно перемещающиеся объекты в данных примерах являются неодушевлёнными, что обусловливает ментальность действий и процессов. Так же как и при концептуализации самостоятельного перемещения объекта снизу вверх, существующие физическая и ментальная сферы пересекаются, в связи с чем происходит переосмысление простых физических действий (процессов) и возникновение в сознании говорящего действий (процессов) ментальных.

Признак концепта "Downwards moving" – понижение статуса объекта – антонимичен признаку концепта "Upwards moving" – повышение статуса объекта. Этот признак может рассматриваться как самостоятельное действие или процесс, направленные сверху вниз, однако и процесс, и действие будут являться ментальными. Данный признак иллюстрирует следующий ряд примеров.

If Gareth falls it's only because he was elevated very high and very early [The Observer].

Liverpool will fall if Manchester United start winning against them once more ... [The Observer – 4/11/2001].

Arsenal record falls .. [The Sunday Telegraph – 4/11/2001].

В данных примерах понижение статуса объектов (*Gareth/ Liverpool/ Arsenal*) репрезентируется глаголом, который проявляет способность принадлежать к классам как физического, так и ментального действия. В примере 29 перемещающийся объект одушевлён (*Gareth)*. Данное замечание позволяет заключить, что при репрезентации ментальных действий в роли перемещающегося объекта может выступать как одушевлённый, так и неодушевлённый объект.

В заключение следует отметить, что содержательная характеристика исследуемого концепта схожа с характеристикой концепта «Upwards moving». А именно – *разноуровневость*.

Концепт "Horizontal moving" в англоязычной концептосфере

Концепт "Horizontal moving" связывается в нашем сознании с перемещением объекта в направлении слева направо или справа налево, причём объект движется самостоятельно. Репрезентация данного концепта в современном английском языке широка. Он вербализован глаголами *to go, to move, to shift, to walk*, а также многочисленным рядом синонимов. Признаки данного концепта выявляются на основании словарных толкований этих глаголов:

1. Самостоятельное *физическое* перемещение объекта по горизонтали, различное по характеру, степени интенсивности, способу перемещения;
2. Самостоятельное *ментальное* перемещение объекта по горизонтали, различное по характеру, степени интенсивности, способу перемещения;
3. Изменение состояния объекта;
4. Переход из одного состояния в другое;
5. Изменение объекта, окружающей его действительности, смена обстановки;
6. Изменение мнения, точки зрения.

Первый признак анализируемого концепта – самостоятельное физическое перемещение объекта по горизонтали, различное по характеру, степени интенсивности, способу перемещения.

В использованной для поисков фактического материала литературе содержится достаточно большой набор примеров, иллюстрирующих данный вид перемещения. Ниже представлены лишь некоторые из них.

"Will she go with me?" – inquired poor Oliver [Dickens, 1953: 36].

They make no effort to go in, but shift ruefully about, digging their hands deep in their pockets and leering at the crowd and the increasing lamps [Dreiser, 1976: 173].

I wandered lonely as a Cloud

That floats on high o'er vales and hills… [Wordsworth, 1888: 128].

Sibyl rushed to her, flung her arms round her neck, and kissed her [Wilde, 1978: 63].

Yet his purpose was baffled by the devious paths through which he rode, so that when evening closed upon him, he only found him-self on the frontiers of the West Riding of Yorkshire [Scott, 1893: 130].

This reminded me that I had forgotten to tell my Finn to come back, so I drove into West Egg Village to search for her… [Fitzgerald, 1973: 45].

It was a pity to let the opportunity go by without some cause for mirth; but the grosser appetite prevailed, and I relinquished my jest with regret, and sailed from the wood [Stevenson, 2000: 215].

Все эти примеры репрезентируют самостоятельные физические действия, имеющие горизонтальное направление, на что указывают актуализированные в предложениях признаки активности, волитивности, контролируемости. Физический характер действия обусловливает наличие во всех примерах одушевлённых объектов (*she/they/I/Sibyl/he*). Некоторые предложения репрезентируют не только самостоятельность действия и его физический характер. Семантика глаголов, использованных в примерах, указывает на дополнительные, так называемые "специальные" характеристики действия, которые могут вербализоваться только данными глаголами. Причём каждый глагол репрезентирует одну "специальную" характеристику. В примерах глаголы *to rush* и *to sail* отражают характер действий – соответственно, стремительность и плавность (неспешность) перемещения. А глаголы *to ride* и *to drive* имплицируют способы перемещения.

В результате пересечения концептуальных сфер и переноса схем перемещения из физической области в ментальную концептуализируются периферийные признаки исследуемого концепта. Их иллюстрирует следующая серия примеров.

After playing in the European youth championship in Israel in 2000, where Russia reached* the quarterfinals, *Sychev moved to 2nd division side Spartak Tambov [BBC Sport – 15/04/2002].

Pale terror goes before him [Twain, 1979: 78].

At least the whisper goes so [Shakespeare, 1996: 81].

With the growth of the crowd about the door comes a murmur [Dreiser, 1976: 173].

Концепт "Rotary moving" в англоязычной концептосфере

В современном английском языке концепт "Rotary moving" репрезентируется такими глаголами, как *to rotate, to roll, to whirl, to re-volve, to mill, to turn* и рядом других. На основании анализа словарных дефиниций данных слов представляется возможным выделить такие признаки концепта *rotary moving*:

1. Самостоятельное *физическое* перемещение объекта по окружности.
2. Самостоятельное *ментальное* перемещение объекта по окружности.
3. Кардинальное изменение направления движения объекта.
4. Кардинальное изменение состояния и формы объекта.

Содержательной характеристикой данного концепта – *вращение*.

В анализируемой английской художественной литературе было обнаружено предельно меньше примеров, репрезентирующих самостоятельное физическое перемещение объекта по окружности. Следующий пример репрезентирует скорее перемещение по горизонтали, чем вращение объекта.

The ball rolled inches wide of the unguarded goal with keeper stranded [BBC Sport – 5 April 2002].

Пример иллюстрирует самостоятельное действие, которое характеризует сразу два вида перемещения: а) объект (*the ball*) вращается вокруг своей оси и б) объект, вращаясь, перемещается вперёд. Данное действие можно классифицировать как физическое, так как оба действия реально существуют, следовательно, имеют отношение к физической сфере.

Подобное "двойное" действие следует, вероятно, отнести к разряду исключений.

Шире в источниках фактического материала представлена репрезентация периферийных признаков концепта "Rotary moving". Это примеры, иллюстрирующие самостоятельное ментальное перемещение объекта по окружности.

My heart had turned [Conan Doyle, 2000: 90].

To roll in money – a proverb

The wind came off the sea in squalls, like the firing of a battery of cannon; now and then there was a flaw of rain, and the surf rolled heavier with the rising tide [Stevenson, 2000: 218].

В примерах происходит переосмысление действия вращения, в результате чего в сознании говорящего неодушевлённые объекты мысленно перемещаются по окружности.

Итак, проведённое исследование позволяет заключить, что фрейм "non-causal moving" содержит три основные характеристики: разноуровневость, горизонтальное смещение и вращение.

Кроме того, исследование позволяет классифицировать английские глаголы, объединённые общим значением "самостоятельное перемещение объекта", по следующим признакам:

а) физические/ментальные глаголы;

б) базовые/периферийные глаголы;

в) по направлению выражаемого глаголами действия;

г) по наличию или отсутствию способности репрезентировать какие-либо дополнительные характеристики действия.

Таким образом, следует отметить, что концепты на основании своих признаков проявляют способность деления на целый ряд новых концептов, каждый из которых будет концептуализировать тот или иной признак. Так, например, на основании одного из признаков концепта "Upwards moving ", рассмотренного выше. – повышение статуса объекта – представляется возможным выделить соответствующий концепт. Таким концептом может быть концепт "Status increase".

Его репрезентируют глаголы *to zoom, to grow, to mount* и ряд других. Понижение статуса объекта может быть представлено в виде концепта “Status decrease”. Аналогично выделяются концепты, в виде которых представлены знания об улучшении или ухудшении состояния.

Данное исследование имеет предпосылки для своего дальнейшего развития и может послужить базой для последующего изучения вопроса концептуализации предметов, событий, явлений окружающего мира в сознании говорящего и вербализации их в языке, а также функционирования лексических единиц.

Библиографический список

1. Болдырев Н.Н. *Функциональная категоризация английского глагола*. Санкт-Петербург – Тамбов: РГПУ/ТГУ, 1995.
2. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии*. Тамбов: Издательство Тамбовского университета, 2000.
3. Алефиренко Н.Ф. *Проблемы вербализации концепта: Теоретическое исследование*. Волгоград: Перемена, 2003.
4. Гунина Н.А. *Системные и функциональные характеристики английских глаголов с общим значением звучания*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тамбов, 2000.
5. Гак В.Г. *Номинация действия. Модели действия. Логический анализ языка*. Москва: Наука, 1992: 77–83.
6. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1989.
7. Голубкова Е.Е. *Фразовые глаголы движения (когнитивный аспект)*. Москва: ГЕОС, 2002.
8. Ильющенко Н.С. Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом «предмет одежды» в английском и русском языках. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018; № 6: 38.
9. Багдасарова Э.В. Концепт как элемент этнического сознания. *Когнитивные исследования языка*. 2016; № 26: 499–501.
10. Карасик В.И. Концепт как категория лингвокультурологии. *Известия ВГПУ:* Серия: Филологические науки. Волгоград: Перемена, 2002; Выпуск 1.
11. Talmy L. *Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms and Lexicalization Patterns*. Typologies and Universals: University of California, Berkeley, 1987.
12. Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: N.Y.: Mauton de Gruyter, 1991.
13. Lakoff G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago Press, 1990.
14. Кубрякова Е.С. *Части речи с когнитивной точки зрения*. Москва: ИЯЗ РАН, 1997.

References

1. Boldyrev N.N. *Funkcional'naya kategorizaciya anglijskogo glagola*. Sankt-Peterburg – Tambov: RGPU/TGU, 1995.
2. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika: Kurs lekcij po anglijskoj filologii*. Tambov: Izdatel'stvo Tambovskogo universiteta, 2000.
3. Alefirenko N.F. *Problemy verbalizacii koncepta: Teoreticheskoe issledovanie*. Volgograd: Peremena, 2003.
4. Gunina N.A. *Sistemnye i funkcional'nye harakteristiki anglijskih glagolov s obschim znacheniem zvuchaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2000.
5. Gak V.G. *Nominaciya dejstviya. Modeli dejstviya. Logicheskij analiz yazyka*. Moskva: Nauka, 1992: 77-83.
6. Dejk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1989.
7. Golubkova E.E. *Frazovye glagoly dvizheniya (kognitivnyj aspekt)*. Moskva: GEOS, 2002.
8. Il'yuschenko N.S. Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic s komponentom «predmet odezhdy» v anglijskom i russkom yazykah. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2018; № 6: 38.
9. Bagdasarova `E.V. Koncept kak `element `etnicheskogo soznaniya. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2016; № 26: 499-501.
10. Karasik V.I. Koncept kak kategoriya lingvokul'turologii. *Izvestiya VGPU:* Seriya: Filologicheskie nauki. Volgograd: Peremena, 2002; Vypusk 1.
11. Talmy L. *Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms and Lexicalization Patterns*. Typologies and Universals: University of California, Berkeley, 1987.
12. Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: N.Y.: Mauton de Gruyter, 1991.
13. Lakoff G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago Press, 1990.
14. Kubryakova E.S. *Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya*. Moskva: IYaZ RAN, 1997.

Статья поступила в редакцию 29.01.25

УДК 811.161.1; 811.512.141; 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-442-444

Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dean of Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*
Bilalova D.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Humanities and Natural Sciences, Ishimbai Branch of Ufa University of Science and Technology (Ishimbai, Russia), E-mail: dinabil2015@yandex.ru*

THREE-COMPONENT TERMINOLOGICAL COMBINATIONS OF THE TECHNICAL INDUSTRY IN RUSSIAN, BASHKIR AND ENGLISH. The article provides a comprehensive analysis of three-component terminological combinations in the technical field using the example of three different languages: Russian, Bashkir and English. Technical terminology is of considerable interest from a linguistic point of view, as it covers many objects of research and has its own specific nature. The paper considers the vocabulary of technical terminology as linguistic means for accurately designating objects and phenomena that a researcher encounters in his professional activity. As a result of the conducted research, the most productive models of terminological combinations for Russian, Bashkir and English languages are identified. The word formation of terms is subject to the same linguistic laws as in general word formation, while similar models are used in technical terminology. In all the three languages, terminological combinations are identified in which the components are connected by conjunctions, prepositions and postpositions, as well as without prepositions. Special attention is paid to productive models and their functional orientation, and the increasing role of terminological combinations at the present stage is established.

Key words: **method of word formation, terminological combination, three-component term, technical terminology, model, English, Russian, Bashkir**

Г.Р. Абдуллина, *д-р филол. наук, проф., декан факультета башкирской филологии, востоковедения и журналистики, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*
Д.Н. Билалова, *канд.филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» в г. Ишимбае, г. Ишимбай, E-mail: dinabil2015@yandex.ru*

ТРЕХКОМПОНЕНТНЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В РУССКОМ, БАШКИРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье проводится всесторонний анализ трехкомпонентных терминологических сочетаний в технической сфере на примере трёх разноструктурных языков: русского, башкирского и английского. Техническая терминология представляет собой значительный интерес с лингвистической точки зрения, так как она охватывает множество объектов исследования и имеет свою специфическую природу. В работе рассматривается лексика технической терминологии как языковые средства для точного обозначения предметов и явлений, с которыми сталкивается исследователь в своей профессиональной деятельности. В результате проведённого исследования выделены наиболее продуктивные модели терминологических сочетаний для русского, башкирского и английского языков. Словообразование терминов подчиняется тем же лингвистическим законам, что и в общем словообразовании, при этом в технической терминологии используются аналогичные модели. Во всех трех анализируемых нами языках выделены терминологические сочетания, в которых компоненты связаны союзами, предлогами и послелогами, а также без предлогов. Особое внимание уделено продуктивным моделям и их функциональной направленности, установлена возрастающая роль терминологических сочетаний на современном этапе.

Ключевые слова: **способ словообразования, терминологическое сочетание, трекхкомпонентный термин, техническая терминология, модель, английский язык, русский язык, башкирский язык**

В терминологии нельзя ограничиваться однословными терминами. Как справедливо отмечает Б.Н. Головин, «в современных терминологиях преобладают термины-словосочетания. Этот факт объясняется необходимостью номинации составных понятий, уточнения объектов и понятий по мере познания их сущности, открытия новых сторон изучаемых явлений» [1, с. 56]. Актуальность данной статьи обусловлена высокой востребованностью исследования технической терминологии в условиях развития научно-технического прогресса. Несмотря на большое количество теоретических исследований в области словообразования отдельных языков, все еще мало изучены трехкомпонентные термины-словосочетания в сравнительно-сопоставительном плане.

Цель данного исследования заключается в сравнительно-сопоставительном анализе и изучении трехкомпонентных терминов-словосочетаний на примере технической отрасли в русском, башкирском и английском языках. Для реализации данной цели предполагается выполнить следующие задачи: выделить модели трехкомпонентных словосочетаний, характерные для русского, башкирского и английских языков; определить наиболее продуктивную модель; классифицировать типы связей между компонентами.

Выборка терминологических сочетаний проводилась на материале следующих лексикографических источников: «Новый политехнический словарь» (2003) [2], «Большой англо-русский политехнический словарь» (1991) [3], «Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений» (2010) [4], «Русско-башкирский словарь технических терминов» (2003) [5], «Академический словарь башкирского языка» (2011) [6].

Научная новизна заключается в том, что впервые в сопоставительном аспекте подробно исследованы особенности трехкомпонентных терминологических сочетаний технической отрасли в русском, башкирском и английском языках.

При анализе словообразовательных особенностей технической терминологии использован сравнительно-сопоставительный метод; методом сплошной выборки проанализированы материалы словарей; на основе структурно-словообразовательного анализа изучены основные модели образования терминов.

Теоретической базой исследования, наряду с трудами Г.Р. Абдуллиной [8], И.В. Арнольд [9], С.В. Гринева [10], В.П. Даниленко [11], Е.А. Земской [12], К.Г. Ишбаева [13], М.И. Карабаева [14], В.М. Лейчик [15], Г.Марчанда [16], О.Д. Мешкова [17], А.М.Терпигорева [18] и других, послужили лексикографические работы на материале русского, башкирского и английского языков. В трудах вышеперечисленных ученых содержатся интересующие нас сведения о способах словообразования. Вместе с тем многие вопросы сопоставительного изучения русского, башкирского и английского словообразования в теоретическом и описательном планах требуют дальнейшего изучения и детального рассмотрения.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом его результатов в изучение терминологии технической отрасли в сопоставительном аспекте.

Практическая значимость исследования заключается в возможности широкого использования его результатов в научно-образовательной деятельности.

Среди технических терминов русского, башкирского и английского языков особое место занимают трёхкомпонентные единицы, хотя наиболее распространенными являются двухкомпонентные терминологические сочетания. Трехкомпонентные терминологические словосочетания, как правило, формируются на основе двухкомпонентных, которые обладают более тесными структурно-семантическими связями.

Для представления русских и башкирских структурных моделей используем следующие общепринятые сокращения: С – существительное, П – прилагательное, Прич. – причастная форма, Н – наречие, р – родительный падеж, д – дательный падеж, т – творительный падеж; для английского языка: N — существительное (noun), A – прилагательное (adjective), V-ing – глагольные формы с окончанием -ing, V-ed – глагольные формы с окончанием -ed, Adv. – наречие (adverb), p – предлог (preposition).

Изучение технических терминов показывает, что трехкомпонентные терминологические сочетания русского языка образуются по нескольким основным синтаксическим моделям:

1) ПССр – *автоматизированная система управления, баллистический метод измерения, гидроэлеваторный способ торфодобывания, глобальная система позиционирования, подземная часть сооружения* и др.;

2) ССрСр – *момент инерции сечения, момент инерции тела, опережение подачи топлива, зона возникновения землетрясений, коэффициент запаса устойчивости* и др.;

3) ППС – *вибрационный электроизмерительный прибор, винтовая зубчатая передача, импульсный ракетный двигатель, полупроводниковая интегральная схема, современные тектонические движения* и др.;

4) СПрСр – *абберации оптических систем, генератор поперечного поля, гильза рабочего цилиндра, индикатор частичных разрядов, напряженность магнитного поля, мощность электрической системы* и др.

В башкирском языке наиболее продутивными моделями являются следующие:

1) ПСС – *инерцион һауа тазартҡыс ‘инерционный водоочиститель’, фильтрлаусы һауа тазартҡыс ‘фильтрующий водоочиститель’, лампалы тулҡын үлсәгес ‘ламповый волномер’, ҡалаҡлы газ үлсәгес ‘крыльчатый газомер’, озон тулҡындар диапазоны ‘диапазон длинных волн’, йүгерек тулҡындар антеннаһы ‘антенны бегущей волны’, юғары көсөргәнеш блокировкаһы ‘блокировка высокого напряжения’* и др.;

2) ССС – *магнит ҡыры көсөргәнешлелеге ‘напряженность магнитного поля’, водород-кислород ялҡыны ‘водородно-кислородное пламя’, тимер-бетон деталь ‘железобетонная деталь’, көбәк ауыҙы втулкаһы ‘втулка дульная’* и др.;

3) ППС – *юғары омлы вольтметр ‘высокоомный вольтометр’, эске яныулы двигатель ‘двигатель внутреннего сгорания’, көкре табанлы йышҡы ‘горбач’* и др.;

4) СПС – *утҡа сыҙамлы ванна ‘огнеупорная ванна’, ныйышлыҡтың термик коэффициенты ‘коэффициент температурной ёмкости’.*

В английском языке трехкомпонентные терминологические сочетания, относящиеся к анализируемой сфере, представлены в достаточно разнообразных формах. При этом количество моделей, согласно которым они были сформированы, значительно превышает таковое в русском и башкирском языках. Ниже приведены примеры таких сочетаний:

1) NNN – *ground water budget ‘баланс подземных вод’, gravitation mass movement ‘гравитационное смещение’, product-life management ‘управление жизненным циклом товара,период эксплуатации изделий’* и др.;

2) ANN – *natural protection of groundwater ‘естественная защищенность подземных вод’, radioactive waste management ‘обращение с радиоактивными отходами’* и др.;

3) AAN – *dry-charged battery – сухозаряженный аккумулятор, cylindrical parabolic concentrator – параболоцилиндрический концентратор, passive electronic countermeasures – пассивное радиоэлектронное подавление* и др.;

4) VedNN – *computerized machine shop ‘механический цех с управлением от ЭВМ’, closed fuel cycle ‘замкнутый топливный цикл’, delayed neutron emitter ‘эмиттер запаздывающих нейтронов’* и др.;

5) NV-ingN – *steel-joining sheet ‘стальная листовая прокладка’, nose landing gear ‘передняя опора шасси’, train dispatching circuit ‘цепь поездной диспетчерской связи’, pole changing control ‘регулирование изменением числа полюсов’ и др.;*

6) AV-ingN – *typical machining cycle ‘типовой цикл обработки’, mechanical steering gear ‘механический рулевой привод’, electromagnetic sounding configuration ‘установка электромагнитного зондирования’* и др

При определении словосочетания как самостоятельной синтаксической единицы следует отметить, что между его компонентами возникают различные синтаксические отношения, проявляющиеся в их грамматическом оформлении. Эти отношения, а также средства связи между компонентами определительного словосочетания могут быть выражены по-разному в различных языках. В терминологических сочетаниях компоненты во всех анализируемых языках связаны разными способами:

а) союзами:

в русск.: *бетонные конструкции и изделия, динамика машин и механизмов, железнодорожная автоматика и механика, жидкие и аморфные полупроводники;*

в башк.: *никель һәм марганец иретмәһе ‘никелин’, машина һәм приборҙарҙа регулятор ‘регистр, регулятор в машинах и приборах’,*

в англ.: *scrap-and-hot metal practice ‘скрап-процесс на жидком чугуне’, pulling-and-running mechanism ‘спускоподъемный механизм’, make-and-break device ‘механизм свинчивания и развинчивания (труб)’,*

б) предлогами и послелогами:

в русск.: *литье в оболочковые формы, литье по выплавляемым моделям, литье под давлением, печь с шагающими балками, присадки к смазочным материалам, резонатор на поверхностных акустических волнах, сварка в защитном газе, дуговая сварка под флюсом; автомат для считывания штрихового кода, комплект оборудования для насосной эксплуатации.*

В башкирском языке. в отличие от русского, нет предлогов, их значения передаются послелогами *менән, һымаҡ, өсөн*. Например: *яғылыҡ менән һауа ҡатышмаһы ‘топливо-воздушная смесь’, газды клапандар менән бүлеү ‘газораспределение клапанное’, газ менән тәьмин итеү ‘газоснабжение’, оксид пленкалары менән һаҡлау ‘защита оксидными плёнками’, һаҡлыҡ өсөн ергә тоташтырыу ‘защитное заземление’, шеврон һымаҡ тешле тәгәрмәс ‘колесо шевронное’, шына һымаҡ ҡайышлы күсергес ‘передача клиноременная’, дуға һымаҡ (шыума) ток алғыс ‘токоприемник дуговой (скользящий)’* и т. д.

В английском языке: *rubber-in-shear mounting ‘крепление изделия на упругих амортизаторах’, hands on programming ‘практическое программирование’, liquid-in-metal thermometer ‘жидкостный термометр’, degree of oil saturation ‘величина нефтенасыщения’, depletion of soil moisture ‘уменьшение запасов почвенной влаги’, chemical deposition of metals ‘нанесение защитного (антикоррозийного) покрытия осаждением’, solidifying characteristics of oil ‘низкотемпературные характеристики нефтепродукта или масло’* и т. д.;

в) без предлогов:

в русск.*: магнитный электроразрядный вакуумметр, закон сохранения массы, машина двойного питания, механика сплошных сред, многократный координатный соединитель* и т. д.;

в башк.: *куп баҫҡыслы компрессор ‘многоступенчатый компрессор’, фазалар шыуышыуын компенсациялау ‘компенсация сдвига фаз’, нефть йыйылыу контуры ‘контур питания нефти’* и т. д.;

в англ.: *metal powder cutting ‘кислородно-флюсовая резка’, petroleum storage depot ‘нефтебаза’, plain filter element ‘фильтрующий элемент без складок на рабочей поверхности’.*

Отмечено несколько трехкомпонентных терминологических сочетаний при участии аббревиатур, некоторые из них имеют весьма распространённый характер:

в русск.: *ЭВМ общего назначения, смесительный СВЧ диод, комплементарная МОП-структура, СВЧ интегральная схема, периферийные устройства ЭВМ* и т. д.;

в англ.: *dc electronic motor 'электродвигатель постоянного тока с питанием от управляемого выпрямителя', mini CNC machine tool 'станок с упрощенной системой ЧПУ типа CNC', on-line automated CMM [coordinate measurement machine] 'координатно-измерительная машина с управлением от ЭВМ';*

в башк.: *сымһыҙ элемтә СВЧ-тракты 'СВЧ-тракт беспроводной связи,' ЭВМ өсөн программа 'программа для ЭВМ'.*

В словарях башкирского языка терминологические сочетания с аббревиатурами не зафиксированы, но часто встречаются в средствах массовой информации. Приведем несколько примеров из газеты "Башҡортостан":

Бында оптик элемтә ҡоролмалары һәм оптик мәғлүмәтте эшкәртеү, видеоҡүҙәтеү системаларын булдырыу һәм камиллаштырыу өлкәһендә тикшеренеүҙәр, шулай уҡ антенна ҡоролмаларын һәм ***сымһыҙ элемтә СВЧ-тракты****, һүрәттәрҙе эшкәртеүҙең интеллектуаль алгоритмдарын эшләү һәм оптималләштереү менән шөғөлләнәсәктәр. – 'Здесь будут заниматься исследованиями в области оптических устройств связи и оптической обработки информации, создания и совершенствования систем видеонаблюдения, а также разработкой и оптимизацией антенных устройств и СВЧ-тракта беспроводной связи, интеллектуальных алгоритмов обработки изображений'* [19].

ЭВМ өсөн программаһы *дәүләт теркәүе тураһында беренсе таныклыҡ ғариза ебәрелгәндән һуң 24 көн үткәс алынған – был бик тиҙ. – 'Первое свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ было получено через 24 дня после подачи заявки-это рекордно быстро'* [20].

Трехкомпонентные словосочетания технической отрасли создаются на основе существующих терминов и терминологических словосочетаний путём добавления конкретизирующих и уточняющих слов. Например,

в русск.: *вакуумный насос – механический вакуумный насос, обработка металлов – обработка металлов резанием – обработка металлов давлением, электроннолучевой прибор – просвечивающий электроннолучевой прибор* и т. д.;

в башк.: *һауа таҙартҡыс – воздухоочиститель, фильтрлаусы һауа таҙартҡыс – фильтрующий воздухоочиститель, тешле тәғәрмәс – зубчатое колесо, ҡырын тешле тәғәрмәс – зубчатое косозубое колесо, ғәҙәти тешле тәғәрмәс зубчатое обыкновенное колесо* и т. д.;

в англ.: *pipeline 'трубопровод' – gas pipeline 'газопровод' – gas sales pipeline 'трубопровод для доставки газа потребителю', piston 'поршень' – hydraulic piston 'гидравлический поршень' – hydraulic governor piston 'поршень гидравлического регулятора скорости'.*

Таким образом, проведенное исследование технических терминов в разноструктурных языках показало, что наиболее продуктивной для русского, башкирского и английского языков являются модели: ПССр, ССрСр, ППС, СПрСр – для русского, ПСС, ССС, ППС, СПС – для башкирского, NNN, ANN, AAN, VedNN – для английского языков. Словообразование терминов подчиняется тем же лингвистическим законам, в технической терминологии используются одни и те же модели, что и в словообразовании в целом.

Во всех трех анализируемых нами языках выделены терминологические сочетания, в которых компоненты связаны союзами, предлогами и послелогами, а также без предлогов.

Как выяснилось в ходе анализа, трехкомпонентные терминологические сочетания являются усложненным видом двухкомпонентных терминосочетаний, в которых третий компонент выступает в качестве дополнительного атрибутивного элемента.

Библиографический список

1. Головин Б.Н. *Лингвистические основы учения о терминах*. Москва: Высшая школа, 1987.
2. *Большая российская энциклопедия*, 2003.
3. *Академический словарь башкирского языка*: в 10 т. Уфа, Китап, 2011; Т. 1–10.
4. Баринов С.М., Борковский А.Б., Владимиров В.А. и др. *Большой англо-русский политехнический словарь*: в 2 т. Около 200 000 терминов. Москва: Русский язык, 1991; Т. 1 (A–L).
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 2010.
6. Кусеев А.Н. *Русско-башкирский словарь технических терминов.* Уфа: Башкирское издательство «Китап», 2003.
7. *Башҡорт теленең грамматикаһы*. Уфа: БКИ "Китап", 2018; Т. 1–3.
8. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012.
9. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва: Академия, 2008.
10. Даниленко В.П. *Русская терминология: опыт лингвистического описания*. Москва: Наука, 1977.
11. Земская Е.А. *Современный русский язык. Словообразование*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2011.
12. Ишбаев К.Г. *Башкирский язык. Морфемика. Словообразование*. Уфа: Гилем, 2000.
13. Карабаев М.И. *Лексико-синтаксический способ словообразования в башкирском языке:* монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011.
14. Лейчик В.М. *Терминоведение: Предмет, методы, структура*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
15. Marchand H. *The categories and types of present-day English word-formation*. München: Verlag C.H. Beck. Second edition, 1969.
16. Мешков О.Д. *Словообразование современного английского языка*. Москва: Издательство «Наука», 1976.
17. Терпигорев А.М. Об упорядочении технической терминологии. *Вопросы языкознания.* 1953; № 1.
18. Вуз менән предприятиены күптәнге хеҙмәттәшлек ептәре бәйләй = Вуз и предприятие связывают давние узы сотрудничества. *Башкортостан.* Available at: https://bashgazet.ru/
19. Заман заңына ярашлы = Согласно зову времени. *Башкортостан*. Available at: https://bashgazet.ru/

References

1. Golovin B.N. *Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
2. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*, 2003.
3. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*: v 10 t. Ufa, Kitap, 2011; T. 1-10.
4. Barinov S.M., Borkovskij A.B., Vladimirov V.A. i dr. *Bol'shoj anglo-russkij politehnicheskij slovar'*: v 2 t. Okolo 200 000 terminov. Moskva: Russkij yazyk, 1991; T. 1 (A-L).
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 2010.
6. Kuseev A.N. *Russko-bashkirskij slovar' tehnicheskih terminov.* Ufa: Bashkirskoe izdatel'stvo «Kitap», 2003.
7. *Bashҡort telenең grammatikahy*. Ufa: BKI "Kitap", 2018; T. 1-3.
8. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2012.
9. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva: Akademiya, 2008.
10. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya: opyt lingvisticheskogo opisaniya*. Moskva: Nauka, 1977.
11. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
12. Ishbaev K.G. *Bashkirskij yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie*. Ufa: Gilem, 2000.
13. Karabaev M.I. *Leksiko-sintaksicheskij sposob slovoobrazovaniya v bashkirskom yazyke:* monografiya. Ufa: RIC BashGU, 2011.
14. Lejchik V.M. *Terminovedenie: Predmet, metody, struktura*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
15. Marchand H. *The categories and types of present-day English word-formation*. München: Verlag C.H. Beck. Second edition, 1969.
16. Meshkov O.D. *Slovoobrazovanie sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1976.
17. Terpigorev A.M. Ob uporyadochenii tehnicheskoj terminologii. *Voprosy yazykoznaniya.* 1953; № 1.
18. Vuz menən predpriyatieny kyptənge heҙmәttəshlek eptəre bəjləj = Vuz i predpriyatie svyazyvayut davnie uzy sotrudnichestva. *Bashkortostan.* Available at: https://bashgazet.ru/
19. Zaman zaңyna yarashly = Soglasno zovu vremeni. *Bashkortostan*. Available at: https://bashgazet.ru/

Статья поступила в редакцию 26.01.25

УДК 81`25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-444-447

Borisenko D.S., *postgraduate, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: ColonelMas1997@yandex.ru*

THE TRANSLATION METHODS IN "THE SAGA OF THE ROMANS" APPLIED TO SALLUST' "JUGURTHINE WAR". The article deals with translation techniques in medieval Scandinavia using the example of the "Saga of the Romans" – a translation of the "Jugurthine War" by Sallust, as well as a number of other ancient Latin works. The author of the article, having selected a representative fragment in terms of the criteria selected by him, compares the Latin original with the Old

Norse translation, identifies and clarifies motives of the medieval translator in choosing certain words, expressions or syntactic constructions. The goal of the paper is to show principles of work of a medieval Scandinavian translator from Latin. In addition, the article offers an original method of analyzing translations, which can also be used while working with texts from other eras. In the course of his work, the author used a wide range of sources and literature, including Scandinavian sagas, ancient primary sources, as well as the works of modern historians and philologists**.** The article will be useful for further analysis of translation techniques in different periods of human history.

Key words: **saga, translation, Sallust, Scandinavia, Old Norse, technics, Romans, Jugurtha**

Д.С. Борисенко, *аспирант, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: ColonelMas1997@yandex.ru*

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «САГА О РИМЛЯНАХ»: НА ПРИМЕРЕ ФРАГМЕНТА «ЮГУРТИНСКАЯ ВОЙНА» САЛЛЮСТИЯ

Данная статья посвящена анализу переводческих техник в средневековой Скандинавии на примере произведения «Сага о римлянах» – переложения «Югуртинская война» Саллюстия, а также ряда других античных сочинений. Автор статьи, выбрав репрезентативный фрагмент с точки зрения отобранных им критериев, сравнивает латинский оригинал с древнескандинавским переводом, одновременно стараясь выявить и обосновать ту или иную мотивацию средневекового переводчика при выборе им тех или иных слов, выражений или синтаксических конструкций. Целью данного исследования является демонстрация принципов работы средневекового скандинавского переводчика с латыни. Кроме того, статья предлагает оригинальную методику анализа переводов, которая может быть использована и при работе с текстами из других эпох. В работе автор использовал широкий круг источников литературы, включающий в себя скандинавские саги, античные сочинения, равно как и работы современных историков и филологов. Статья будет полезна для дальнейшего анализа переводческих техник в разные эпохи человеческой истории.

Ключевые слова: **сага, перевод, Саллюстий, Скандинавия, древнескандинавский, техники, римляне, Югурта**

«Сага о римлянах» является древнескандинавским переложением целого ряда античных произведений. В неё входят «Югуртинская война» и «Заговор Катилины» римского историка Гая Саллюстия Криспа, а также «О гражданской войне» римского поэта Лукана. «Сага о римлянах» дошла до нас в 2 версиях, наиболее ранняя из которых датируется примерно 1180 г., а более поздняя – серединой XIV в. [1]. Несмотря на наличие английского перевода [1], сага практически не привлекала внимание исследователей с точки зрения анализа переводческих техник при переводе с древнескандинавского языка на латинский. В то же время исследования, посвященные анализу переводческих техник в разных эпохах и культурах, становятся все более и более актуальными ввиду того, что темы культурного и языкового взаимодействия стали привлекать все больше и больше внимания, причем как в современном мире, так и в ретроспективе, применительно к истории различных культур. В этом смысле рецепция латинского культурного наследия, являвшегося ядром средневековой цивилизации, в средневековой же и недавно христианизированной Скандинавии представляет собой уникальный случай такого культурного и лингвистического взаимодействия, которое исследователям не стоит обходить стороной. Данная статья призвана хоть и незначительно, но всё же пролить свет на этот вопрос, раскрывая широкий спектр проблем, встававших перед средневековым переводчиком, равно как и принятых им решений. Целью статьи является раскрытие широкого спектра переводческих методик, использовавшихся древнескандинавским переводчиком при его работе над «Сагой о римлянах». Для выполнения этой цели необходимо поставить следующие задачи: 1) выбрать репрезентативный фрагмент «Саги о римлянах», в котором проявится наиболее полный и всеобъемлющий спектр переводческих методик; 2) классифицировать критерии оценки дословности или описательности перевода; 3) сравнить латинский оригинал с древнескандинавским переводом по названным критериям. Новизна данной статьи заключается в том, что «Сага о римлянах» с точки зрения анализа техник перевода еще никогда не становилась предметом специального исследования. Теоретическая значимость работы включает расширение наших знаний о межкультурных связях в Средние века, тогда как практическая значимость позволит другим исследователям более детально сравнивать и анализировать тексты из других обществ и эпох по примененным в этой статье критериям, равно как и обучать будущих исследователей на научно-практических семинарах по теории и практике перевода.

В качестве примера мы выбрали перевод параграфа 35 произведения «Югуртинская война» Саллюстия. В этом фрагменте римский историк повествует о Массиве – племяннике нумидийского царя Масиниссы, который получил часть земель Югурты от римлян, за что последний, желая отомстить, послал своего сподвижника Бомилькара, дабы тот умертвил Массиву. Попытка увенчалась успехом, однако убийца был схвачен и лишь благодаря заступничеству Югурты избежал казни. Параграф завершается словами о самом Югурте, которому сенат приказал покинуть Италию, и, возвращаясь в родные края, Югурта, по словам Саллюстия, якобы сказал, что Рим – «это продажный и обречённый на гибель город, если найдёт своего покупателя» [2, с. 35].

Для удобства приведём фрагмент из Саллюстия целиком:

«Erat ea tempestate Romae Numida quidam nomine Massiva, Gulussae filius, Masinissae nepos, qui, quia in dissensione regum Iugurthae adversus fuerat, dedita Cirta et Adherbale interfecto profugus ex patria abierat. Huic Sp. Albinus, qui proximo anno post Bestiam cum Q. Minucio Rufo consulatum gerebat, persuadet, quoniam ex stirpe Masinissae sit Iugurthamque ob scelera invidia cum metu urgeat, regnum Numidiae ab senatu petat. Avidus consul belli gerendi movere quam senescere omnia malebat. Ipsi provincia Numidia, Minucio Macedonia evenerat. Quae postquam Massiva agitare coepit neque Iugurthae in amicis satis praesidi est, quod eorum alium conscientia, alium mala fama et timor impediebat, Bomilcari, proximo ac maxime fido sibi, imperat, pretio, sicuti multa confecerat, insidiatores Massivae paret ac maxime occulte, sin id parum procedat, quovis modo Numidam interficiat. Bomilcar mature regis mandata exequitur et per homines talis negoti artifices itinera egressusque eius, postremo loca atque tempora cuncta explorat. Deinde, ubi res postulabat, insidias tendit. Igitur unus ex eo numero, qui ad caedem parati erant, paulo inconsultius Massivam aggreditur. Illum obtruncat, sed ipse deprehensus multis hortantibus et in primis Albino consule indicium profitetur. Fit reus magis ex aequo bonoque quam ex iure gentium Bomilcar, comes eius, qui Romam fide publica venerat. At Iugurtha manufestus tanti sceleris non prius omisit contra verum niti, quam animadvertit supra gratiam atque pecuniam suam invidiam facti esse. Igitur, quamquam in priore actione ex amicis quinquaginta vades dederat, regno magis quam vadibus consulens clam in Numidiam Bomilcarem dimittit, veritus, ne relicuos popularis metus invaderet parendi sibi, si de illo supplicium sumptum foret. Et ipse paucis diebus eodem profectus est, iussus a senatu Italia decedere. Sed postquam Roma egressus est, fertur saepe eo tacitus respiciens postremo dixisse: “Urbem venalem et mature perituram, si emptorem invenerit».

Перевод этого фрагмента на древнескандинавский язык: «В Риме был человек, которого звали Массива – сын Гулуссы, сына короля Масиниссы. Этот человек был вместе с царём Адгербалом и сбежал в Сирту, когда король умер: затем он отправился к римлянам. Римляне сейчас пытаются уговорить его, чтобы он попросил власть в королевстве Нумидия, но что Югурта должен быть лишён власти по причине своих преступлений (*В современной англ. переводе передано как «поплатился королевством»* [1]). Консулом тогда был Спурий Альбин, и ему удалось завоевать Нумидию, а Минуцию – Македонию. Он начинает это предприятие. Югурта узнаёт об этом и не собирается ждать его. Итак, он просит своего родственника и уважаемого друга Бомилькара дать денег, чтобы убить Масиниссу. Бомилькар клюёт на это и строит ловушку против Массивы. И один из его людей был увлечён такой охотой, налетел на Массиву, желая убить его, затем был схвачен и пытаем с целью выбить признание: он признался в том, что Бомилькар подстрекал его к этому. И по этой причине Бомилькар был объявлен вне закона в Римском королевстве, но не убит, потому что он находился под защитой Югурты и римлян. И когда Югурта был пойман на своём обмане, все его денежные взятки возбудили ненависть. Югурта тайно получил Бомилькара, дав 90 заложников Риму, потому что знал, что если Бомилькар будет убит, то немногие станут служить ему. И спустя несколько дней Югурта уезжает из Рима в Нумидию, потому что сенаторы потребовали от него как можно скорее убраться (*Бирнудоттир – переводчица «Саги о римлянах» на английский, переводит «hofdhingjar» как «вожди, предводители» (chiefs)* [1], *однако мы считаем более правильным перевести это как «сенаторы», поскольку именно их древнескандинавский переводчик и имел ввиду, каким бы анахроничным ни было восприятие античной истории в Средние века)*. И когда Югурта выехал верхом из Рима, говорят, что он повернул лошадь к городу, говоря так: «вижу, что город выставлен на продажу и скоро падёт, если он найдёт своего покупателя» [2, с. 127–128].

Сравним теперь латинский оригинал с древнескандинавским переводом по следующим выделенным нами критериям: 1) дословный перевод; 2) перифраз; 3) искажения переводчика; 4) пропуски в переводе; 5) пояснения переводчика; 6) заимствованные слова; 7) «скандинавизация перевода».

Дословный перевод: элементов дословного перевода в анализируемом фрагменте крайне мало: «hann byrjar upp theta mal» соответствует латинскому «agitare coepit» (*Dictionary of Old Norse prose. – URL: https://onp.ku.dk/onp/onp.php (дата обращения: 10.11.2024*), то есть оба варианта можно перевести как «начинает действовать» (*В.О. Горенштейн перевёл это выражение всё привести*

в движение»), но даже здесь мы видим, что грамматического соответствия нет, так как у Саллюстия второй глагол стоит в прошедшем времени («coepit»), а у скандинавского переводчика – в настоящем («byrjar»). Такое несоответствие вызвано тем, что в латинском языке Praesens Historicum применялось не так часто, как в древнескандинавской литературе. Следующим примером дословного перевода является выражение «fam dogum sidharr» («paucis diebus») – «несколько дней после». В данном случае это выражение является, по сути, типичным для многих языков временным оборотом, поэтому выбор переводчика был обусловлен самим узусом временных оборотов в древнескандинавском языке, а также простотой латинского выражения (*Мы имеем в виду, что скандинавские переводчики, сталкиваясь с витиеватыми латинскими текстам, всегда шли по пути упрощения, приближаясь к стилю саг*).

Наконец, последним случаем дословного перевода является выражение «ef hon finnr kaupa sinn» («si emptorem invenerit») – «если найдёт покупателя». Речь идёт о приписываемой Югурте цитате в конце фрагмента. Примечательно, что даже здесь переводчик дословно передал только часть цитаты, тогда как её начало дано в перифразе: «se her nu borg fala tha er skjott mun fyrir faraz» – «я вижу здесь город, который выставлен на продажу и который скоро падёт», что соответствует латинскому «urbem venalem et mature perituram» – «что город продажный и скоро погибнет». Таким образом, мы видим, что, в отличие от ряда переводчиков в Средневековье, древнескандинавский переводчик Саллюстия избегал дословного перевода: для него главным было лишь передать общий смысл.

Перифраз: Большая часть рассматриваемого фрагмента переведена перифрастически, поэтому ограничимся здесь лишь несколькими примерами. Так, говоря о подготовке Бомилькара к убийству Массивы, Саллюстий говорит, что Бомилькар «insidias tendit» – «расставляет ловушки». У скандинавского же переводчика Бомилькьар «sitr um Massiva» – буквально «сидит в засаде, ожидая Массиву». Оба выражения в целом соответствуют друг другу, однако переводчик сделал выбор в пользу более натурального для носителей древнескандинавского языка выражения, а не буквальной передачи латинского оригинала. После этого эпизода захваченный римлянами убийца «indicium profitetur» – «даёт показания», тогда как в древнескандинавском переводе «он пытаем с целью выбить признание». Саллюстий не упоминает о пытках, однако переводчик, для которого пытки при судебном дознании судя по всему, были привычной нормой, решил использовать более привычный для своего времени оборот, пусть и не точный по отношению оригиналу. (*О пытках при судебных дознаниях в Средние века существует обширная литература. Скандинавия в этом смысле лишь подтверждала общее для всей Европы правило*). На этих примерах хорошо видно, как переводчик перифрастически адаптирует латинский оригинал, вставляя туда не совсем точные с точки зрения перевода, но более привычные для тогдашних слушателей обороты и выражения.

Искажения: под искажениями мы понимаем явное противоречие информации, содержащейся в оригинале. В этом отношении единственным искажением является цифра количества заложников, переданных Югуртой римлянам: у Саллюстия их 50, а у переводчика – 90. Такое противоречие, видимо, обусловлено ошибкой копииста или ошибкой в самой рукописи Саллюстия, с которой делался перевод. Поскольку мы не располагаем оригиналом той рукописи, которая переводилась, пока что невозможно стопроцентно указать причину такой нестыковки. Также в тексте перевода есть места, которые переводчик проинтерпретировал по-своему, хоть и не исказив кардинально текст, но всё же поменяв акценты: например, у Саллюстия Массива был «Iugurthae adversus» («противник Югурты»), а у переводчика конкретно указано, что он «был вместе с царём Адгербалом». Конечно же, Адгербал был врагом Югурты, но тем не менее переводчик сместил здесь акценты. Подобное уточнение сделано переводчиком в конце рассматриваемого фрагмента, когда он пишет, что Югурта «повернул лошадь к городу», тогда как у Саллюстия царь просто «молчаливо оглядывающийся» (tacitus respiciens). Для скандинавов езда верхом, а не на колесницах была привычным делом, однако переводчик явно от себя добавил деталь с лошадью, возможно, потому что считал само собой разумеющимся, что царь должен выезжать из города верхом, а возможно просто старался придать живости рассказу.

Пропуски в переводе: в переводе опущены многие подробности, которые были немаловажны для Саллюстия. По мнению историков и исследователей творчества римского автора, Саллюстий большое внимание в своих трудах уделял морализаторству, концепции «virtus» – «доблести», или «добродетели» римского народа, утраченной им в гражданских войнах, коррупции и социальных потрясениях. Практически все морализаторские выражения были опущены скандинавским переводчиком: так, он не упоминает о том, что консул «был жаждущим вести войну и производить переполох больше, чем стареть» («avidus consul belli gerendi movere quam senescere omnia malebat»); о том, что убийца был судим «не столько на основании права народов, сколько из чувства справедливости и чести» («fit reus magis ex aequo bonoque quam ex iure gentium»). В первом случае мы имеем дело с объяснением мотивации поступков героя, что для Саллюстия играло очень большую роль в повествовании. Для скандинавского же переводчика, подражающего жанру саг, где мотивация героев зачастую либо слишком проста, либо очень нелогична, вполне естественным было избавиться от наполнения героев мотивацией, превратив их в своего рода фигурки повествования, роль которых исключительно сводится к совершению действий без акцента на их обоснованность и мотивацию.

Пояснения переводчика: в рассматриваемом нами фрагменте содержится всего лишь одно пояснение переводчика – в самом начале, когда он говорит “fra Massiva ok Romverjom. Capitulum» («О Массиве и римлянах. Глава». Надо сказать, что практически весь перевод «Югуртинской войны» Саллюстия испещрён такими пояснениями: «Sva segir Sallustius i sinni frasogn» [2, с. 108] («так говорит Саллюстий в своей саге»)); 2) «hann var ninn yngri medh thvi nafni» («он был младшим с таким именем») (о Сципионе Африканском) [2, с. 108]; 3) «her byrjaz upp Romverja sogur»[2, с. 109] («здесь начинается сага о римлянах»); 4) ‘sem sidharr er scrifadhr I Macrobio’[2, с. 109] («как позднее написано у Макробия»); 5) ‘Her segir af Iugurtha’[2, с. 110] («здесь рассказывает о Югурте»); 6) fra Romverjom ok Jugurtha [2, с. 111] («о римлянах и Югурте») и т. д. Такие пометки позволяли проще ориентироваться по тексту при его чтении или при попытке найти нужный отрывок. Конечно же, с точки зрения стиля Саллюстия они нарушали общую канву повествования, однако главной целью переводчика, на наш взгляд, была передача сюжета «Югуртинской войны» на понятном для скандинавских читателей языке, а никак не сохранение и передача оригинального саллюстиевского стиля. Не стоит совсем исключать и того, что переводчик не обладал достаточными знаниями в латыни или римской истории, чтобы понять морализаторство Саллюстия и перевести его.

Заимствованные слова: переводчик изредка, но всё же заимствует некоторые латинские слова: например, quinquennium [2, с. 113] («пятилетие»), consules [2, с. 123] («консулы»), pretor [2, с. 126] («претор»), capitulum [2, с.127] («глава»), consul [2, с. 128] («консул») и т. п. Стоит отметить, что эти заимствования не всегда точно соответствуют выражениям у Саллюстия: например, в анализируемом нами параграфе 35 римский историк говорит «consulatum gerebat» («находился в должности консула»), в то время как переводчик просто переводит это одним словом consul [2, с. 128]. Примечательно, что переводчик может быть неоднозначен при передаче некоторых латинских терминов: так, в одних случаях он сохраняет латинское слово consul, а в других передает его как raedhismadhr («советник»), hertogi («вождь») или jarl («ярл») [1, с. 15].

Скандинавизация. Для начала поясним, что мы под этим понимаем. Для нас скандинавизация – элементы приспосабливания культурно чужеродного текста к восприятию скандинавского читателя. Как известно, средневековая европейская культура в целом, равно как и ее восприятие истории, а также чужеродных ей культур в высшей степени анахронистичны. Поэтому скандинавский переводчик, просматривая и изучая текст Саллюстия, инстинктивно старался приобщить его к своему культурному полю. В рассматриваемом нами фрагменте присутствует как минимум один такой элемент: у Саллюстия убийца был признан преступником «не столько на основании права народов, сколько из чувства справедливости и чести», тогда как у переводчика он был «utlaegr» – «объявлен вне закона» Последнее относится к одному из самых тяжелых наказаний в средневековой Скандинавии: наказанный таким образом человек должен был покинуть свои родные места, иначе он мог быть убит кем угодно и когда угодно. Причина такой подмены смыслов проста: скандинавский читатель, а может и сам переводчик не понимали, что такое «право народов» (лат. ius gentium), равно как и самого противопоставления права народов и «чувства справедливости и чести», о которых говорит Саллюстий. Надо сказать, что в переводе присутствует и множество других элементов скандинавизации: говорится о фьордах в Африке, ряд персонажей называются термином vikingr («викинг»), в Риме упоминается храм «Тора», не раз упоминается скандинавское понятие ада (hel) [1, с. 17], а само произведение Саллюстия называется «сагой» [2, с. 108].

Итак, подведем итог. На основе анализа параграфа 35 «Югуртинской войны» Саллюстия и его древнескандинавского перевода можно сказать, что перед нами не перевод, а, скорее, переложение, где большая часть текста передана не дословно, а перифрастически. Переводчик весьма вольно обходился с оригиналом: добавлял пояснения, подбирал из своего языка аналоги необходимых выражений, частично заимствовал термины из латинского языка, где-то (осознанно или нет) искажал смысл, все же не забывая при этом о своей главной цели – сделать сюжет Саллюстия понятным средневековому скандинавскому читателю. В результате сложный латинский текст, изобилующий отступлениями, морализаторством и витиеватыми предложениями, превратился по сути дела в сагу с экзотическим флером Древнего Рима.

По итогам исследования также можно сказать, что проделанная нами работа значительно упростит дальнейшие исследования древнескандинавских переводов, однако для более полного раскрытия того, как нам нужно анализировать подобные переложения, требуются дополнительные исследования, включающие не только анализ древнескандинавских переложений с латыни, которые составляют лишь небольшую часть древнескандинавской переводной литературы, но и переводы со старофранцузского, которых намного больше и которые до сих пор не становились предметом детальных исследований с точки зрения переводческих техник.

Данная статья предназначается прежде всего классическим филологам, специалистам по древнескандинавскому языку и культуре, историкам-медиевистам, литературоведам и лингвистам в широком смысле слова.

Библиографический список

1. Birnudottir S.L. *Romverja saga: an introduction and translation*. Vancouver. 2017.
2. *Записки Юлия Цезаря. Гай Саллюстий Крисп. Сочинения*. Москва: Ладомир; ООО «Фирма “Издательство АСТ”», 1999.
3. *Laxdada saga*. Reykjavik, 1934.
4. Lönnroth L. Det litterara portrattet i latinsk historiografi och islandsk sagasskrivning – en komparativ studie. *Acta philologica Scandinavica*. 1965; № 27: 68–117.
5. *Volsunga saga*. Trans. R.G. Finch. Nelson, 1965.
6. Cleasby R., Vigfusson G. *An Icelandic-English dictionary*. Oxford, 1874.
7. Evans A.H. *Hávamál*. London, 1986.
8. Forcellini E. *Lexicon totius Latinitatis*. Padua, 1940:
9. Neckel G., Kuhn H. *Edda*. I: Text. Heildelberg, 1983.
10. Дуров В.С. *Художественная историография Древнего Рима*. Санкт-Петербург, 1993.
11. Stolz H. *Sallustius segir sva – ele gjorde han na det? Finlesing av Sallusts Bellum Catilina og Romverja I elder og yngre versjon*. Bergen, 2009.
12. *Romverja saga. Gislason.* Copenhagen, 1860.
13. Gropper S. “Sallust und Lucan auf Isländisch.” In Lucans Bellum Civile: *Studien zum Spektrum seiner Rezeption von der Antike bis ins 19*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2009.
14. Osmond P.J., Robert W. Ulery. *Catalogus translationum et commentariorum: Mediaeval and Renaissance Latin Translations and Commentaries, Annotated Lists and Guides*. Washington, DC: The Catholic University of America Press, 2003; Vol. VIII.
15. Reynolds L.D. “*Sallust”. Texts and Transmission*. Oxford: Clarendon Press, 1983.
16. *Sigurthur Nordal. Icelandic Culture*. Ithaca: Cornell University Library, 1990.
17. Smalley B. *“Sallust in the Middle Ages.” Classical Influences on European Culture A.D. 500 1500*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.
18. Würth S. *Der „Antikenroman“ in der isländischen Literatur des Mittelalters: Eine Untersuchung zur Übersetzung und Rezeption lateinischer Literatur im Norden*. Basel – Frankfurt-am-Main: Helbig & Lichtenhahn, 1998.
19. *Rómverja saga. Reykjavík: Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum*. 2010.
20. Wolf K. *Viking Age: Everyday Life During the Extraordinary Era of the Norsemen*. 2004.
21. Майзульс М. *Воображаемый враг: иноверцы в средневековой иконографии*. Москва, 2022.
22. Sallust *The War with Catiline. The War with Jugurtha*. Harvard, 2013.
23. Syme R. *Sallust, biography*. London, 2002.

References

1. Birnudottir S.L. *Romverja saga: an introduction and translation*. Vancouver. 2017.
2. *Zapiski Yuliya Cezarya. Gaj Sallyustij Krisp. Sochineniya*. Moskva: Ladomir; OOO «Firma “Izdatel'stvo AST”», 1999.
3. *Laxdada saga*. Reykjavik, 1934.
4. Lönnroth L. Det litterara portrattet i latinsk historiografi och islandsk sagasskrivning – en komparativ studie. *Acta philologica Scandinavica*. 1965; № 27: 68-117.
5. *Volsunga saga*. Trans. R.G. Finch. Nelson, 1965.
6. Cleasby R., Vigfusson G. *An Icelandic-English dictionary*. Oxford, 1874.
7. Evans A.H. *Hávamál*. London, 1986.
8. Forcellini E. *Lexicon totius Latinitatis*. Padua, 1940:
9. Neckel G., Kuhn H. *Edda*. I: Text. Heildelberg, 1983.
10. Durov V.S. *Hudozhestvennaya istoriografiya Drevnego Rima*. Sankt-Peterburg, 1993.
11. Stolz H. *Sallustius segir sva – ele gjorde han na det? Finlesing av Sallusts Bellum Catilina og Romverja I elder og yngre versjon*. Bergen, 2009.
12. *Romverja saga. Gislason.* Copenhagen, 1860.
13. Gropper S. “Sallust und Lucan auf Isländisch.” In Lucans Bellum Civile: *Studien zum Spektrum seiner Rezeption von der Antike bis ins 19*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2009.
14. Osmond P.J., Robert W. Ulery. *Catalogus translationum et commentariorum: Mediaeval and Renaissance Latin Translations and Commentaries, Annotated Lists and Guides*. Washington, DC: The Catholic University of America Press, 2003; Vol. VIII.
15. Reynolds L.D. “*Sallust”. Texts and Transmission*. Oxford: Clarendon Press, 1983.
16. *Sigurthur Nordal. Icelandic Culture*. Ithaca: Cornell University Library, 1990.
17. Smalley B. *“Sallust in the Middle Ages.” Classical Influences on European Culture A.D. 500 1500*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.
18. Würth S. *Der „Antikenroman“ in der isländischen Literatur des Mittelalters: Eine Untersuchung zur Übersetzung und Rezeption lateinischer Literatur im Norden*. Basel – Frankfurt-am-Main: Helbig & Lichtenhahn, 1998.
19. *Rómverja saga. Reykjavík: Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum*. 2010.
20. Wolf K. *Viking Age: Everyday Life During the Extraordinary Era of the Norsemen*. 2004.
21. Majzul's M. *Voobrazhaemyj vrag: inovercy v srednevekovoj ikonografii*. Moskva, 2022.
22. Sallust *The War with Catiline. The War with Jugurtha*. Harvard, 2013.
23. Syme R. *Sallust, biography*. London, 2002.

Статья поступила в редакцию 03.02.25

УДК 81’373.612.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-447-450

***Wang Xiaohuan**, PhD of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: yuliawang420@mail.ru*

COMPARATIVE STUDY OF CONCEPTUAL METAPHORS OF THE WORD *FIRE* IN RUSSIAN AND CHINESE IN THE ASPECT OF LINGUOCULTUROLOGY. Metaphor is the psychological process of endowing concepts with new things through associations, and it is the process of human cognition of objective reality. Fire is the source of human civilization and one of the most basic elements in the early understanding of the world and exploration of the universe. In both the Russian and Chinese languages, the concept “fire” is endowed with a rich metaphorical meaning. Based on the theory of conceptual metaphor, this article analyzes the conceptual metaphor “fire” from the point of view of linguoculturology. The purpose of the comparative analysis is to identify the mechanism of semantic expansion of the concept “fire” in the two languages, as well as the differences and similarities between the cognitive ways of thinking of the two peoples. This study allows to paint a picture of different linguistic worlds of the two peoples, which will help to study the influence of cultural differences on cognitive processes and language development of the Russian and Chinese peoples, to promote intercultural exchanges and cooperation between China and Russia.

Key words: **fire, conceptual metaphor, China-Russian comparison, linguoculturology, metaphors**

This article was prepared with the support of of the Fundamental research project Foundation of the Department of Education of the Liaoning Province, Project No. JYTMS20230205

***Ван Сяохуань,** канд. филол. наук, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: yuliawang420@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР СЛОВА «ОГОНЬ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Метафора – это психологический процесс наделения понятий новыми вещами через ассоциации, и это процесс познания человеком объективной реальности. Огонь является источником человеческой цивилизации и одним из самых основных элементов в раннем понимании мира и освоении Вселенной. Как в русском, так и в китайском языках концепт «Огонь» наделен богатым метафорическим смыслом. Опираясь на теорию концептуальной метафоры, данная статья анализирует концептуальную метафору «огонь» в русском и китайском языках с точки зрения лингвокультурологии. Целью сопоставительного

анализа является выявление механизма семантического расширения концепта «Огонь» в двух языках, а также различий и сходств между когнитивными способами мышления двух народов. Данное исследование позволяет нарисовать картину разных языковых миров двух народов, что поможет изучить влияние культурных различий на когнитивные процессы и языковое развитие русского и китайского народов, способствовать межкультурным обменам и сотрудничеству между Китаем и Россией.

Ключевые слова: **огонь, концептуальная метафора, китайско-российское сопоставление, лингвокультурология, метафоры**

Данная статья подготовлена при поддержке Проекта фундаментальных исследований Департамента образования провинции Ляонин, № JYTMS20230205

Актуальность исследования определяется рядом факторов. В повседневной жизни люди используют множество метафор [1, с. 5]. Первое определение термину «метафора» дал Аристотель: «Метафора – перенесение слова с изменением значения из рода в вид, из вида в род или из вида в вид, или по аналогии». Метафора, по Аристотелю, дает право, «говоря о действительном, соединять с ним невозможное» [2]. Он рассматривал метафору как фигуру речи, а не как индивидуальное языковое явление, обращал свое внимание на стилистическую функцию метафоры. Позднее, в 1980-х годах, Лакофф и Джонсон предложили термин концептуальной метафоры, что привлекло внимание лингвистов. В аспекте лингвокультурологии концептуальная метафора – не только языковое явление, это ещё отображение языка в культуре. Современные когнитивные лингвисты считают, что метафоры – это процесс осознания человеком объективного мира. Образование метафор неразрывно связано с национально-культурными факторами. Метафоры в разных языках часто имеют разные культурные коннотации, отражая различные модели опыта и понимания мира у разных народов [3, с. 10]. Поэтому анализ метафор – один из важнейших способов изучения языковой картины мира.

«Огонь» – повседневная вещь в мире, и его метафорические значения менялись с течением времени в разных регионах, культурах и историях. В данной статье русско-китайское сопоставление лексемы «огонь» анализируется с точки зрения лингвокультурологии на основах теорий сопоставительной и когнитивной лингвистики. В работе собираются, обобщаются, классифицируются и интегрируются метафоры, связанные с «огнем» в русском и китайском языках.

Цель работы: выделить одинаковые и разные концептуальные метафоры слова «огонь» в русском и китайском языках, проанализировать общность и индивидуальность культур двух народов и их отражение в когнитивном мышлении двух народов.

Задачи данного исследования:

1) обобщить собранные метафоры слова «огонь»;

2) выявить концептуальные метафоры, имплицитные в метафорических выражениях «огонь» в русском и китайском языках;

3) классифицировать концептуальные метафоры слова «огонь»;

4) обобщить концептуальные метафоры слова «огонь» в русском и китайском языках;

5) сравнить и проанализировать концептуальные метафоры слова «огонь» и выяснить их сходства и культурные различия между русским и китайским народами.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что выводы данной работы могут показать национальную индивидуальность русских и китайцев и помочь исследовать культурные общности и различия, возникающие на основе данных концептуальных метафор, позволяют нарисовать языковую картину мира русского и китайского народов, что помогает изучить влияние культурных различий на процесс языкового познания и языкового развития русского и китайского народов. Кроме того, данное исследование имеет большое практическое значение: оно не только помогает выявить общность и индивидуальность двух народов в языке и культуре, но и способствует межкультурной коммуникации, обогащает лингвистические исследования, повышает уровень преподавания языка и способствует развитию культурной индустрии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно помогает глубже понять, как различные языковые сообщества воспринимают и интерпретируют один и тот же концепт, что напрямую связано с их культурными традициями и историческим опытом. Глубокое понимание различий и сходств в метафорическом восприятии может способствовать лучшему взаимодействию между культурами, что особенно актуально в условиях глобализации.

Научная новизна данной работы выражается, главным образом, в следующем:

1) комплексно обобщены концептуальные метафоры русского и китайского слова «огонь»;

2) классифицированы и интегрированы концептуальные метафоры русского и китайского слова «огонь»;

3) изучены концептуальные метафоры русско-китайского слова «огонь» с точки зрения лингвокультурологии, собрано большое количество русско-китайских материалов для сопоставления и классификации, нарисован фрагмент русско-китайской языковой картины мира, объяснены общие черты и индивидуальные различия культур двух народов и их влияние на формирование концептуальных метафор.

Огонь играет важную роль в эволюционной истории человечества, а его использование является важнейшим источником и символом человеческой цивилизации. Огонь также является одним из основных элементов в раннем понимании человеком мира и освоении Вселенной. Русский и китайский языки содержат большое количество метафор, связанных с огнем, и эти метафоры подразумевают различные способы мышления и когнитивные процессы двух народов. Таким образом, обобщение и анализ концептуальных метафор «огонь» в китайском и русском языках поможет нам нарисовать характерные фрагменты языковой картины мира двух народов и тем самым лучше способствовать межкультурной коммуникации и сотрудничеству.

Общие концептуальные метафоры «огонь» в русском и китайском языках

1. Концептуальные метафоры «эмоция»:

– «огонь» в метафоре «страсть, энтузиазм, сильное желание».

Горящий огонь постоянно выделяет свет, тепло и энергию, а человеческое тело, наполненное страстью и желанием, также обладает бесконечной энергией для осуществления своих желаний. Сила человека в это время подобна энергии, выделяемой горящим огнем. Сравнивая силу, высвобождаемую страстным человеком, с теплом, выделяемым горящим огнем, и объединяя ее с психологическими характеристиками человека, создается концептуальная метафора «огонь», обозначающая «страсть, энтузиазм и сильное желание».

(1) Много надо для искусства, но главное ***огонь****.*

*(2) 他发现，在如此恶劣的境地中，他的内心**燃起熊熊烈火**，比任何时候都要积极认真。(Он заметил, что в такой плохой ситуации его сердце пылает огнем, и он стал более активным и серьезным, чем никогда);*

– «огонь» в метафоре «гнев, сердитость».

Когда человек злится и гневается, это обычно сопровождается такими физиологическими изменениями, как одышка, заложенность лица и жар во всем теле. Это похоже на жар и жжение огня. Поэтому в русском и китайском языках слово «огонь» используется как метафора для обозначения абстрактного эмоционального переживания «гнев и сердитость».

(3) Раздуть ***огонь возмущения****.*

*(4) 听到对方的无理指责，他**怒火中烧**，怒不可遏地反驳了回去。(Услышав необоснованные обвинения собеседника, он разгневался и сердито отозвался);*

– «огонь» в метафоре «любовь».

Огонь вспыхивает в нужный момент в подходящей обстановке и утихает быстро и яростно. То же самое происходит и с любовью: встретив человека по своему вкусу, мы быстро влюбляемся и не можем от этого оторваться. Любовь подобна огню, который согревает израненное сердце. Но когда любовь теряет свою страсть, она постепенно становится безвкусной, подобно пламени, которое постепенно гаснет и больше не имеет температуры. Ощущение температуры уровня «огня» – обычное физическое восприятие человека, поэтому концепт «Огонь» как метафора «любви» встречается как в русском, так и в китайском языках.

(5) Сей молодой человек был рожден с великими страстями; ***огонь пылкой любви*** *легко воспалял его чувства; но и благородный энтузиазм добродетели никогда не угасал в его сердце.*

*(6) 一次难得的机遇使她那久已沉寂了的**爱情之火**再次迅猛地燃烧起来。(Редкий случай вновь разжег у нее огонь давно угасшей любви).*

2. Концептуальные метафоры «война»:

– «огонь» в метафоре «война».

Когда огонь горит, он производит дым. В русском языке есть пословица: нет дыма без огня. В древнем Китае сигнальные костры были важным средством военной связи при обороне границ, а возгорание сигнальных костров свидетельствовало о начале национальной войны [8, с. 28]. До изобретения порохового оружия древние люди использовали огонь в качестве средства нападения в войнах. Когда велись войны, дым поднимался во всех направлениях. Поэтому в русском и китайском языках «огонь» используется как метафора «войны».

(7) [Солдаты] громко роптали и готовы были сдаться: молодые офицеры, не бывшие ***в огне****, не умели их ободрить.*

*(8) 国际红十字会发起了紧急行动，希望双方为人道援助提供安全环境，实现**停火**。(Международный Красный Крест начал срочную акцию в надежде, чтобы обе стороны обеспечили безопасные условия для оказания гуманитарной помощи, чтобы прекратилась война);*

– «огонь» в метафоре «атака, стрельба, огнестрельное оружие и боеприпасы».

В древние времена на города нападали, используя огонь в сочетании с холодным оружием, что делало его самым агрессивным средством того времени. С развитием науки и техники появилось множество современных видов оружия и устройств, использующих свойства огня, таких как пистолеты и боеприпасы. В когнитивном процессе люди выработали концептуализацию этого оружия с помощью «огня», сформировав языковое мышление «оружие и боеприпасы – это огонь», а затем используя «огонь» как метафору для обозначения «стрельбы».

(9) Огонь *врага был неприцельным, и пулишли вслепую, никого из нас не задевая.*

*(10) 志愿军把敌人的几个师压入一个狭小的区域，集中**火力**猛打，敌人立即溃不成军，争相逃命。(Добровольцы прижали несколько вражеских дивизий к узкому участку и сконцентрировали огневую мощь так сильно, что противники сразу были дезорганизованы и спешили первыми спастись).*

3. Концептуальные метафоры «опасность, катастрофа, бедствие»:

– «огонь» в метафоре «трудное положение».

Катастрофа, вызванная неконтролируемым огнем, может оставить человечество ни с чем – в трудной ситуации и в тяжелом положении. Именно поэтому в русском и китайском языках слово «огонь» используется как метафора «тяжелое положение». В китайском языке есть такие идиомы, как *«火上浇油» (подлить масла в огонь)* и т. д. В русском языке также есть и такие пословицы, как «*масло в огонь подлили», «из огоня да в полымя»* и т. д.;

– «огонь» в метафоре «опасность, катастрофа, бедствие».

Огонь приносит человечеству свет и цивилизацию, но он же может принести и бедствие, поджигая богатства человечества, полностью уничтожая их или даже подвергая опасности человеческие жизни. В русском и китайском языках слово «огонь» используется как метафора, обозначающая «опасность, катастрофа и бедствие».

*(11) Таскать каштаны **из огня** для кого-л.*

(12) 过度的冒险可能会**引火烧身**，带来不可预测的危险。*(Чрезмерный риск может вызывать огонь на себя, напрашиваться на неприятности и непредвиденные опасности);*

– «огонь» в метафоре «тяжесть, мучительность, горесть».

В древние времена сожжение был чрезвычайным наказанием, применявшимся только для кары бунтующих, злобных преступников [5, с. 12]. Боль от жестокого наказания огнем была невыносимой. Преступники, которых жгли на костре, ужасно страдали. Таким образом, «огонь» имеет значение «испытание, горести», а в русском и китайском языках есть такие устойчивые выражения, как *«прошедшее **огонь** и воду», «готовить в **огонь** и воду»* и др.

Концептуальные метафоры, характерные для русского или китайского языков

1. Концептуальные метафоры, характерные для русского языка:

– «огонь» в метафоре «идеальный человек или лошадь».

Россия – огромная, но малонаселенная страна с суровыми природными условиями, холодными зимами. В древности люди всегда боялись страданий, причиняемых природой, они верили, что все в мире является воплощением богов. Поэтому поклонялись богам природы, чтобы убедиться, что у них будет достаточно еды и одежды, и что погода будет благоприятной, они верили в язычество. «В язычестве Бог Сварог в славянской мифологии олицетворяет огонь и небесную сферу. Руси поклонялись огню, веря, что он отгоняет зло, тьму и холод» [6, с. 11]. Таким образом, древние русские поклонялись богу огня, считая его всемогущим, всепобеждающим и символом совершенства. Эта идея поклонения огню повлияла на формирование их языка, в результате чего появилась концептуальная метафора «огня», обозначающая «прекрасность и совершенство».

*(14) Ну, купили они каждый по коню. У соседа не конь – **огонь**, картина, а у отца – так себе, глядеть не на то;*

– «огонь» в метафоре «взгляд».

Гадание имеет долгую историю в России. Древние русские люди верили, что с помощью гадания они могут предсказывать будущее. Огонь был одним из многих инструментов, используемых для гадания. В некоторых ритуалах таинственные послания читаются при наблюдении за формой, цветом и движением пламени. Глаза человека тоже светятся, русские часто используют взгляд, чтобы выразить свои чувства или прочитать мысли других людей по взгляду [7]. Поэтому часто используют огонь в качестве метафоры «взгляда».

*(15) В её глазах **огонь пугливый** то вспыхивал, то меркнул;*

– «огонь» в метафоре «благоговение, почтение и боязнь».

Мы уже сказали, что язычество было примитивной религией, которую исповедовали древние русские. Проводились различные ритуалы в честь неба и земли и поклонения различным богам природы. В древности огонь почитался как очищающий элемент, способный отмаливать грехи и просить благословения, а также очищать души людей. В то же время древнерусские люди были полны страха перед огнем и верили, что возникновение пожара – это наказание богов за преступное поведение людей [8]. Например, пословица *«бояться как огня»*, которая отражает почтение и боязнь огня древнерусскими людьми. Поэтому в русском языке русские используют огонь как метафору «благоговения, почтения и боязни».

*(16) Дедушка очень строгий, его все в доме боятся, **как огня**.*

2. Концептуальные метафоры, характерные для китайского языка:

– «огонь» в метафоре «срочность».

Огонь может быстро распространяться за короткий промежуток времени, поэтому, осознав это свойство огня, люди спроецировали это понимание огня в сферу абстракции.

*(17) 因为不了解敌军的情况，即使**火烧眉毛**，我们仍然按兵不动，等待时机，不理会他的挑衅。(Поскольку мы не знаем, в какой ситуации находится противник, даже если как огонь палит брови (неотложный, не терпящий промедления; крайне срочный), мы остаемся задержать продвижение своих войск (занять выжидательную позицию) и ждем подходящего момента, игнорируя его провокации);*

– «огонь» в метафоре «процветание, кипение, бурное развитие».

Пылающий огонь горит, что легко напоминает людям о благополучном развитии дела, о процветающей жизни. Обычай разведения огня (на китайский праздник Весны и фестиваль фонарей каждая семья снаружи двери украшает разноцветным цветами, наклеивая большую красную записку, в 00:00 ночи ее зажигают) на китайский праздник Весны является неотъемлемым для многих китайцев, особенно во Внутренней Монголии, провинции Шаньси и некоторых других местах это важный традиционный обычай, согласно которому каждая семья должна развести огонь и зажечь его в надежде, что наступающий год будет теплым и процветающим. Поэтому китайское слово «огонь» часто используется как метафора «процветание, кипение, бурное развитие» [13].

*(18) 无论男女老少，都尽情娱乐，**红红火火**辞旧岁，欢欢喜喜迎新年。(Мужчины и женщины, дети и старые, все развлекаются по полной программе, празднуя старый год и с радостью встречая новый);*

– «огонь» в метафоре «патологическое явление».

Китайская медицина – одно из трех национальных сокровищ Китая, история которой насчитывает тысячи лет, а ее основная теоретическая система, учение об «Инь-Ян» и «Пяти элементах», заложена в традиционной культуре народа хань. Теория «Инь-Ян» и «Пяти элементов» гласит, что Инь и Ян способствуют формированию, развитию и изменению материального мира, а пять элементов, а именно – золото, дерево, вода, огонь и земля, являются основными компонентами всех вещей в мире, они питают друг друга, сдерживают друг друга и находятся в состоянии постоянного изменения. Китайская медицина использует «Инь-Ян» и «Пять элементов» для замещения некоторых патологических явлений, что стало характерной чертой китайской медицины. Поэтому «огонь – это патологическое явление» стало уникальной концептуальной метафорой в китайском языке.

*(19) 天气干燥容易引起**上火**，药店清热解毒的药品一度走俏。(Сухая погода легко вызывает покраснение и воспаление, и препараты для снятия жара и выведения токсинов пользуются большим спросом в аптеках);*

– «огонь» в метафоре «степень».

Китайская кулинарная культура имеет долгую историю и известна как в Китае, так и за рубежом. Одной из основ кулинарии является мастерство владения огневым режимом (огневая мощь и продолжительность времени, затрачиваемого на приготовление блюд). Однако огонь постоянно меняется и трудно поддается описанию, степень огня невозможно правильно зафиксировать в сборниках. Позже, в зависимости от размера пламени, огневой режим был разделен на большой, средний, малый и слабый огонь, где «огонь» был классифицирован на различные уровни. С течением времени термин «огневой режим» перестал быть уникальным для китайской кулинарной культуры, а постепенно превратился в общее понятие, обозначающее управление временем, температурой, условиями и другими факторами для достижения определенного эффекта или состояния. В более широком контексте оно также используется для описания развития, изменений или совершенства вещей.

*(20) 厨师们在烹饪美食时，必须精确掌握每道菜肴的**火候**，以确保口感和味道完美无缺。(При приготовлении пищи повара должны точно выдерживать огневой режим каждого блюда, чтобы обеспечить идеальную текстуру и вкус);*

– «огонь» в метафоре «непрерывность, из поколения в поколение».

Изобретение огня не только изменило образ жизни людей, но и породило техническую концепцию сохранения и использования огня. Концепция сохранения огня часто употребляется в китайском языке для выражения метафорического значения непрерывности. Например, «ладан и огонь» (благовония и свечи, используемые для жертвоприношений предкам и богам) – очень важный символ в традиционной китайской культуре, олицетворяющий любовь и молитвы людей к богам, предкам и мученикам. Происхождение «ладана и огня» – это сжигание ладана во время ритуалов, что символизирует уважение и благословение предков, а в сочетании с элементом «огонь», который символизирует непрерывность жизни, он выражает смысл непрерывности семьи и передачи семейного наследия от одного поколения к другому [10].

*(21) 从他身上所看到的读书爱书精神，正是我们中华文化**薪火相传**的优秀传统。(Дух чтения и любовь к книгам, которые мы видим в нем, – это прекрасная традиция, которая передается из поколения в поколение в нашей китайской культуре).*

В данном исследовании были выделены одинаковые и разные концептуальные метафоры слова «огонь» в русском и китайском языках. Обобщены собранные метафоры слова «огонь», выявлены метафоры, имплицитные в метафорических выражениях «огонь» в русском и китайском языках, классифицированы концептуальные метафоры этого слова. Проведено сравнение метафоры слова «огонь» и определены их сходства и культурные различия в русской и китайской языковых картинах.

Огонь имеет разные языковые формы в китайском и русском языках, обладающими очень богатыми концептуальными метафорами. Это объясняется тем, что «огонь» неотделим от жизни человека. Огонь сопровождает человечество с первобытной эпохи до современной цивилизации и привнес в нашу жизнь большие удобства. Сопоставительный анализ концептуальных метафор «огонь» в китайском и русском языках позволяет понять национальный культурный менталитет и образ мышления, что способствует укреплению связи и взаимопонимания культур двух народов, межкультурным обменам и сотрудничеству.

Данное исследование может быть полезным для изучения и преподавания китайского и русского языков. Осознание метафорических структур и их культурных контекстов может обогатить образовательные программы, позволяя студентам не только изучать язык, но и углубляться в особенности мышления, характерные для носителей этого языка.

В связи с бурным развитием глобальных коммуникационных технологий и увеличением межкультурных обменов, углубленное понимание метафорических структур может стать основой для новых исследований в области лингвистики и культурологии. Исследования могут быть расширены на другие концептуальные метафоры, что позволит создать более обширные модели для сравнения различных культур. Целевая аудитория статьи – это исследователи и студенты, занимающихся лингвистикой и культурологией, также статья может заинтересовать широкий круг читателей, желающих углубить свои знания по межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Ян Л. *Сопоставительное исследование концептуальных метафор «огонь/вода» в русском и китайском языках с точки зрения лингвокультурологии*. Харбин: Харбинский университет, 2013.
2. *Аристотель. Поэтика*. 1997. Available at: http://philosophy.ru/ru/library/aristotle/poet.html
3. Пэн В., Лян Ч. *Язык и культура*. Шанхай: Шанхайское образовательное издательство иностранных языков, 2006.
4. Чэнь Х. Сравнительное исследование концептуальной метафоры «огонь» в английском и китайском языках. *Вестник Чанчуньского педагогического института*. 2011; № 27 (05): 27–29.
5. Цюй С. Народное поклонение огню: от концепции поклонения огню в романе о феодальных богах. *Вестник Чичжоуского института*. 2007; № 6: 55–57.
6. *Словарь лингвокультурологии России*. Пекин: Издательство «Иностранный язык», 1995.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живём. Теория метафоры*. Москва: URSS, 2023.
8. Лю Ш. Превратности тысячелетия, любовь огня и воды. *Изучение русского языка*. 2002; № 5: 65–72.
9. Янь Х. Сопоставительное исследование концептуальной метафоры «огонь» в китайском и русском языках. *Китайский язык и культура*. 2024; № 08: 169–171.
10. Приходько Г.В. Концепт «огонь» в картине мира русского народа. *Наука. Университет. 2005:* материалы VI научной конференции. Новосибирск, 2005: 86–89.
11. Борисова Л.В. Репрезентация концептов «Огонь» и «Вода» в русской и чувашской языковых картинах мира. *Вестник ЧГУ*. 2014; № 4.
12. Воробьёв В.В. *Лингвокультурология: теория и методы*. Москва: Издательство РУДН, 1997.
13. Самситова Л.Х., Асылбаков А.С. Концепт «огонь» в языковой картине мира (на материале башкирских народных английских пословиц и поговорок). *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*. 2019; № 1 (49).

References

1. Yan L. *Sopostavitel'noe issledovanie konceptual'nyh metafor «ogon'/voda» v russkom i kitajskom yazykah s tochki zreniya lingvokul'turologii*. Harbin: Harbinskij universitet, 2013.
2. *Aristotel'. Po`etika*. 1997. Available at: http://philosophy.ru/ru/library/aristotle/poet.html
3. P`en V., Lyan Ch. *Yazyk i kul'tura*. Shanhaj: Shanhajskoe obrazovatel'noe izdatel'stvo inostrannyh yazykov, 2006.
4. Ch`en' H. Sravnitel'noe issledovanie konceptual'noj metafory «ogon'» v anglijskom i kitajskom yazykah. *Vestnik Chanchun'skogo pedagogicheskogo instituta*. 2011; № 27 (05): 27-29.
5. Cyuj S. Narodnoe poklonenie ognyu: ot koncepcii pokloneniya ognyu v romane o feodal'nyh bogah. *Vestnik Chichzhouskogo instituta*. 2007; № 6: 55-57.
6. *Slovar' lingvokul'turologii Rossii*. Pekin: Izdatel'stvo «Inostrannyj yazyk», 1995.
7. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem. Teoriya metafory*. Moskva: URSS, 2023.
8. Lyu Sh. Prevratnosti tysyacheletiya, lyubov' ognya i vody. *Izuchenie russkogo yazyka*. 2002; № 5: 65-72.
9. Yan' H. Sopostavitel'noe issledovanie konceptual'noj metafory «ogon'» v kitajskom i russkom yazykah. *Kitajskij yazyk i kul'tura*. 2024; № 08: 169-171.
10. Prihod'ko G.V. Koncept «ogon'» v kartine mira russkogo naroda. *Nauka. Universitet. 2005:* materialy VI nauchnoj konferencii. Novosibirsk, 2005: 86-89.
11. Borisova L.V. Reprezentaciya konceptov «Ogon'» i «Voda» v russkoj i chuvashskoj yazykovyh kartinah mira. *Vestnik ChGU*. 2014; № 4.
12. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya: teoriya i metody*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 1997.
13. Samsitova L.H., Asylbakov A.S. Koncept «ogon'» v yazykovoj kartine mira (na materiale bashkirskih narodnyh anglijskih poslovic i pogovorok). *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*. 2019; № 1 (49).

Статья поступила в редакцию 11.02.25

УДК 10.02.04 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-450-453

***Vasbieva D.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dinara-va@list.ru*

ON FUNCTIONAL CLASSIFICATION OF DYSPHEMISMS IN ECONOMIC MEDIA DISCOURSE (EXEMPLIFIED BY ENGLISH-LANGUAGE JOURNALS AND NEWSPAPERS). The paper is devoted to the study of a problem of classification of dysphemisms in the English language within the framework of economic media discourse. The research material was modern texts of economic media discourse. The main objective of the study is to study modern linguistic approaches of the Russian and foreign scientists to the definition of dysphemisms and to analyze the features of their functional classification in the English-language economic media discourse. The paper summarizes the Russian and foreign scientists' experience in the field of research into dysphemisms and their classifications based on lexical and semantic features, clarifies the concept of "dysphemism" and analyzes dysphemisms from economic articles in English-language magazines and newspapers according to the functional classification proposed by E.F. Bekh. The classification of dysphemisms based on the functions they perform is carried out using the descriptive method and content analysis of economic articles. The findings are of practical value, they can be used in the process of teaching English in non-linguistic universities, courses related to the theory and practice of translation and lexicology.

Key words: **dysphemism, economic media discourse, dysphemia, functional classification, euphemism**

***Д.Г. Васьбиева**, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ДИСФЕМИЗМОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЖУРНАЛОВ И СТАТЕЙ)

Настоящая статья посвящена изучению проблемы классификации дисфемизмов в английском языке в рамках экономического медиадискурса. В качестве материала исследования использовались современные тексты экономического дискурса СМИ. Основная задача исследования – изучить современные лингвистические подходы отечественных и зарубежных ученых к определению дисфемизмов и проанализировать особенности их функциональной классификации в англоязычном экономическом медиадискурсе. В работе обобщен опыт российских и зарубежных ученых в области исследования дисфемизмов и их классификаций, основанных на лексико-семантических признаках, уточнено понятие «дисфемизм» и проанализированы дисфемизмы из экономических статей англоязычных журналов и газет согласно их функциональной классификации, предложенной Е.Ф. Бех. Классификация дисфемизмов на основании выполняемых ими функций проведена при помощи описательного метода и контент-анализа экономических статей. Результаты имеют практическую ценность, их можно использовать в процессе преподавания английского языка в неязыковых вузах, курсах, связанных с теорией и практикой перевода и лексикологией.

Ключевые слова: **дисфемизм, экономический медиадискурс, дисфемия, функциональная классификация, эвфемизм**

Глобальные экономические события, накладывающие отпечаток на практически все сферы жизнедеятельности общества, находят свое отражение в языке СМИ – в экономическом медиадискурсе. Бесспорно, огромен потенциал современного англоязычного медиадискурса, который дает возможность выявить методы, описывающие реальные факты и события, происходящие в экономической жизни страны, проанализировать способы воздействия на читательскую аудиторию и формирования ее мнения и отношения к экономическим процессам. Дисфемизмы, наряду с эвфемизмами, выступают в качестве оценочной лексики в газетно-журнальных публикациях. Кроме того, они являются мощным инструментом в текстах СМИ для передачи эмоций. Дисфемизм активно функционирует в языке современных СМИ как средство, оказывающее воздействие на читателя и побуждающее его на какой-либо эмоциональный ответ, в том числе и отрицательный. Следует отметить, что «дисфемизмы «ухудшают» денотат независимо от его реальных качеств» [1].

Актуальность нашего исследования продиктована особым интересом к проблеме классификации дисфемизмов, поскольку она все еще остается неполностью разработанной в отличие от явления эвфемии. Особую значимость представляет изучение классификации дисфемизмов в зависимости от функций их употребления в текстах экономического массмедиа. Изучение языкового явления дисфемии является одним из перспективных направлений исследования в современной лингвистике в связи с ее заметным функционированием в медиадискурсе.

Цель исследования – это выявление функциональных особенностей дисфемизмов в англоязычном экономическом медиадискурсе.

Для достижения цели научной работы перед нами стояли следующие задачи:

– рассмотреть современные лингвистические подходы отечественных и зарубежных ученых к определению дисфемизмов и уточнить сущность данного понятия;

– проанализировать дисфемизмы в экономическом медиадискурсе согласно их функциональной классификации, предложенной Е.Ф. Бех [2].

Научная новизна представленной работы предопределяется тем, что предпринята попытка рассмотреть явление дисфемии на примере фрагментов англоязычных экономических текстов СМИ и осуществить адекватную классификацию отобранных дисфемизмов по функциональному принципу, предложенному Е.Ф Бех [2].

Теоретической основой исследования послужили работы как отечественных и зарубежных исследователей: Е.Ф Бех, *Т.В. Жеребило, А.М. Кацева,* Е.В. *Кутиновой, А.Н. Резановой, Т.А. Фоминой,* М.Г. Чепорухиной, *Е.И. Шейгал, K.* Allan, K. Burridge, H. Kröll *и др.*

Материалами исследования послужили тексты электронных версий СМИ (журналы и газеты) на английском языке за последнее десятилетие: Daily Mail, Financial Times, The Economist, The Guardian.

Практическая значимость заключается в возможности использования материалов и результатов исследования в обучении студентов английскому языку для специальных целей в экономической сфере и курсах, связанных с теорией и практикой перевода и лексикологией.

Термин «дисфемизм» (dys- «bad, abnormal, difficult») впервые был зафиксирован в 1927 г. французским психологом Альбертом Ж. Карнуа, который дал ему развернутое определение в своем исследовании «Наука слова»: «дисфемизм – это безжалостный, жестокий, насмешливый. Это также реакция против педантизма, жесткости и претенциозности, но также и против благородства и достоинства в языке» [3, с. 146].

Изначально дисфемизмы рассматривались в связке с эвфемизмами и представляли собой разновидность эвфемизма, т. е. «дисфемизм – выраженный стилистически сниженными единицами эвфемизм» [4, с. 6]. Однако в настоящее время дисфемизм функционально противопоставляется эвфемизму и изучается как отдельное средство выражения, а не как понятие внутри явления эвфемии.

Согласно отечественным ученым, дисфемизм обладает негативной оценочностью, представляя собой «языковое выражение с отрицательной (дерогативной, уничижительной в той или иной мере, с тем или иным оттенком) оценкой денотата» [5]; «способ выражения негативной оценки в самом общем смысле, сленг и вульгаризм могут считаться дисфемизмами, если выражают негативную оценку, а инвектива – это дисфемизм, имеющий ярко агрессивный характер» [6]; «контекстуально обусловленное смыслопорождение негативной оценочности, прагматически опасное для культуры речевого взаимодействия» [7, с. 124].

Зарубежные лингвисты К. Аллан и К. Барридж в своих работах отмечают, что дисфемизм предстает выражением с обидными и даже оскорбительными коннотациями для реципиента, которое употребляется в качестве замены прямой номинации или эвфемизма [8, с. 27]. Наличие дисфемистической лексики служит оттенком презрительности, сомнительности в описании денотата. Дисфемизм используется для негативного или неодобрительного обозначения определенной ситуации или характеристики людей. Слово, употребляемое с целью проявить неуважение или обидеть адресата, считается дисфемизмом. Используя дисфемистические обороты, говорящий выражает намерение не столько продемонстрировать негатив или дать оценку происходящего, сколько оказать «пейоративное воздействие» на реципиента, вызвать его ответную реакцию [9, с. 391]. Несмотря на это, к явлению дисфемии могут быть отнесены не все стилистически негативные языковые единицы, хотя в некоторых случаях табуированная, вульгарная, дискриминационная, оскорбительная лексика служит концептуально-семантическим источником [10, с. 62].

Т.А. Фомина выделяет три подхода к определению понятия «дисфемизм» в современной лингвистике: функционально-семантический, функционально-прагматический и диахронический [7] (табл. 1).

Таблица 1

Автор, год исследования	Подход
	Функционально-семантический
Е.И. Шейгал (2000)	Дисфемизм – это «инвектива, основанная на гиперболизации отрицательного признака или замене положительного оценочного знака на отрицательный» [11].
Н.А. Резанова (2008)	Дисфемизм – это «намеренное использование табуированной языковой формы или слов сниженного стиля, а также нейтральной лексики, несущей негативную оценку, не соответствующих данной речевой ситуации в целях и для решения поставленной коммуникативной задачи» [5].
Т.В. Жеребило (2010)	Дисфемизм – это «более мягкое выражение, которое может быть использовано вместо грубого или непристойного слова» [12, с. 462]; «способ замены выражения действительности или определенного предмета более грубым, непристойным словом; единство языка и речи в противовес эвфемизму» [12, с. 96].
	Функционально-прагматический
К. Аллан и К. Барридж (2006)	Явления эвфемии и дисфемии в диалектике номинативного варьирования, причем термин-гипероним икс-фемизм (x-phemism) обобщает эти явления [8, с. 29]
	Диахронический
Х. Кролл (1984)	Дисфемизм – это «выражение, которое сегодня считается эвфемизмом, завтра, скорее всего, может стать дисфемизмом, или наоборот» [13] (цит. по: [14, с. 9]).

Исходя из вышеизложенного, сущность понятия «дисфемизм» может быть определена как более резкое выражение, преднамеренно заменяющее исходную номинацию или эвфемизм с целью выразить своё неодобрительное отношение к объекту высказывания и уничижительно воздействовать на него.

Лишь небольшое количество исследователей изучали возможности классификации дисфемизмов на основании лексико-семантических разрядов (А.Н. Резанова, 2008) [15]; на основе степени приемлемости обозначения того или иного события (Е.А. Сидельникова, 2011) [16]; с точки зрения коммуникативных задач, интенций автора в процессе коммуникации [17].

Однако, в отличие от эвфемизмов, общепринятой классификации дисфемизмов, как известно, не существует, что объясняется малоизученностью явления дисфемии.

Для анализа фрагментов статей в англоязычном экономическом медиадискурсе мы использовали функциональную классификацию дисфемизмов в речи, предложенную Е.Ф. Бех: «выражение эмоций и оценки по отношению к объекту высказывания (раздражение, пренебрежение и т. д.); придание экспрессивности, желание усилить высказывание; дискредитация оппонента, манипуляция» [2, с. 62].

Основные характеристики первой группы – выражение эмоции и дисфемизация самого предмета обсуждения. Вполне очевидна ситуация с заменой стилистически нейтральной лексики стилистически сниженной, провоцирующей негативное отношение говорящего к самому предмету разговора.

Picking cucumbers while dodging venomous Aussie wildlife is seen as preferable to joining the ***rat race*** *in Tokyo (The Economist, 13 Jun 2024). – Сбор огурцов, уклоняясь от ядовитых австралийских диких животных, считается более предпочтительным занятием, чем участие в* ***крысиных бегах*** *в Токио* (здесь и далее перевод автора статьи. *– Д. В.*). В рассматриваемом фрагменте текста автор статьи использует дисфемизм **rat race** для корпоративного мира вместо нейтрального термина, например, «конкурентный рынок труда» дисфемизм «крысиные бега» подразумевает чувство бессмысленной, беспощадной конкуренции и идею о том, что люди оказываются в ловушке неустанной и изнурительной погони. Автор статьи не скрывает своего отношения к конкуренции друг с другом за деньги и власть.

Blessed are the ***bean counters*** *– except when it comes to growth* (*Financial Times, 4 Aug 2024). – Блаженны* ***счетоводы*** *– за исключением тех случаев, когда речь идет о росте.* Дисфемизм ***bean counters*** («счетоводы») – это термин, используемый по отношению к бухгалтерам, почти как уничижительный, подразумевающий, что бухгалтеры выполняют только рутинные задачи.

Let's have an honest debate about the reality of modern work – not one that perpetuates the myth of the 'bludger' (The Guardian 18 Sept 2023). – Давайте честно обсудим реальность современной работы, а не ту, которая увековечивает

миф о «халявщике». Дисфемизм **bludger** («тунеядец, халявщик») – человек, получающий пособие по безработице или социальные выплаты, тот, кто полагается на усилия других людей и хочет иметь вещи, не работая на них.

On November 17th the board of the maker of Chatgpt suddenly ***booted out*** *its chief executive (The Economist, 22 Nov 2023). – 17 ноября совет директоров компании-производителя Chatgpt внезапно* ***выгнал*** *своего генерального директора.* Дисфемизм ***boot out*** («выгонять, избавляться от кого-либо») обычно используется как уничижительный термин, иногда как способ объяснить, что новый генеральный директор должен знать свое место.

So why then are training and employee education programs the first to ***get the ax*** *in an economic downturn? The problem lies in the way the programs are designed. – Так почему же тогда обучение и образовательные программы для сотрудников первыми приостанавливают в период экономического спада? Проблема заключается в том, как эти программы разработаны* [18]. Автор использует дисфемизм ***get the ax*** («получить топор»), чтобы описать ситуацию, когда что-то внезапно приостанавливается. Он несет негативный подтекст и часто обозначает неудачное событие или результат.

Что касается второй группы дисфемизмов, то они не выражают негативное отношение к какому-либо предмету или явлению, а используется говорящим только для придания выразительности, «остроты», украшения высказывания.

*It doesn't have a simple name, but we could call it the "****snail mail****" proposal since it involves pushing the bulk of deliveries through a standard service taking "up to three days or longer", as the regulator puts it (The Guardian 24 Jan 2024). – У него нет простого названия, но мы могли бы назвать его предложением «обычной почты», поскольку оно подразумевает доставку основной массы доставок через стандартную службу, которая занимает «до трех дней или дольше», как утверждает регулятор.* В данном фрагменте текста автор, используя дисфемизм ***snail mail*** («улиточная почта»), выражает неудовлетворение медленной доставкой обычной почты, в отличие от электронной почты в эпоху цифровизации. Данная фраза используется в английском языке взамен более нейтральной фразы **paper mail** («бумажная почта») для сравнения скорости доставки почтовой корреспонденции с медленной скоростью, как у улитки.

Характерной особенностью третьей группы дисфемизмов являются манипуляции, которые используются говорящим для того, чтобы дискредитировать оппонента, разрушить его позиции или сбить с толку. Данные дисфемизмы служат выражением с негативными, обидными и даже оскорбительными коннотациями для него.

Furious taxpayers have blasted the council ***fat cat*** *who pocketed £607,633 last year as families across Britain struggled to pay bills amid the cost-of-living crisis* (Daily Mail, 19 Apr 2023). – *Разгневанные налогоплательщики обрушились с критикой на муниципального* ***толстосума****, который в прошлом году прикарманил 607 633 фунта стерлингов, в то время как семьи по всей Британии с трудом оплачивали счета в условиях кризиса стоимости жизни.* Дисфемизм ***fat cat*** («толстосум») для обозначения чиновника, бизнесмена или политика выражает неодобрение того, как он использует свое богатство и власть. Говорящий использует данный дисфемизм с целью оскорбления оппонента.

Some of the migrants are likely to be ***economic refugees*** *without a strong asylum claim, but others tell stories of receiving politically motivated death threats in a region troubled by decades of instability and violence (Daily Mail, 4 Dec 2018). – Некоторые из мигрантов, скорее всего, являются* ***экономическими беженцами*** *без веских оснований для ходатайства о предоставлении убежища, но другие рассказывают истории о получении политически мотивированных угроз убийством в регионе, охваченном десятилетиями нестабильности и насилия.* В данном примере **economic refugee** («экономический беженец») – дисфемизм для «беженца» или «просителя убежища» – нелогичная фраза, поскольку бедность, плохие условия жизни или экономическая ситуация не являются критериями для определения понятия «экономический беженец». Migrant («мигрант»), с другой стороны, является нейтральным термином, обозначающим любого человека, который переезжает внутри страны или из одной страны в другую.

Citigroup, Wall Street's biggest ***loser****, is at last on the up (The Economist, 18 Apr 2024). – Citigroup, крупнейший* ***лузер*** *Уолл-стрит, наконец-то пошел на подъем.* Автор пытается дискредитировать известный финансовый конгломерат в США, используя дисфемизм ***loser*** для обозначения компании, терпящей неудачу в результате какого-либо действия или события, оказавшейся в худшем положении или не получающей от него никакой выгоды.

Итак, в лингвистических исследованиях как российских, так и зарубежных ученых дается три подхода к определению дисфемизма: функционально-семантический, функционально-прагматический и диахронический. На наш взгляд, дисфемизм, в сущности, является более резким выражением, преднамеренно заменяющим исходную номинацию или эвфемизм с целью выразить своё неодобрительное отношение к объекту высказывания и уничижительно воздействовать на него.

Подводя итог анализа примеров употребления дисфемизмов по функциональному признаку (Е.Ф Бех) в рамках экономического медиадискурса, можно констатировать, что их употребление в большинстве случаев вызвано:

– проявлением пренебрежительного отношения, раздражением к явлению или объекту высказывания (первая функция);

– усилением эмоциональной окраски речи и приданием ей выразительности (вторая функция);

– использованием манипулятивной дискредитации оппонента с целью воздействия на него. В ряде случаев дисфемизмы выбираются, чтобы нанести ему оскорбление, подчас – выразить негативное отношение к оппоненту (третья функция).

Библиографический список

1. Кутинова Е.В. Функционирование дисфемизмов в английской прессе. *Russian Linguistic Bulletin*. 2022; № 4 (32). Available at: https://rulb.org/archive/4-32-2022-august/10.18454/RULB.2022.32.11
2. Бех Е.Ф. Функциональная классификация дисфемизмов в художественном дискурсе. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*. 2018; № 4 (3). Available at: https://rrlinguistics.ru/journal/article/1476/
3. Hughes G. *An Encyclopedia of Swearing*. New York; London: ME Sharpe, 2006.
4. Кацев А.Н. *Эвфемизмы в современном английском языке (опыт социолингвистического описания)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1977.
5. Резанова А.Н. *Дисфемия в английском языке: семантические механизмы и прагматические функции*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2008.
6. Чепорухина М.Г. К разграничению терминов «дисфемизм», «сленг», «вульгаризм» и «инвектива». *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2019; № 25 (4): 116–126.
7. Фомина Т.А. Икс-фемия, или о трудностях разграничения эвфемии и дисфемии. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2020; № 17 (1): 122–134.
8. Allan K., Burridge K. *Forbidden words: taboo and the censoring of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
9. Zöllner N.N. *Der Euphemismus im alltäglichen und politischen Sprachgebrauch des Englischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1997.
10. Rabiyeva M.G. Dysphemism or Euphemism? *Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture*. 2022; № 3 (6): 61–65.
11. Шейгал Е.*И. Семиотика политического дискурса*: монография. Волгоград: Перемена, 2000.
12. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: Пилигрим, 2010.
13. Kröll H. O *eufemismo e o disfemismo no português moderno*. Lisbon: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.
14. Duda B. Euphemisms and dysphemisms: in search of a boundary line. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. 2011; № 45: 9–11.
15. Резанова А.Н. Классификация дисфемизмов по лексико-семантическим разрядам. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008; № 63 (1): 277–280.
16. Сидельникова Е.А. Коммуникативно-прагматическая специфика эвфемизации / дисфемизации в нарративе финансово-экономического кризиса. *Политическая лингвистика*. 2011; № 4: 253–258.
17. Анциферова А.Н. Роль дисфемизмов в англоязычном кинопространстве. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2024; № 30 (3): 195–200.
18. *The Evolution of Employee Training*. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2008-11-18/the-evolution-of-employee-training

References

1. Kutinova E.V. Funkcionirovanie disfemizmov v anglijskoj presse. *Russian Linguistic Bulletin*. 2022; № 4 (32). Available at: https://rulb.org/archive/4-32-2022-august/10.18454/RULB.2022.32.11
2. Beh E.F. Funkcional'naya klassifikaciya disfemizmov v hudozhestvennom diskurse. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki*. 2018; № 4 (3). Available at: https://rrlinguistics.ru/journal/article/1476/
3. Hughes G. *An Encyclopedia of Swearing*. New York; London: ME Sharpe, 2006.
4. Kacev A.N. *`Evfemizmy v sovremennom angliiskom yazyke (opyt sociolingvisticheskogo opisaniya)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1977.
5. Rezanova A.N. *Disfemiya v anglijskom yazyke: semanticheskie mehanizmy i pragmaticheskie funkcii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
6. Cheporuhina M.G. K razgranicheniyu terminov «disfemizm», «sleng», «vul'garizm» i «invektiva». *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2019; № 25 (4): 116-126.
7. Fomina T.A. Iks-femiya, ili o trudnostyah razgranicheniya `evfemii i disfemii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura*. 2020; № 17 (1): 122-134.
8. Allan K., Burridge K. *Forbidden words: taboo and the censoring of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
9. Zöllner N.N. *Der Euphemismus im alltäglichen und politischen Sprachgebrauch des Englischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1997.

10. Rabiyeva M.G. Dysphemism or Euphemism? *Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture.* 2022; № 3 (6): 61-65.
11. Sheĭgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2000.
12. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran': Piligrim, 2010.
13. Kröll H. O *eufemismo e o disfemismo no português moderno*. Lisbon: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.
14. Duda B. Euphemisms and dysphemisms: in search of a boundary line. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. 2011; № 45: 9-11.
15. Rezanova A.N. Klassifikaciya disfemizmov po leksiko-semanticheskim razryadam. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2008; № 63 (1): 277-280.
16. Sidel'nikova E.A. Kommunikativno-pragmaticheskaya specifika `evfemizacii / disfemizacii v narrative finansovo-`ekonomicheskogo krizisa. *Politicheskaya lingvistika*. 2011; № 4: 253-258.
17. Anciferova A.N. Rol' disfemizmov v angloyazychnom kinoprostranstve. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2024; № 30 (3): 195-200.
18. *The Evolution of Employee Training*. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2008-11-18/the-evolution-of-employee-training

Статья поступила в редакцию 17.01.25

УДК 81'37:070:272.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-453-455

***Anpilogova L.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: anpilogova62@mail.ru*
***Golovina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: gol114@yandex.ru*

STRUCTURAL AND THEMATIC REPRESENTATION OF MILITARY-PATRIOTIC CONTENT BY MEANS OF A HEADLINE COMPLEX IN PUBLICATIONS OF ORTHODOX ONLINE PUBLICATIONS. The article explores the role of the heading complex as a special structure-forming component of the text, contributing to the effective presentation of military-patriotic content in publications of Orthodox online publications ("House of Mercy", "Pravmir", "Pokrov", "Thomas"), immersing the reader in the world of events taking place during the Great Patriotic War, helping the process of their objective understanding. The structural elements of the heading complex (heading, heading, subtitle, lead) are designed to maintain the author's narrative-holistic and compositionally based picture of the military-patriotic content, helping the reader through the use of certain forms and techniques to fully reveal the thematic component of the publication, to realize a comprehensive perception of the semantic essence of the material, to form a cultural and moral worldview of the target audience of the Orthodox media due to the satisfaction of its spiritual needs in obtaining meaningful information about the events of the war years.

Key words: **structural elements, heading complex, military-patriotic theme, publications, Orthodox Internet publications, content**

***Л.В. Анпилогова**, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: anpilogova62@mail.ru*
***Е.В. Головина**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: gol114@yandex.ru*

СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА СРЕДСТВАМИ ЗАГОЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА В ПУБЛИКАЦИЯХ ПРАВОСЛАВНЫХ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЙ

В статье исследуется роль заголовочного комплекса как особого структурообразующего компонента текста, способствующего результативному представлению военно-патриотического контента в публикациях православных интернет-изданий («Дом Милосердия», «Правмир», «Покров», «Фома»), погружая читателя в мир событий, происходящих в годы Великой Отечественной войны, помогая процессу их объективного осмысления. Структурные элементы заголовочного комплекса (рубрика, заголовок, подзаголовок, лид) предназначены для поддержания авторской сюжетно-целостной и композиционно обоснованной картины представления военно-патриотического содержания, помогая читателю посредством использования определенных форм и приёмов наиболее полно раскрыть тематическую составляющую публикации, осуществить комплексное восприятие смысловой сущности материала, сформировать культурно-нравственное мировоззрение целевой аудитории православных СМИ вследствие удовлетворения её духовных потребностей в получении значимой информации о событиях военных лет.

Ключевые слова: **структурные элементы, заголовочный комплекс, военно-патриотическая тематика, публикации, православные интернет-издания, контент**

Актуальность исследования заключается в научном интересе к проблемам репрезентации военно-патриотического контента средствами заголовочного комплекса как одного из структурообразующих компонентов текстов православных изданий.

Цель статьи состоит в анализе структурных элементов заголовочного комплекса, гарантирующих результативное представление военно-патриотического содержания в материалах православных СМИ. Задачи исследования: провести анализ текстов православных интернет-изданий в ракурсе структурно-тематического представления событий военных лет; оценить структурные элементы заголовочного комплекса публикаций, связанные с их содержательной составляющей; рассмотреть структурные формы и приемы презентации военно-патриотического контента в элементах заголовочного комплекса в материалах анализируемых изданий.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые рассмотрен заголовочный комплекс как один из структурообразующих компонентов публикаций, каждый элемент которого поддерживает авторскую сюжетно-композиционную картину, помогая посредством использования определенных форм и приёмов раскрыть военно-патриотический контент журналистских материалов.

Теоретическая значимость работы обоснована тем, что знания об использовании структурных элементов заголовочного комплекса как важной композиционной составляющей публикаций в соотношении с основным содержанием журналистских текстов дополняют научные представления по проблеме эффективной репрезентации военно-патриотического контента в православной журналистике. Практическая значимость исследования обусловлена возможностью анализа элементов заголовочного комплекса (рубрики, заголовка, подзаголовка, лида), используемых журналистами для создания композиционно-целостного представления военно-патриотического контента как возможности обретения православно-ценностных ориентиров аудитории, служащих гарантом их духовного просвещения.

Материалом исследования стали публикации православных изданий («Дом Милосердия», «Правмир», «Покров», «Фома»).

Православная журналистика, всегда тонко чувствующая настроение времени, никогда не оставалась в стороне от представления сложных, порой неоднозначно трактуемых тем, ориентируясь на духовно-нравственные запросы своей целевой аудитории. В этом контексте особую значимость приобретает изучение инструментов, помогающих читателю эффективно воспринимать военно-патриотическую тематику, формировать православно-нравственные ценности – фундамент для построения прочного будущего в постоянно меняющемся мире.

Исследователи рассматривают тематический контент (содержание) текста в ракурсе его демонстрации «как образе, созданном в воображении (памяти) ранее воспринятого явления, предмета» [1, с. 166]. Именно такой подход и обусловливает процесс его анализа в публикациях православных СМИ. О.В. Бакина [2], Л.С. Макарова, И.В. Макаров [3] и др. обращают внимание читателя на морально-нравственное содержание материала, особенно, по мнению А.Л. Ямшанова, если речь идет о военной тематике как социально значимой в современной православной журналистике [4]. К проблеме структурообразования текстов средствами заголовочного комплекса с точки зрения содержательного представления не раз обращались А.В. Колесниченко, Л.В. Анпилогова и др., акцентируя внимание на его функциональном применении в качестве особой речевой единицы, представленной в форме создаваемой журналистом конструкции, компоненты которой варьируются в зависимости «от определённых обстоятельств и авторского креативного подхода к рассмотрению проблемы» [1, с. 166], и отражающей основную смысловую идею материала [5].

Процесс представления военно-патриотического контента в публикациях православных СМИ, по нашему мнению, будет протекать эффективнее при правомерном использовании элементов заголовочного комплекса как одного из структурообразующих компонентов – важной композиционной составляющей текста, поддерживающих сюжетно-целостную картину тематического содержания, обеспечивающих комплексное восприятие смысловой сущности материала, реализацию авторского замысла с целью формирования культурно-нравственного мировоззрения целевой аудитории православных СМИ.

На I этапе исследования нами определены материалы военно-патриотического содержания ряда православных изданий, опубликованных на их интернет-сайтах за период с 24 января 2019 г. по 8 мая 2023 г.:

1. Рассказ А. Дьяченко «Я поем немного, а потом вы меня расстреляете» [6] от 24 января 2019 г. («Правмир»).
2. Интервью А. Бухариной «Юбилей с двумя ноликами» [7] от 8 мая 2023 г. («Дом Милосердия»).
3. Интервью С. Варшавчика «Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?» [8] от 20 июня 2020 г. («Фома»).
4. К. Долгов «Война в памяти души и сердца» [9] от 23 июня 2019 г. («Покров»).

На II этапе работы осуществлен анализ *заголовочного комплекса* как начального структурообразующего компонента публикаций православных СМИ, помогающих выйти на оценку контента о Великой Отечественной войне.

Заголовочный комплекс (ЗК) журналистских материалов – это особая информационная конструкция, элементы которой (рубрика (не всегда), заголовок и подзаголовок, лид (если есть) работают «на презентацию содержательно-тематического контента» текста [1, с. 171], вступая с ним в структурно-семантические отношения для привлечения внимания аудитории к смысловому аспекту публикации.

Во всех четырех (100%) материалах присутствуют заголовочные комплексы, представленные в разных структурных комбинациях. Рассмотрим взаимосвязь каждого структурного элемента ЗК с военно-патриотическим контентом материалов сайтов.

1. *Рубрика* – элемент текста, представляющий отдельный раздел интернет-издания, помогающий быстро находить необходимые сообщения в его информационном пространстве, выступая «в качестве тематического классификатора» [1, с. 171].

Исследуемые публикации размещены в разных рубриках, многие из которых выводят на подрубрики, уточняющие их тематическую направленность. Только одна (25%) публикация (интервью С. Варшавчика «Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?» [8]) посредством рубрики четко ориентирует читателя на военную тему. Она представлена в рубрике «История» с указанием на подрубрику «История России» и уточнением «Великая Отечественная война», сразу указывающих на повествование о военных событиях 1941–1945 гг. Три (75%) материала (А. Дьяченко «Я поем немного, а потом вы меня расстреляете» [6] (рубрика «Семья»), интервью А. Бухариной «Юбилей с двумя ноликами» [7] (рубрика «Храм»), статья К. Долгова «Война в памяти души и сердца» [9] (рубрика «События») размещены в рубриках, напрямую не ориентирующих на военно-патриотическую тематику (что выводит данный структурный элемент из состава ЗК в этих публикациях).

2. *Заголовок* – элемент текста, кратко отражающий содержание всего материала с целью привлечь внимание читателей. В двух (50%) текстах используются заголовки, по которым можно сразу предположить, что речь пойдет о событиях военной поры:

– заголовок интервью С. Варшавчика «Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?» [8] сразу ориентирует читателя на повествование о *тяжёлом положении советской авиации в первые дни Великой Отечественной войны*, что находит отражение в дальнейшем повествовании – рассказе историка авиации М. Тимина о советских летчиках, отважно сражающихся в начале войны: работе 31-го истребительского полка, потерях 70–80% самолетов, причинах поражения авиации, подвигах советских летчиков. В материале показано, как наши летчики, верные родной стране, жертвуют своей жизнью ради неё, в чём и заключается истинный патриотизм русских людей;

– заголовок статьи К. Долгова «Война в памяти души и сердца» акцентирует внимание на *истории о войне, память о которой осталась с человеком на всю жизнь*, находящей свое подтверждение в воспоминаниях тринадцатилетнего подростка Кости Долгова: его побег на фронт, тяжёлая болезнь, уход родных на войну, трудная работа на заводе – все это стало для подростка «не просто потрясением», а «открытием для себя какого-то абсолютного зла», благодаря чему дети «сразу повзрослели и стали смотреть на мир гораздо серьёзнее» [9]. В рассказе поражает безоговорочная готовность людей, несмотря на возраст, преданно служить Родине.

Представленные заголовки выводят читателя на понимание военно-патриотического содержания этих публикаций, что становится возможным благодаря использованию авторами специальных *структурных приёмов*, позволяющих представить события/ситуации, происходящие на войне:

– в обоих заголовках авторы применяют структурный приём *использования ключевых слов текста,* помогающий пользователю контента четко сориентироваться в содержательно-тематической направленности публикаций. Военная тема упоминается напрямую посредством использования слова «война»: «Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?», где четко представлена тематическая конкретизация огромных потерь нашей авиации в первые дни Великой Отечественной войны («Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?»); по заголовку «Война в памяти души и сердца» можно предположить, что речь в тексте пойдет о воспоминаниях, связанных с военными событиями, по ориентации на сочетание слов «в памяти»;

– *в заголовке* «Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?» применяется приём *вопросительности,* благодаря которому читатель понимает: материал станет эмоциональным ответом на поставленный автором вопрос;

– в заголовке «Война в памяти души и сердца» используется прием *возвращение к прошлому, помогающий осознать значимость воспоминаний о тяжелых годах войны.*

В двух (50%) заголовках нет четкой ориентации на военную тематику:

– при знакомстве с заголовком интервью А. Бухариной «Юбилей с двумя ноликами» [7] читательская аудитория догадывается, что речь пойдет о каком-то юбилее, но о каком конкретно, пока неизвестно. Однако можно предположить, что человек, о котором пойдет речь, имеет отношение к войне, так как ему исполнилось 100 лет. В дальнейшем это подтверждается: в публикации рассказывается об участии М.Н. Пашковой, ветерана Великой Отечественной войны (в мирное время прихожанки храма Сергия Радонежского), в сражениях Великой Отечественной войны. В материале показано *величие подвига женщины на войне*, проявляющегося в примерах человечности – способности к состраданию и сопереживанию. Автором используется структурный прием *заголовка-интриги,* который указывает на факт, но не раскрывает его полностью, чтобы больше заинтересовать читателя.

Заголовок рассказа, записанного священником А. Дьяченко «Я поем немного, а потом вы меня расстреляете» [6], заставляет читателя задуматься *об отношении человека к смерти, с неизбежностью которой свыкаешься на войне,* осознавая её огромную значимость для Родины. Автор предлагает аудитории непростую историю, в которой благодаря гречневой каше герой избежал расстрела. В этом заголовке автор использует следующие структурные приёмы:

– *заголовка-загадки*, приглашающего читателя познакомиться с его содержанием с целью разгадки, предположительно представленной в процессе повествования;

– *последовательности*, позволяющей задуматься, почему именно так будет строиться ход событий в дальнейшем;

– *цитирования* (использования цитаты из текста), помогающего заранее приблизиться к пониманию смыслового содержания материала.

Два (50%) заголовка по форме являются *номинативными,* содержащими определенную оценку новости («Война в памяти души и сердца», «Юбилей с двумя ноликами»), а два (50%) – *предикативными*, т. е. направляющими читателя к основному аспекту описываемого события («Я поем немного, а потом вы меня расстреляете», «Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?»).

Все заголовки как структурные элементы выполняют *информативную* функцию, указывающую читателю на смысловую сущность публикации.

3. *Подзаголовок* – элемент текста как дополнительный (так называемый второй) заголовок, наиболее полно раскрывающий содержание материала. В двух (50%) публикациях нет подзаголовков: в их заголовках уже есть определённая ориентированность на содержательную сторону текста («Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?», «Война в памяти души и сердца»).

В материале А. Дьяченко «Я поем немного, а потом вы меня расстреляете» [6] представлены 2 подзаголовка: «Доел кашу и отправился на выход» и «Человек существует сам по себе, и голод в нём – сам по себе», позволяющие осознать всю трудность ситуации – постоянное желание солдата на войне справиться с чувством голода. В них используется *назывной* прием, помогающий читателю структурировать текст и облегчить ему навигацию, поясняющую, о чём будет говориться в публикации в целом. Оба подзаголовка исполняют функциональную роль *утверждения* факта, против которого трудно спорить. Наблюдаются разные подходы автора к оформлению подзаголовков с точки зрения их содержательно-тематического функционала:

– первый подзаголовок «Доел кашу и отправился на выход» отделяется от заголовка просто точкой, что делает его продолжением основного заголовка «Я поем немного, а потом вы меня расстреляете» (прямая речь героя материала), *подтверждающего* то, о чем предположительно уже догадывается читатель. При этом он является *эпизодичным*, напрямую связанным с событиями, описываемыми в тексте;

– второй подзаголовок «Человек существует сам по себе, и голод в нём – сам по себе», расположенный под первым подзаголовком, *поясняет* уже полученную информацию, акцентируя внимание на том, насколько проблема голода является не только физиологической, но и морально-нравственной.

В материале А. Бухариной «Юбилей с двумя ноликами» используется *подзаголовок* **«***Просим молитв об упокоении р.б. Марии, отошла ко Господу 7 мая 2024 г. в возрасте 101 год» [7], который также* отделяется от заголовка точкой, что делает его своеобразным «подэлементом» основного заголовка. В нём автор использует структурный приём *транзитивности*, передающий читателю основной посыл текста, функциональная принадлежность которого заключается в *объяснении*, помогающем чётко увидеть *информационный повод*: помолимся за преданную христианку.

4. *Лид* – элемент, исполняющий структурно-сюжетную роль в композиции публикации, являясь «введением» в основной текст, кратко представляя его содержание, вступая в смысловые отношения как с заголовком, так и текстом

публикации в целом. Этот элемент присутствует только в трех (75%) материалах:

– в статье К. Долгова «Война в памяти души и сердца» [9] вниманию читателя предлагается *аналитический* лид, функционально-содержащий *общее рассуждение* о вечной памяти людей о подвигах героев Великой Отечественной войны, что позволяет читателю проникнуться атмосферой публикации, рассказывающей о жизни людей в тяжёлые годы войны, которые зачастую совершали трудовой и боевой подвиги, не осознавая, что благодаря таким, как они, и ковалась наша Победа;

– в интервью С. Варшавчика «Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?» [8] представлен *обобщающий* лид, функционально помогающий информационно-тематически сориентироваться в дальнейшем тексте. Значительная часть сообщения в таком лиде часто оказывается уже известной читателю, из-за чего у него может сложиться впечатление, что и сам материал никакой новой информации не содержит [5]. Однако концовка лида: «Отдельная больная тема здесь – авиация» создает некую *интригу*, заставляя познакомиться с материалом;

– в рассказе священника А. Дьяченко «Я поем немного, а потом вы меня расстреляете» [6] автор предлагает *модифицированный* лид, сосредоточенный функционально на 2 аспектах информации: сначала читателю представляется философское *размышление* о значении голода в жизни человека, а затем сообщается *факт*, связанный с датами, посвящёнными событиям войны 1941–1945 гг., когда всех гостей праздника угощают солдатской кашей. Такой лид автор использует специально, так как информация, излагаемая в его первой части, в чистом виде может быть не совсем понятной, тогда автор продолжает свою мысль, определённым образом интерпретируя её простым примером, хотя напрямую к сути рассказа отношения не имеющим. В данном случае лид не перегружен излишним комментированием.

Следует констатировать, что военно-патриотический контент материалов православных СМИ («Дом Милосердия», «Правмир», «Покров», «Фома») создается и средствами заголовочного комплекса (рубрики (не всегда), заголовка и подзаголовка, лида (если есть) – особой информационной конструкции, раскрывающей содержание материала через установление структурных, семантико-смысловых отношений и поддерживающей сюжетно-целостную картину представления военно-патриотического контента, благодаря чему обеспечивается успешная реализация авторского замысла.

Журналисты при использовании каждого элемента в композиции текста применяют специальные структурные формы (в заголовках – номинативную, предикативную; в лидах – аналитическую, обобщающую, модифицированную) и приёмы (в заголовках – применение ключевых слов текста, возвращение к прошлому, вопросительности, последовательности, цитирования, загадки и др.; в подзаголовках – назывной, эпизодичный, транзитивности), выполняющие определённую функционально-содержательную роль (утверждения, подтверждения, пояснения, объяснения, размышления, сообщение факта, обобщения, интриги и др.), позволяющую читателю полнее представить события/ситуации, происходящие на войне, сосредоточив внимание на нравственно-патриотической составляющей контента.

Библиографический список

1. Анпилогова Л.В., Дымова И.А. Заголовочный комплекс как структурный компонент представления тематического контента в православном женском журнале «Славянка». *Вестник Оренбургской духовной семинарии*. 2024; Выпуск 3 (32): 164–183.
2. Бакина О.В. *Современная православная журналистика: Опыт региональных СМИ*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург. 2001.
3. Макарова Л.С., Макаров И.В. Роль православной прессы в процессе формирования духовных ценностей современного общества: Нижегородский аспект. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2012; № 1 (2): 326–331.
4. Ямшанов А.Л. Военная тема в православной журналистике. *Известия УрФУ*. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2024; Т. 30, № 2: 18–33.
5. Колесниченко А.В. *Практическая журналистика*. Москва: МГУ, 2022.
6. Дьяченко А. *Я поем немного, а потом вы меня расстреляете*. Available at: https://www.pravmir.ru/ya-poem-nemnogo-a-potom-vyi-menya-rasstrelyaete-doel-kashu-i-otpravilsya-na-vyihod/
7. Бухарина А. *Юбилей с двумя ноликами*. Available at: https://dommil.com/church_mother_of_god/vechnaya _pamyat/1354/
8. Варшавчик С. *Правда, что уже в первый день войны немцы разгромили всю нашу авиацию?* Available at: https://foma.ru/pravda-chto-uzhe-v-pervyj-den-vojny-nemcy-razgromili-vsju-nashu-aviaciju.html
9. Долгов К. *Война в памяти души и сердца*. Available at: https://pokrov.pro/vojna-v-pamjati-dushi-i-serdca/

References

1. Anpilogova L.V., Dymova I.A. Zagolovochnyj kompleks kak strukturnyj komponent predstavleniya tematicheskogo kontenta v pravoslavnom zhenskom zhurnale «Slavyanka». *Vestnik Orenburgskoj duhovnoj seminarii*. 2024; Vypusk 3 (32): 164-183.
2. Bakina O.V. *Sovremennaya pravoslavnaya zhurnalistika: Opyt regional'nyh SMI*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg. 2001.
3. Makarova L.S., Makarov I.V. Rol' pravoslavnoj pressy v processe formirovaniya duhovnyh cennostej sovremennogo obschestva: Nizhegorodskij aspekt. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2012; № 1 (2): 326-331.
4. Yamshanov A.L. Voennaya tema v pravoslavnoj zhurnalistike. *Izvestiya UrFU*. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2024; T. 30, № 2: 18-33.
5. Kolesnichenko A.V. *Prakticheskaya zhurnalistika*. Moskva: MGU, 2022.
6. D'yachenko A. *Ya poem nemnogo, a potom vy menya rasstrelyaete*. Available at: https://www.pravmir.ru/ya-poem-nemnogo-a-potom-vyi-menya-rasstrelyaete-doel-kashu-i-otpravilsya-na-vyihod/
7. Buharina A. *Yubilej s dvumya nolikami*. Available at: https://dommil.com/church_mother_of_god/vechnaya _pamyat/1354/
8. Varshavchik S. *Pravda, chto uzhe v pervyj den' vojny nemcy razgromili vsyu nashu aviaciyu?* Available at: https://foma.ru/pravda-chto-uzhe-v-pervyj-den-vojny-nemcy-razgromili-vsju-nashu-aviaciju.html
9. Dolgov K. *Vojna v pamyati dushi i serdca*. Available at: https://pokrov.pro/vojna-v-pamjati-dushi-i-serdca/

Статья поступила в редакцию 18.02.25

УДК 81-25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-455-459

Ivanov S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, National Research Nizhny Novgorod State University n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: s.san@mail.ru*

Karpova Yu.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, National Research Nizhny Novgorod State University n.a. N I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: mskarpova@inbox.ru*

Zolotova M.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of English for Humanities, National Research Nizhny Novgorod State University n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: mvzolotova@gmail.com*

PHILOSOPHICAL, SCIENTIFIC AND LINGUISTIC WORLD IMAGE FROM THE PERSPECTIVE OF FOLK WISDOM. Folk wisdom expressed in proverbs and sayings is dealt with in the article. The objecitive of the study is to demonstrate proverbs' and sayings' potential in forming a common communicative basis of intercultural communication. The chronological method is used to show that scientific ideas, religious postulates and folk wisdom had the same vector direction in the course of their historical development. The observation method is used to find relevant examples in the areas in question. The examples are listed according to comparative analysis principle proving the global nature of scientific, religious and folk axioms. Scientific characteristic of folk wisdom is that the ideas and observations expressed in proverbs and sayings have been tested by centuries and proven their right to exist in the form of axioms, though they do not have the same compulsorism as scientific laws. The religious feature, underlying folk world view, is its ability to psychologically balance the notions relating to scientific field in people' consciousness; despite the fact that human perception and scientific explanation of the same notions may actually be different. The novelty of the approach is that it determines folk wisdom own status among religious beliefs and scientific ideas. Knowledge of proverbs and sayings provides common communicative playground being important both for learners in forming a second language consciousness, for translators when searching for correct invariants and for people in general expanding their world perception and shaping a global world image within their consciousness.

Key words: **world view, proverbs, sayings, common communicative basis, folk wisdom, folk axioms, cultural barriers, biosphere**

***С.С. Иванов**, канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: s.san@mail.ru*
***Ю.Н. Карпова**, канд. пед. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mskarpova@inbox.ru*
***М.В. Золотова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. английского языка для гуманитарных специальностей Института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mviazolotova@gmail.com*

ФИЛОСОФСКАЯ, НАУЧНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНЫ МИРА СКВОЗЬ ПРИЗМУ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ

В статье рассматривается народная мудрость, выраженная в пословицах и поговорках. Целью статьи является продемонстрировать потенциал пословиц и поговорок в формировании общей коммуникативной основы межкультурной коммуникации. Чтобы показать, что научные идеи, религиозные постулаты и народная мудрость имели схожий вектор в процессе исторического развития, в статье используется хронологический метод. Метод наблюдения использован для того, чтобы найти соответствующие примеры в анализируемых областях. Прочие примеры приведены по принципу сравнительного анализа, подтверждающего глобальный характер научных, религиозных и народных аксиом. Научная черта народной мудрости состоит в том, что идеи и наблюдения, выраженные в пословицах и поговорках, проверены веками и доказали своё право на существование в виде аксиом, несмотря на то, что они не носят такого же обязательного характера, как научные законы. Религиозная характеристика, лежащая в основе народного мировоззрения, состоит в её способности психологически уравновешивать научные явления и понятия в сознании людей, невзирая на то, что человеческое восприятие и научное объяснение одних и тех же явлений могут отличаться. Новизна подхода заключается в том, что он определяет статус народной мудрости в ряду религиозных верования и научных идей. Знание пословиц и поговорок обеспечивает общую коммуникативную почву, которая важна как для обучающихся в плане формирования вторичной языковой личности, так и для переводчиков при поиске правильных инвариантов, и в целом для индивида, расширяющего своё мировоззренческое восприятие и формирующего глобальную картину мира в своём сознании.

Ключевые слова: **мировоззрение, пословицы, поговорки, общая коммуникативная основа, народная мудрость, народные аксиомы, культурные барьеры, биосфера**

The issue of the world perception, especially by different nations and cultures, has always been of great interest to scientists belonging to various spheres, both humanitarian and naturalistic. Despite the fact that characteristics of color, sound and dimensions are already explained by physics, dimensions and planetary movement – by geometry and astronomy respectively, people perceive these phenomena psychologically in their daily routine, and their ideas do not always coincide with the scientific explanation. People's perception is influenced by the world image reflected in their native language which can significantly differ throughout nations and cultures.

According to Sapir-Whorf (and their followers') linguistic determinism theory, different language speakers see, hear and dissect reality in their own way. "People's thoughts are determined by the categories, made available by their language. Even those who read and think without using any sound images at all, are in the end dependent on them" [1, c. 40]. "Moreover, language as a structure, is a form of thought in its nature" [1, c. 40]. All this creates linguistic and, most importantly, cultural barriers. In an attempt to overcome these barriers people, who study a foreign language but ignore cultural and anthropological aspects, in the end appear incompetent both in language and cultural fields. This results in financial companies' operation malfunction or close down; unpleasant and embarrassing situations spring up during negotiations and intercultural dialogue, building up negative attitudes and psychological barriers between the interlocutors; literary works in translation are distorted to such an extent that they lose their value and at times are misunderstood by the recipients of the translated version.

Although scientific and technological progress has granted us limitless communications, it is unable to demolish all language and cultural barriers. However, while creating these barriers, language at the same time "stores cultural values – in lexis, grammar, idiomatics, in proverbs and sayings, in folklore, in fiction and scientific literature, in written and oral speech" [2, c. 19]. "Language is the most ancient of all heritage of mankind … language originated even before any primary development of material culture, and cultural development itself was unable to take place until language was formed as a tool of expressing a notion" [1, c. 42]. Language also determines our time perception and it is our knowledge of tenses in a language that enables us to arrange events in chronological order. As an example of this, B.L. Whorf provides Hopi language, with "no words, grammatical times, constructions, or expressions that directly refer to what we call 'time'. According to B.L. Whorf, they did not conceptualize events as being like points, or lengths of time like days as countable things. Rather, they seemed to focus on change and process itself, and on psychological distinctions between presently known, mythical, and conjecturally distant. The Hopi also had little interest in exact sequences, dating, calendars, chronology" [3, c. 63].

However, since people of different nationalities, languages and cultures have the same body structure from anatomical point of view, there should be something common and identical from the standpoint of communication, which enables dialogue between various nationalities not only covering geographical distances, but also piercing through temporary strata and epochs. Herewith, a more modern theory by Steven Pinker comes up, as opposed the Sapir-Whorf theory. "I can afford to be smug about common sense being true (thought is different from language) and linguistic determinism being a conventional absurdity" [3, 67]. Denying that language determines the colors, dimensions and even chronology, he concludes, that people who do not have any language, still have the ability to think and humankind thinks not in language concepts, but in what he calls a universal mentalese. "Knowing a language is knowing how to translate mentalese into strings of words and vice versa" [3, c. 82].

Originality of the approach and the scientific novelty

This article is not meant to be focused on criticizing one theory or strictly adhering to the other; they are listed in this section in order to present some aspects of philosophical, scientific and linguistic world view in general, and from their perspective to consider a common communicative playground without which historical development of humankind would be impossible. The problem is that the ability of folk wisdom to function as the common communicative basis is often underestimated due to vagueness of its own status, viewing which from the above perspectives determines the *originality* of the approach and the *scientific novelty* of the paper, while its grounding brings about the purpose, described in the following section.

Materials and methods

In the age of globalization and mutual penetration of languages and cultures, issues of communication are becoming ever acute for various social circles and are on the front line both in niche and general spheres.

The purpose of the article is the following: to focus on folk wisdom, specifically on proverbs and sayings (a little touching upon idiomatics as well), as on global communicative and cultural playground, uniting and underlying philosophical and scientific world views without contradicting any of them. The reason behind the above purpose is to draw attention to folk wisdom reflected in proverbs and sayings which are labeled as "old-fashioned" and often ignored in modern communication, while being the basis of understanding and elaborating intercultural dialogue.

The following tasks are to be performed in order to achieve the above goals: 1) to show that human scientific and philosophical thoughts and ideas have developed likewise in the same direction bringing about similar or nearly identical results in the same or close eras regardless of geographical, religious or ideological factors; 2) to demonstrate that folk wisdom reflected in proverbs and sayings expressed the same or similar concepts with real contacts between nations and cultures being absent or impossible; 3) to illustrate the second task by actual examples in order to find common concepts and ways of expressing them bearing in mind that the more clearly something in common is defined, the more adequately it can be expressed by means of another language and the more distinct are differences preventing interlocutors from errors and embarrassment in international and intercultural communication process.

The research object is proverbs and sayings of different countries, cultures and epochs. The research subject is parallel concepts and ways of expressing them.

Herewith, relevant analysis methods have been selected. Literature review has been made applying chronological method to substantiate the findings stated in task 1.

Observation method was applied to find proper examples of proverbs and sayings to illustrate the provisions of task 2 as well as of task 3, where cultural and pragmatic adaptation of realia are analyzed as well.

The article is structured according to comparative analysis principle: linguistic, scientific and philosophical world views are brought together which determines the subsections of the analysis. Holistic approach, incorporating the basic aspects of all world views, is applied in the end, providing non-conflicting points which enlarge our world perception and provide ground for further research and discussion.

Philosophical and linguistic aspects' overview

Philosophical aspect

Academician V.I. Vernadsky's ideas and his theory of biosphere and noosphere are used in this article. Despite mixed and contradictory attitude to this conception by the scientist's contemporaries and more recent philosophers, nobody can deny his theory right to exist and his contribution to understanding life on the Earth. As soon as this paper is not exclusively focused on philosophy, examining the biosphere and noo-

sphere theory in detail appears to be beyond its scope. Highlighting the basic principles put forward by the scientist contributes to better understanding the above purpose and tasks; moreover, it goes hand in hand with modern scientific trends which focus on the problem as a whole rather than on a particular specialty. This happens due to the fact that boundaries between related professions and specialties are becoming more and more blurred.

V.I. Vernadsky's definition of biosphere runs as follows: "Biosphere – is the only part of the Earth's crust populated by living beings. Only in it, in the thin external layer of our planet life is concentrated; all organisms, ever separated from inert matter surrounding them by an impassable border, are to be found in it" [4, c. 27]. Along with all other living organisms on the planet, a human being belongs to biosphere, i.e. to the Earth's surface, where interaction between the planet's and space forces, solar energy and living matter takes place. Despite the fact that humans penetrated into all parts of biosphere, despite our ability to live and survive in all regions of the planet, even with unfavorable or severe conditions and despite demographists' claiming that the planet is already overpopulated, "living matter even in its strongest concentration … occupies tens of percent of biospheric matter and its weight is hardly 0,01–0,02% on average. However, geologically it is the greatest force in biosphere and determines all the processes going on there developing great free energy, its power … perhaps exceeding all other geological impacts in biosphere" [4, c. 130]. The point is that for the last several thousand years, humankind has altered the Earth's face: starting from making the first ancient instruments of labor, hunting, cattle breeding and agriculture which guaranteed our survival, up to designing and building hydroelectric and nuclear power plants, creating genetically modified products and so on. All this became possible due to development of scientific thought and "affected by scientific thought and human labor, biosphere transforms into a new state – noosphere" [4, c. 132]. Noosphere (derived from Greek "νοῦς" – "mind") – is a sphere of the planet embraced and altered by scientific thought, it is a new medium embracing a human being. According to V.I. Vernadsky, the 20th century was a biosphere-to-noosphere transient period due to incredible technological development. This period was nurtured and prepared by many previous millennia.

Global nature of scientific ideas, human intelligence properties and social psychology laws are substantiated by many facts, a few of well-known and typical ones listed hereafter. The first group of inventions and discoveries is the most amazing. "Ancient Japanese surgical and especially gynecological instruments sometimes represent detailed replicas of what was created in Europe in the age when contacts between Europeans and Japanese were excluded. Through astrological observations ancient Maya tribes in Middle America developed the same calendar as more civilized European and American peoples. Maya's year coincided with astronomic year more accurately than the calendar of Spaniards who destroyed their civilization. However, even in this case all the attempts to detect any contacts between these different cultures were in vain. The same results were obtained independently" [4, c. 123]. The second group of inventions had been prepared by the progress and development of scientific thought, although they took place in different countries and historical periods, sometimes within the range of several years, and sometimes – within several centuries. In any case, these inventions were based on previous insights made in the course of development of science in general. Thus, it is still debatable who really invented radio and "its invention is attributed to three scientists: Popov, Marconi or Tesla" [5, c. 1]. While this invention was made in different countries nearly simultaneously, within the range of only a few years, Leonardo da Vinci's designs created at the turn of 16th century, such as pressure cooker, submarine, helicopter or turbines, could be realized only a few centuries later.

The above examples are listed in order to show that similar results, identical inventions and discoveries were obtained on different continents and in different eras (within insignificant time gap from the historical time perspective) independently. This fact brings about the following subsection dealing with linguistic world view and philosophical, scientific thoughts' and routine observations' reflection in a language.

Linguistic World View

According to linguistic determinism theory, various native speakers' world view is dictated by their language. This can be illustrated by the opinions of several modern followers of this theory. Thus, S.G. Ter-Minasova states that "we enter the human realm and language immediately starts its work, imposing the vision of the world (world view), of people, system of values and ways to survive upon us. We still have no choice. We are captives of our language" [6, c. 259]. An identical point of view is expressed by V.N. Komissarov: "Cognition has no objective, universal character: similar phenomena build up different pictures due to differences in thinking process, imposed by differences in languages. Therefore, complete understanding between representatives of multiple cultures who are speaking different languages is ultimately impossible: languages create an impassable boundary between mentalities of people belonging to different cultures … each language creates its own linguistic world view" [7, c. 71]. The above linguistic determinism theory is substantiated by the following examples:

1. "The Russian language makes its speakers see two colors: *"синий"* (siniy) and *"голубой" (goluboy),* whereas English people see only one: "blue". At this, both Russians and English are looking at the same real object – a part of the spectrum" (2, c. 24). Eskimos and Nenets differentiate between over 20 kinds of snow conditions which seems unimaginable even for people living in Central Russia, where there are fewer than ten such names.

2. The same sounds produced by animals are heard differently by multiple language speakers, e.g.: "cocks: *kukareku* (Rus.) – cock-a-doodle-doo (Eng.) – *kokekokko* (Jap.); frogs: *kva-kva* (Rus.) – *coa-coa* (Fr.) – croak (Eng.) – *kero-kero* (Jap.)" (2, c. 66).

3. Perception of daily routine, when the same day-to-day objects acquire various forms in different languages and cultures: "Translation of the English phrase "fish and chips" used as a symbol of *petit bourgeois* way of life. In German, an analogous symbol is not "fish and chips", but rather "*Wurst und Brot*", i.e. "bread and sausage" (7, c. 297).

With all differences in the process of evolution and expansion in biosphere, multiple nations singled out common universal laws and norms as well as social relationship regulations, which are reflected in their languages in the form of proverbs and sayings. Herewith, it often happens that the same observations are expressed identically or the line of thought is directed likewise with only slight differences. In this case, language is not a dictator, making various nations perceive the world around differently, but rather a treasury, storage of life experience, insights and observations made by multiple generations. "Proverbs are like a nation's encyclopedia containing answers practically to any real-life situations" [8, 5]. Actually, in language sphere the same processes took place as in scientific sphere: non-contacting or little contacting communities, scattered in time and space, obtained the same results and arrived at the same conclusions independently. The majority of proverbs and sayings are devoted to such topics as kinship, labor, nature and wildlife, agriculture, food, home, motherland etc.; far fewer ones concern later and more complex social phenomena, such as monetary relations, for example. This is quite evident as it corresponds to stages of importance in the process of expansion in biosphere, c.f. the length of historical period devoted to agriculture and cattle breeding, and the one devoted to monetary and economic relations. The technological boom, which has been going on for a little longer than a century, seems microscopic from the perspective of historical (let alone geological) time. Therefore, it is highly unlikely to find expressions of folk wisdom devoted to it.

Due to the fact that this article is mostly theoretical and it has certain limitations, a detailed classification of proverbs and sayings appears beyond its scope. Compiling such classification could be an area of further research under the approach suggested; however, a few multilingual examples illustrating the above identity and similarity of insights and observations made by different nations and cultures have to be cited herewith. For improved readability they are classified according to topics and identical or similar in their sense and formal expression.

1. *Kinship and family*

a) "Blood is thicker than water" (English). "*Aruny jur chi darna*" (Armenian) "*Кръвта вода не става*" (Bulgarian). "*Blut ist dicker als Wasser*" (German). "*Il sangue non è acqua* (Italian). "*Свой своему поневоле брат*" *(Svoy svoemu ponevole brat)* (Russian).

b) "*Armut dalının dibine düşer*" (Turkish, meaning: "The peach falls near its tree". "*Яблоко от яблони не далеко падает*" *(Yabloko ot yabloni nedaleko padaet)* (Russian). "As the tree, so the fruit" (English).

2. *Labor*

"*Абушадли – кабашар*" (Dargin, meaning: "What you cast, you will pull out") (from this point onward Dargin proverbs are cited according to Gabibullaeva 2019: 364). "*Что посеешь, то и пожнёшь*" *(Chto poseesh, to i pozhnesh)* (Russian). "Reap as one has sown" or "You reap what you sow" (English). "*Ne ekersen, o'nu biçersin*" or "*Ne ekersen biçersin*" (Turkish, the same meaning).

3. *Speech*

"Yüz dinle, bin düşun, bir konuş" (Turkish, meaning: "Listen 100 times, think 1000 times, say once"). "*Бурибси гъай арцла, х1ебурибси – мургьила*" (Dargin, the same meaning as in English: "Speech is silver but silence is gold") "*Reden ist Silber, Schweigen ist Gold*" (German, the same meaning). "*Слово – серебро, молчание – золото*" *(Slovo – serebro, molchanie – zoloto)* (Russian). "ար ծաթե լռուի թյուն ոսկի" (Armenian, the same meaning).

4. *Status*

"*Ч1акани т1ент1 х1ебурцу*" (Dargin, meaning: "An eagle does not catch flies"). "*Aquila non captat muscas*" (Latin, the same meaning). "*Löwen fangen keine Mäuse*" (German, meaning: "Lions do not catch mice").

These examples were specifically taken from unrelated languages, their speakers unlikely to have had any contacts in different historical eras, as is the case with the proverb "*Aquila non captat muscas*", which could not have been borrowed by speakers of the Dargin language communicating with ancient Romans or Germans. Undoubtedly, there are many more examples of common concepts or their expression throughout multiple nations; herein only a few of them are listed in order to substantiate the point that in the course of their historical development many nations singled out the same universal laws and made similar observations, which are reflected in their languages.

Along with providing common communicative basis for various languages and cultures, the positive moral focus of proverbs and sayings accomplishes pedagogical and educational tasks. No proverb teaches people to sponge on somebody, be evil, envious or commit crimes – various researches specializing in proverbs and sayings emphasize this fact: "They encourage people to be honourable and to work hard. They always condemn idleness, stupidity, cowardliness, meanness, theft and similar vice" [9, c. 364]. "It is proverbs and sayings that tell us in a subliminal form what an honest, kind man devoted to their family and motherland should do, and what is beneath an honourable citizen" [10, c. 212]. "Language … stores cultural values – in proverbs, sayings, folklore" [2, c. 19]. Consequently, ignoring or paying little attention to proverbs and sayings in the course of teaching a foreign language deprive this process of pedagogical and moral aspects.

As for the communicative basis of learning a foreign language, it is worth mentioning that in the study process a second language personality is formed. Plenty of evidence pointing to this fact can be found in works by S.G. Ter-Minasova [2; 6], N.D. Gal'skova [11] and other researchers who have studied this issue. The second language personality is formed by "mastering verbal-semantic code of the language under studies, i.e. linguistic world view of its speakers (forming a second language consciousness) and universal (conceptual) world view helping an individual to comprehend his new social reality" [11, c. 68]. When learning and using a foreign language, it is important to turn to proverbs and sayings as a common communicative basis of intercultural dialogue. Studying general notions and their expression will help to boost learners' motivation, remove language barriers and by singling out something common – to see the differences more clearly. Likewise, it is easier to find differences between twins' hairstyle, clothes and jewelry than between people who do not look alike, though being of the same age, race and sex. Apart from singling out common concepts, it is necessary to know their correct meaning and interpretation. These conditions "are necessary for forming intercultural competence of a second language personality" [12, c. 197]. "An individual capable of speaking two or more languages, let alone an interpreter, always exists "on the boundary between two (or more) cultures" [2, 65]. Intercultural competence allows not only to adequately convey information from member of one culture to another, but also to avoid mistakes and errors which are often met with in translations. For example, an individual who knows English and Russian proverbs and sayings will not translate the phrase "Blood is thicker than water" as "*Седьмая вода на киселе*" *(Sed'maya voda na kisele),* because, despite a similar topic the meanings are absolutely different. Moreover, if the translator had been aware of English and Russian idiomatics, they would never have made the following mistake when translating an American novel into Russian:

"If I did that, anyone would be able to see the darkened stains of sweat beneath my arms. *Heaven forbid"* (13, 14).	«[…] а если б я это сделала, все увидели бы темные пятна пота у меня под мышками. *Небеса запретны»* (14, 43).

This translation leaves its readers baffled and trying to guess the connection between Heaven and stains of sweat beneath the protagonist's arms. The translator could have paid closer attention to Active and Passive voices (which are mixed in the translation, the italicized Russian translation means literally "*Heaven is forbidden*") or could have turned to dictionary: "God/Heaven forbid – spoken used for emphasizing that you hope something will not happen. E.g.: What would we do if, God forbid, that happened to one of our kids" (15, c. 654). Moreover, a Russian set expression "*Не дай бог*" *(Ne day bog)*, "*Боже упаси*" (*Bozhe upasi)* adequately reflects the English one "*God/Heaven forbid*".

The observations made in this section concerning conceptual, moral and pedagogical properties of proverbs and sayings are substantiated by several examples in order to emphasize their importance in forming a learner's second language personality with a wider, universal world view. They are also important in forming interpreters' intercultural competence which is indispensable in expressing linguacultural concepts of one language by means of another, thus serving a methodological basis of searching for correct invariants when translating texts.

At this stage, the following criticism may appear – too much attention is paid to the so-called folk wisdom. Also, the following point may be called in question: exaggeration of proverbs' and sayings' potential as methodological and pedagogical basis of teaching foreign languages; and moreover – as a basis forming intercultural communication and interpreters' competence. After all, proverbs and sayings are only common people's observations on the world around formulated in a concise way; they are neither religious commandments obeyed by millions of believers, nor scientific laws and rules which are universally effective regardless of our knowledge or beliefs, like laws of physics, mathematics or astronomy. In order to dispel doubts some explanation of this is given in "Results and Discussion" section of the article.

Results and Discussion

Thoughts and observations expressing wisdom of any nation, which is reflected in the language, are undoubtedly different from scientific ideas and religious beliefs. Herewith, it is necessary to determine the place and status of folk wisdom among other visions of the world. It is common knowledge that people treat and use language both as a treasury, storage of previous generations' experience and a tool of passing on this knowledge for the generations to come. Conclusions, consistencies and observations expressed in proverbs and sayings, have been tested through hundreds and thousands of years. This is the test of time through which folk ideas attain their scientific characteristic. Successful test results give them the right to qualify as axioms. It was V.I. Vernadsky who paid attention to the common nature of scientific and folk ideas: "Making precise observations which are useful in daily life, their astronomic testing through generations … are one of the ancient forms of scientific work. Perhaps, this is connected to the structure of our mind, i.e. our brain in the end. Perhaps, this is the way noosphere manifests itself in the mental process" [4, c. 160–183]. Folk axioms are certainly not equal to and not the same as scientific ones. The rules of folk wisdom may not always be followed and the attitude to them may change depending on the mentality of this or that nation, historical era, individual mental condition etc. Scientific axioms' compulsorism does not depend on these factors and, for example, I. Newton's law of gravity is always effective regardless of our attitude to it. However, the fact that in most cases folk axioms are valid and effective only shows that there are no rules without exceptions.

As soon as folk axioms take part in the process of transforming biosphere into noosphere along with scientific thought, their participation changes and determines our reality as well. The main criterion of their validity is the test of time. The truths and laws of science refer to "absolute time, determined by Newton. Later on, Newton's notion of absolute calculable time and space was accepted by many scientists, including Lobachevsky, and laid the foundation for mechanics as a science. The truths, which are stored in a language, refer to ontological time or "durée" as Henri Bergson put it" [4, c. 264–273], because they emerge in routine life and do not contradict absolute time of physics and mechanics. It is noteworthy, that notions which are fixed in a language do not create any doubts or embarrassment for its speakers when collated with absolute scientific truths, for example set expressions "*to rise with the sun, one's sun is rising/one's sun is set*" (c.f. Russian "*вставать чуть свет/встать ни свет ни заря; его, её звезда восходит/закатилась*") (*vstavat' chut' svet/vstat'ni svet ni zar'a; ego, eyo zvezda voshodit/zakatilas'*) are actually geocentric and should conflict N. Copernicus' heliocentric theory. V.N. Komissarov specified this paradoxical dependence of ideas and methods of their linguistic expression, dwelling on cultural and social aspects of theory of translation: "Speakers can realize the difference between the form of expression and the subject matter and overcome the stereotypes, enforced by their language. When a Russian person today says that "*the sun rises and goes down*" it does not mean that they disagree with Copernicus and really think that the Sun goes round the Earth" [7, c. 72]. However, these both contradicting theories peacefully cohabit in English and Russian speakers' consciousness. In routine life or *durée* the line between psychological and physical time is blurred. One of the most important characteristics of folk axioms is their ability to express ontological or routine truths, not contradicting scientific ones and to bridge these truths in people's consciousness creating such psychological equilibrium where they all are accepted as equal and valid. This can be called folk wisdom's hybrid psycho-scientific nature, which absorbed both religious traits and scientific characteristics, being part of "human culture energy or cultural biochemical energy … creating noosphere at the moment" [4, c. 205].

Besides, formal expression of folk wisdom is very short or concise. Most often it is a single phrase or sentence. This concisely expressed meaning however can be explained by several sentences or even lengthier if illustrated by examples. This is one more characteristic of folk axioms: only a few words contained in a proverb/saying fill the recipient's consciousness to its maximum, whereas lengthy diffused explanations as opposed to them can be disregarded, paid little attention to and soon forgotten. A relevant proverb or saying which is also well-understood is similar to the confession of love, where just a couple of words will do. This can be called folk wisdom's spatio-temporal property. Since A. Einstein's discoveries, time and space are no longer considered separately in science, but rather together. The main trend of the technological boom started in the 20th century and going on in the second millennium is shortening or cutting time and space and turning the planet into a global village – noospheric world, where any idea expressed in textual, audio or video form is capable of covering thousands of kilometers in a fraction of a second. The same as an individual now is physically capable of covering intercontinental distances in only a few hours. Surprisingly, the ability of proverbs and sayings (which originated a long time ago) to express serious and big concepts in a condensed form keeps up with the modern trend to transmit information quickly and in a short form.

Quite possibly, in the near future our routine communication will take place not in the form of texts or pictures, but in the form of larger notions and concepts, compressed as much as possible. Similar to speech recognition technologies, thought and inner speech recognition tools will appear, that will instantly transform them into text, maybe even translate it, if necessary, and transmit it to the addressee in a condensed form. This seems quite realizable as in the process of silent reading, inner articulation mechanism is employed. "The fact that inner speech without any audible or visible articulation is actually accompanied by motor excitation is obvious and substantiated by frequently observed phenomenon: organs of speech, especially in larynx zona, get tired as a result of intense reading or intellectual effort" [1, c. 39]. Inner articulation mechanism becomes visible when semiliterate people are reading to themselves and their lips are silently moving; people who are able to read fast show no observable articulation because the operation of this mechanism is reduced to its maximum. However, their organs of speech continue to carry out minimal impulsive movements. The ability to read out distinct thoughts in the process of their inner articulation, transform them into compressed notions and send these to the recipient will result in our next generation laughing at us when seeing us stab at the displays of our telephones, chin them up and murmur something in there. The same as today's youth watch older films in which people were using cassette recorders, typewriters, etc. The most important here is to have what to say and how to express it. This is consistent with communication "meaningfulness principle, in which the language should be meaningful" [16, c. 309]. For this purpose a certain level of communicative, cultural and sometimes intercultural competence is required enabling one to express scientific, spiritual and psychic energy possessed solely by people, who use technical equipment only as an auxiliary tool of altering the world around. "All innovations should in no case capture even a small "patch" of the territory of consciousness responsible for personal growth, the ability to think critically and form opinion" [17, c. 685]. Besides, realizing that virtual world and technical facilities and innovations are only a tool will help individuals "to reach a balance between a stable off-line and online identities" [18, c. 146]. Although the observations in this section may seem speculative, in today's fast changing world they open discussion area for further research and discussion in the fields concerned.

Conclusion

Several findings concerning folk wisdom expressed in language in the form of proverbs and sayings are presented in the article. From the material and facts reviewed, it follows that scientific thought and scientific inventions and discoveries of multiple nations in different eras have been going on together and in the same direction as observations over universal laws and outside world structure expressed by folk axioms. This is consistent with V.I. Vernadsky's theory of noosphere and indicates that scientific and spiritual activity of humankind has been changing the Earth's biosphere, thus creating a new crust and manifesting itself not only in the form of scientific discoveries but also folk ones. The world view from the perspective of folk wisdom occupies special place among religious and scientific views: psychologically it absorbed some religious features while its notions relate to scientific field. Its scientific characteristic is that truthfulness and validity of folk axioms have been tested by many centuries, while its religious feature is the ability to reconcile and balance scientific and folk world views in people's consciousness. The common character of concepts and their formal expression highlight the importance of studying multiple nations' proverbs and sayings as one of the bases forming intercultural and communicative competence. This is important for both learning and teaching a foreign language as the process of forming a second language personality, acquiring the world view of another language, forms of its expression and thus forming a global world image within one's consciousness. Mutual understanding between nations based on studying folk axioms contributes to reaching communicative purposes in the course of intercultural communication, and solving translation problems when searching for adequate invariants and accurate expression of one language concepts by means of another. Hopefully, folk wisdom will stop being labelled as "obsolete, old-fashioned" with foreign language teachers and learners paying closer attention to this area.

The findings of the paper call for further research in the field of linguistics, e.g. for comparative analysis of notions expressed in proverbs and sayings of different languages.

Closer attention to folk wisdom will undoubtedly be of interest to researchers and educators, emphasizing this aspect in moral and patriotic upbringing of the youth.

Библиографический список

1. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Перевод с английского Москва: Издательская группа «Прогресс» «Универс», 1993.
2. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*. Москва: Слово/Slovo, 2008.
3. Pinker S The Language Instinct. *Harper Perennial*. 1994: 63.
4. Вернадский В.*И. Биосфера и ноосфера*. Москва: Айрис-пресс, 2004.
5. *Popov N.S., Marconi, Tesla: Who really invented the radio?* 2023. Available at: https://4pda.to/2019/03/20/356496/
6. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация:* учебное пособие. Москва: Слово/Slovo, 2000.
7. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2002.
8. Гребнев Н. *Народные изречения и пословицы Дагестана*. Махачкала, 1966.
9. Габибуллаева П.М. Классификация пословиц даргинского и русского языков по признаку отличия от свободных предложений. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 363–364.
10. Монгуш В.Ш., Монгуш Ш.С., Ооржак А.Б., Монгуш Л.К. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 212.
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2004.
12. Борисова И.Ф., Саввина И.Л. Модель формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов неязыковых специальностей (на материале японского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 195–198.
13. Moshfegh O. Eileen *Penguin Random House*. London, 2015.
14. Moshfegh O. Eileen (trans: Smirnova M). *Publishing house «E»*. Moscow, 2017.
15. Macmillan *English Dictionary for Advanced Learners of American English*. 2002.
16. Radosavlevikj N. Teachers' and Students' Perceptions and Challenges in Communicative Language Teaching. *Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2020; № 8 (3): 307–317.
17. Sidneva T., Musichenko V., Gudkov A. Creative universities in the digital age: Transformation of academic traditions and new strategies. *Abstracts of the 2nd Conference on Sustainable Development: Industrial Future of Territories*. Atlantis Press, 2021: 681–686. DOI: 10.2991/aebmr.k.211118.120
18. Ivanov S.S., Zolotova M.V., Sidneva T.B. Teacher's Identity in Online ESP and Music Education. Teacher's Primus Inter Pares Factor. Abstracts of Challenges and Solutions in the Digital Economy and Finance. *Challenges and Solutions in the Digital Economy and Finance*. Springer Proceedings in Business and Economics, Springer, Cham, 2022: 146. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-14410-3_16

References

1. S`epir `E. Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii: Perevod s anglijskogo Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress» «Univers», 1993.
2. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur*. Moskva: Slovo/Slovo, 2008.
3. Pinker S The Language Instinct. *Harper Perennial*. 1994: 63.
4. Vernadskij V.I. *Biosfera i noosfera*. Moskva: Ajris-press, 2004.
5. *Popov N.S., Marconi, Tesla: Who really invented the radio?* 2023. Available at: https://4pda.to/2019/03/20/356496/
6. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya:* uchebnoe posobie. Moskva: Slovo/Slovo, 2000.
7. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*: uchebnoe posobie. Moskva: `ETS, 2002.
8. Grebnev N. *Narodnye izrecheniya i poslovicy Dagestana*. Mahachkala, 1966.
9. Gabibullaeva P.M. Klassifikaciya poslovic darginskogo i russkogo yazykov po priznaku otlichiya ot svobodnyh predlozhenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 363-364.
10. Mongush V.Sh., Mongush Sh.S., Oorzhak A.B., Mongush L.K. Pedagogicheskie usloviya duhovno-nravstvennogo vospitaniya detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 212.
11. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2004.
12. Borisova I.F., Savvina I.L. Model' formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii vtorichnoj yazykovoj lichnosti studentov neyazykovyh special'nostej (na materiale yaponskogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 195-198.
13. Moshfegh O. Eileen *Penguin Random House*. London, 2015.
14. Moshfegh O. Eileen (trans: Smirnova M). *Publishing house «E»*. Moscow, 2017.
15. Macmillan *English Dictionary for Advanced Learners of American English*. 2002.
16. Radosavlevikj N. Teachers' and Students' Perceptions and Challenges in Communicative Language Teaching. *Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2020; № 8 (3): 307-317.
17. Sidneva T., Musichenko V., Gudkov A. Creative universities in the digital age: Transformation of academic traditions and new strategies. *Abstracts of the 2nd Conference on Sustainable Development: Industrial Future of Territories*. Atlantis Press, 2021: 681-686. DOI: 10.2991/aebmr.k.211118.120
18. Ivanov S.S., Zolotova M.V., Sidneva T.B. Teacher's Identity in Online ESP and Music Education. Teacher's Primus Inter Pares Factor. Abstracts of Challenges and Solutions in the Digital Economy and Finance. *Challenges and Solutions in the Digital Economy and Finance*. Springer Proceedings in Business and Economics, Springer, Cham, 2022: 146. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-14410-3_16

Статья поступила в редакцию 29.01.25

УДК 81.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-459-462

Kirilin K.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kirilink@bk.ru*
Shaforostova E.A., *postgraduate student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: elizavetashaforostova@mail.ru*

PROMOTION OF RUSSIAN TV CHANNELS IN SOCIAL NETWORKS. The article studies functioning of modern television channels in social networks. The reasons for TV channels to enter social networks are shown: the possibility of more direct contact with the audience and feedback; an increase in the number of viewers, the possibility of placing advertisements and, in general, monetizing content. The main forms and methods of channel promotion in social networks are identified using the example of three Russian TV channels: TNT, "Pyatnitsa" and "Yu" in the popular social network VKontakte (memes, short videos, chat bot and interactive

games, responses to comments; games, popular interviews, etc.); their comparative analysis is carried out, the effectiveness of the considered methods and forms is assessed, and the shortcomings are characterized, first of all, the problems of duplicating content and third-party links leading to other resources. The need for further promotion of TV channels in social networks and the improvement of forms and methods is substantiated.

Key words: **social networks, TV channels, forms of TV channel promotion in social networks, content monetization**

***К.А. Кирилин**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kirilink@bk.ru*
***Е.А. Шафоростова**, магистрант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: elizavetashaforostova@mail.ru*

ПРОДВИЖЕНИЕ РОССИЙСКИХ ТЕЛЕКАНАЛОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Статья посвящена вопросу функционирования современных телевизионных каналов в социальных сетях. Показаны причины выхода ТВ-каналов в социальные сети: возможность более непосредственного контакта с аудиторией и обратной связи; увеличение числа зрителей, возможность размещения рекламы и в целом монетизации контента. Выявлены основные формы и методы продвижения канала в социальных сетях на примере трех российских телеканалов: «ТНТ, «Пятница» и «Ю» в популярной социальной сети «ВКонтакте» (мемы, короткие видео, чат-бот и интерактивные игры, ответы на комментарии; игры, популярные интервью и др.); проведен их сравнительный анализ, даны оценки эффективности рассмотренных методов и форм, а также охарактеризованы недостатки, прежде всего, проблемы дублирования контента и сторонних ссылок, уводящих на другие ресурсы. Обоснована необходимость дальнейшего продвижения ТВ-каналов в социальных сетях и совершенствование форм и методов.

Ключевые слова: **социальные сети, ТВ-каналы, формы продвижения телеканалов в социальных сетях, монетизация контента**

Роль социальных сетей в жизни современного общества заметно возросла, а для российских телеканалов функционирование на их площадках является не только возможностью внеэфирного маркетинга, но и требованием сегодняшнего дня. При этом подходы телеканалов к разным соцсетям будут существенно различаться; так, помимо всего прочего, необходимо учитывать, что аудитория социальных сетей имеет различные социально-демографические, психографические и поведенческие характеристики. «Поэтому одинаковая информация, опубликованная в разных сетях, не будет эффективной: требуется индивидуальный подход к контенту как по содержанию, так и по формату» [1, с. 3–4]. При этом, как подчеркивает Битков Л.А., «в плане индивидуализации контента социальные сети обладают обширными возможностями. Еще никогда в истории не было возможным столь точное таргетирование целевой аудитории: в новых медиа люди оставляют информацию, по которой пользователей можно категоризировать, однако даже это телевизионщикам не требуется, потому что люди сами объединяются в комьюнити (сообщества) по интересам» [2, с. 47]. Это же подчеркивает Шацкая А.Д: «Что касается групп программ телеканалов в социальных сетях, то тут мы можем увидеть, что все телевещатели развивают бренды своих популярных программ в социальных сетях отдельно от бренда телеканала: таким образом аудитория сосредотачивается вокруг интересного ей контента, создается лояльная группа поклонников» [3, с. 135–136].

Поэтому необходимы регулярные исследования данной темы, что и стало целью нашей статьи, которая заключается в выявлении и анализе существующих механизмов продвижения российских телеканалов в социальных сетях. Достижение этой цели обусловило необходимость решения следующих задач: выявить особенности функционирования российских телеканалов в социальных сетях; проанализировать основные формы и механизмы продвижения телеканалов в социальных сетях; продемонстрировать их применение на примере телеканалов «Пятница», ТНТ и «Ю» в социальной сети «ВКонтакте». Соответственно, объектом исследования служат аккаунты телеканалов в социальных сетях. Методы, используемые в работе: качественный анализ аккаунтов российских телеканалов в социальных сетях, контент-анализ текстов публикаций в аккаунтах российских телеканалов, сравнительно-сопоставительный анализ механизмов продвижения телеканалов. Новизна работы заключается в выявлении и систематизации форм и методов продвижения телеканалов в социальных сетях. Теоретическая значимость исследования: новые данные о стратегиях адаптации телеканалов к цифровой среде и взаимодействию с аудиторией в социальных сетях; расширение понимания медиастратегий телеканалов; современные тенденции привлечения аудитории в социальные сети. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты будут полезны для редакций телеканалов, которые стремятся оптимизировать свои стратегии продвижения в социальных сетях.

ТВ-каналы в социальных сетях

Социальные сети в современном мире играют ключевую роль в продвижении российских телеканалов и их контента. Они позволяют телеканалам установить непосредственный контакт с аудиторией, получать обратную связь, а также увеличить охват зрителей. Еще раз стоит напомнить, что пользователи различных платформ по-разному воспринимают информацию и жаждут уникального контента, кроме того, каждая социальная сеть имеет собственные правила, а также свою целевую аудиторию. «Необходимо составить точный собирательный образ тех людей, с которыми вы хотите установить контакт. Это облегчит вам задачу создания контента и подбора экспертов. Вам придется остановить свой выбор на весьма узком секторе, потому что чем шире окажется предполагаемая аудитория, тем сложнее будет установить с ней связь. Если вы способны ясно описать психологический портрет своих покупателей или читателей, то с легкостью сможете разработать для них целевой контент» (Стелзнер 2012, с. 4]. Помимо этого, российские телеканалы не просто ведут активную деятельность в социальных сетях, но и находят способы монетизировать своё присутствие. «Продвижение бизнеса в социальных сетях представляет собой комплекс мероприятий, направленных на привлечение потенциальной аудитории и укрепление отношений с существующими клиентами. Для достижения этих целей используются различные эффективные способы коммуникации между брендом и пользователями» [5, с. 275]. Реклама, сотрудничество с блогерами, спонсорские материалы и платные подписки – всё это помогает каналам зарабатывать на своём контенте, но, разумеется, лишь в том случае, когда контент является качественным, интересным целевой аудитории. Создание такого контента является также методом привлечения спонсоров и рекламодателей. Тем более что в основе функционирования многосторонних платформ лежат перекрёстные сетевые эффекты. Валько Д.В. отмечает: «Ярким примером такого сетевого эффекта является возможность размещения рекламы в социальных сетях, эффект которой для компании возрастает при росте аудитории сети» [6, с. 92].

Соответственно, российские телеканалы активно работают над созданием собственных сообществ в социальных сетях, прежде всего, «ВКонтакте», «Телеграм» и «Одноклассники». Это позволяет им не только публиковать контент, но и создавать вокруг себя настоящие фан-клубы. В них участники обмениваются мнениями и впечатлениями по поводу вышедших в эфир новостей и других материалов, что может способствовать увеличению аудитории, повышению уровня вовлеченности зрителей.

Основные формы и методы продвижения телеканалов в социальной сети «ВКонтакте»

Участие в социальных сетях, помимо всего сказанного, позволяет телеканалам также *анализировать* свою аудиторию, что помогает понять, какой контент интересен зрителям. Такие коммуникации играют решающую роль в продвижении телеканалов в социальных сетях.

Далее мы рассмотрим методы продвижения трех телеканалов – ТНТ, «Пятница», «Ю» – в одной из самых популярных социальных сетей «ВКонтакте».

Телеканал ТНТ известен аудитории такими проектами, как сериалы «Универ», «Полицейский с рублевки», «Физрук», «Реальные пацаны», шоу «Comedy Club», «Новая фабрика звезд», «Битва Экстрасенсов», «Однажды в России», «Это нормально?», «Женский стендап» и др. Все эти проекты ТНТ продвигает в своих социальных сетях, в том числе на популярной социальной платформе «ВКонтакте» [7]. Основные инновации включают в себя использование стикеров, ботов и динамических обложек, короткие видео с ключевыми моментами того или иного шоу для привлечения внимания. На платформе «ВКонтакте» можно видеть обложку с анонсом той или иной программы, а также вкладки с навигацией по сообществу. Одна из опций, «Телепрограмма» показывает, в какое время начнется любимое телешоу/сериал. Механика этого спецпроекта довольно сложна по реализации, так как используется местоположение пользователей для точного времени, в связи с чем требуется согласие зрителя (принятие специального соглашения). Еще одна полезная опция называется «И смотри!», здесь ТНТ выкладывает какую-либо серию нового сериала, тем самым повышая интерес аудитории и стимулируя ее смотреть сериал целиком. Эффективными механизмами продвижения являются также короткие видеоролики вертикального формата, набирающие популярность во многих социальных сетях; размещение отрывков различных шоу. Эти видео могут привлечь новую аудиторию, так как демонстрируются рекомендательными системами; кроме того, они повышают вовлеченность уже действующей аудитории.

Еще один механизм, который активно использует телеканал ТНТ – опросы, помогающие поддерживать связь с аудиторией. Под такими постами набирается множество комментариев. Не менее перспективны интерактивные игры с аудиторией, а также размещение в соцсети фотографий и видео со съемочной площадки. В комментариях люди делятся своим мнением по поводу актеров, локаций, а если сериал уже вышел на экраны, подписчики охотно его обсуждают.

Сегодня количество участников сообщества ТНТ в сети «ВКонтакте» превышает шесть миллионов человек. Путем анализа публикаций телеканала удалось выявить форматы постов, которые вызывают наибольший интерес у аудитории:

– мемы и картинки являются наиболее органичной частью контент-плана телеканала ТНТ, так как большинство программ и шоу имеют юмористическую направленность. В большинстве случаев это картинки с добавленным текстом;

– популярные короткие видео с юмористическими подписями. Данные видео служит для того, чтоб люди делали репост с забавной ситуацией. Как уже сказано, они привлекают новую аудиторию и повышают вовлеченность действующей;

– формат «Истории». Телеканал ТНТ каждый день выкладывает истории в ленте новостей у всех подписчиков телеканала;

– видеозаписи с субтитрами. При анализе контента за сутки из пяти постов три содержали видео в качестве визуальной составляющей;

– продвижение отдельных проектов. Телеканал публикует ссылки на свои проекты, что повышает уровень их популярности. Помимо этого, у проектов нередко появляются свои фанаты, что тоже является необходимым условием для успешного показа по телевидению;

– чат-бот и интерактивные игры. Для аудитории это способ получения не только интересной информации, но и приза. При этом подписчикам не приходится долго ждать ответ, чат-бот автоматически его выстраивает;

– ответы на комментарии. ТНТ один из немногих телеканалов, который общается в социальных сетях со своими подписчиками.

Далее рассмотрим формат присутствия в сети «ВКонтакте» ***телеканала «Пятница»*** [8]. Он известен аудитории такими проектами, как «Четыре свадьбы», «Битва шефов», «Секретный артист», и многими другими. Телеканал ориентирован на зрителей в возрасте от 14 до 44 лет и активно привлекает внимание молодой аудитории. При этом зрители являются одновременно и пользователями социальных сетей, где присутствует телеканал. Отметим попутно, что большую часть аудитории составляют блогеры. Рассмотрим основные формы его продвижения в сети «ВКонтакте»:

– фотографии и видео ведущих телеканала представляют собой один из наиболее популярных форматов постов с высоким уровнем вовлеченности;

– телеканал активно использует мемы в своих маркетинговых кампаниях. Благодаря широкой популярности мемов зрители воспринимают этот формат в качестве развлекательного контента, а не как рекламу проекта телеканала;

– видеоматериалы с добавленными субтитрами – это ролики с интересными моментами из программ телеканала, которые публикуются с целью увеличения вовлеченности аудитории. Большинство постов с высокой вовлеченностью относятся к проектам «Битва шефов», «Кондитер. Дети» и к Ренату Агазамову – ведущему данных телепрограмм;

– эфирные ролики, например, шоу «Пацанки рулят». Они публикуются без субтитров, но тем не менее многие из них имеют большое число просмотров. Нередко вместо эфирных роликов телеканал использует ссылки на полный выпуск на официальном сайте после выхода новых программ в эфире. Однако такие посты считаются менее привлекательными для пользователей.

Основные механизмы продвижения контента телеканала «Пятница» в социальных сетях приводят к увеличению числа подписчиков, но следует отметить и некоторые проблемы. Так, например, использование ссылок в сообществе «ВКонтакте» остается спорным механизмом продвижения контента. В отличие от других форматов, ссылки не позволяют вовлекать пользователей в контент, а направляют их на сторонние ресурсы. Кроме того, как уже сказано, телеканал в социальных сетях часто делает акцент на участии блогеров в каких-либо проектах, особенно для рекламы того или иного продукта, но аудитория в основном негативно реагирует на такие посты. Например, один из подобных постов набрал всего лишь 31 реакцию «мне нравится» и 17 комментариев при охвате аудитории более 18 тысяч (при том что другие посты набирают от 200 реакций «мне нравится»). Еще одной проблемой является частота постинга, которая недостаточно высока. Необходимо регулярно публиковать интересный и разнообразный контент, чтобы привлечь внимание аудитории.

Последним мы анализировали представленность «ВКонтакте» ***телеканала «Ю»*** [9], аудитория которого преимущественно состоит из женщин в возрасте от 14 до 44 лет. Канал транслируется по всей территории России с техническим охватом 90% и вещанием в более чем 1000 населенных пунктах. Он известен такими проектами, как «Беременна в 16», «Мама в 16», «Беременна в 45», «Ждули», «Селянка-горожанка», «Семейные узы», «Я стесняюсь своего тела», и многими другими. «ВКонтакте» у телеканала более 400 тысяч подписчиков. Он активно продвигается путем публикации интересного и актуального контента, четко нацеленного на свою аудиторию: регулярно публикует анонсы новых программ, сериалов и фильмов, проводит онлайн-трансляции и конкурсы, а также делится интересными фактами и видео.

Одним из самых популярных реалити-шоу на телеканале является «Беременна в 16». Поэтому в аккаунте «ВКонтакте» множество отсылок, мемов, анонсов именно к этому шоу. Зрители активно реагируют на динамичные обложки, поддерживая отметками «мне нравится».

Другим эффективным механизмом является использование игровой механики. Этот формат увеличивает охваты и является нестандартным способом продвижения телевизионного контента. Например, телеканал придумал квиз-игру; при этом ссылка на игру вела в телеграм-бот, где были собраны различные вопросы на знание реалити-шоу «Беременна в 16», а далее участники могли выиграть стикеры с героями «ВКонтакте». Кроме того, «Ю» разработал собственное приложение, которое называлось «Изаблометор», что приурочивалось к реалити телеэкраны «Чадо из ада» – бот с вопросами «о Вашем ребенке», чтобы определить, «насколько он избалован».

Еще одним популярным форматом является интервью с участниками реалити, хотя на странице в «ВКонтакте» они не выкладываются: телеканал оставляет ссылку на интервью в аккаунт «Ю» в «Телеграм». «ВКонтакте» же размещается обложка с участниками интервью и с цитатой из него для большего интереса аудитории. Далее следует отметить выработанный телеканалом формат общения с аудиторией в социальных сетях. «Ю» практически не отвечает в комментариях, но в своих постах часто задает вопросы подписчикам, что, в свою очередь, повышает активность комментаторов. Например, после информации о новой серии турецкого серила телеканал задал вопрос зрителям: «За какого героя Вы переживаете сильнее всего?». При охвате в 36 тысяч пост набрал более 45 комментариев.

При достаточной успешности продвижения телеканала также очевиден ряд недостатков, часть которых совпадает с проблемами рассмотренных выше каналов. Это, во-первых, частота постинга. Оптимальным количеством постов в сутки для сети «ВКонтакте» является 3–4 поста в день, в то время как «Ю» публикует не более двух постов. Во-вторых, остается проблема сторонних ссылок: телеканал «Ю» часто дает для подписчиков ссылки на другие источники, что уводит их со страницы и, кроме того, может быть проблемным для тех, кто не хочет переходить на другие сайты. В-третьих, это проблема дублирование контента. Телеканал «Ю» часто дублирует контент в «ВКонтакте» и «Телеграм».

В заключение сделаем ряд выводов.

1. Большинство развлекательных телеканалов используют социальную сеть «ВКонтакте» для привлечения аудитории, поскольку она наиболее популярна среди пользователей, которые схожи по возрасту, поведенческим особенностям и социально-демографическим характеристикам с целевой аудиторией телеканалов.

2. Анализ контента позволил выявить общие форматы публикаций, используемые всеми исследуемыми телеканалами для продвижения. Телеканалы стараются удержать молодую активную аудиторию, поэтому выбирают для себя интересный формат в виде интерактивных и игровых форм, спецпроектов, что повышает активность в аккаунте. Причем такие спецпроекты удобно реализовывать с помочью чат-ботов, динамических обложек, опросов. Все это подразумевает активное присутствие подписчиков, приурочивание к телесмотрению. В зависимости от рейтинга и финансов телеканала специальные проекты могут быть более сложными и качественными.

3. Социальные сети выступают как площадка для развития действующих СМИ и являются практически неотъемлемой частью внеэфирного маркетинга телекомпаний. Без развития аккаунтов в социальных сетях аудитория может потерять интерес к телеканалу.

Дальнейшие исследования данной темы, на наш взгляд, могут сосредоточиться на сравнительном анализе функционирования ТВ-каналов на разных социальных сетях, что позволит соотнести используемые формы и методы и их релевантность выбранной платформе.

Библиографический список

1. Щепилова Г.Г., Круглова Л.А Телеканалы и социальные сети: специфика взаимодействия. *Вестник московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2018; № 3: 3–16.
2. Битков Л.А. Цивилизация друзей: жизнь в социальных сетях. *Горизонты цивилизации:* материалы Вторых аркаимских чтений. Челябинск: Энциклопедия, 2011: 45–49.
3. Шацкая А.Д. Контент российских телеканалов в интернете: технологии размещения и монетизации. *Вестник Московского университета.* Серия 10. Журналистика. 2019; № 6: 129–154.
4. Стелзнер М. *Контент-маркетинг. Новые методы привлечения клиентов в эпоху Интернета.* Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2012.
5. Нагорный Н.А. Особенности продвижения бизнеса в социальных сетях. *Молодой ученый*; 2021; № 52 (394): 274–275.
6. Валько Д.В. Роль социальных сетей в современном маркетинге и менеджменте. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2015; № 3 (67): 91–94.
7. *Официальный аккаунт телеканала ТНТ – ВКонтакте.* Available at: https://vk.com/tnt
8. *Официальный аккаунт телеканала «Пятница» – ВКонтакте*. Available at: https://vk.com/friday_ru
9. *Официальный аккаунт телеканала «Ю» – ВКонтакте*. Available at: https://vk.com/uchannelrussia

References

1. Schepilova G.G., Kruglova L.A Telekanaly i social'nye seti: specifika vzaimodejstviya. *Vestnik moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2018; № 3: 3-16.
2. Bitkov L.A. Civilizaciya druzej: zhizn' v social'nyh setyah. *Gorizonty civilizacii:* materialy Vtoryh arkaimskih chtenij. Chelyabinsk: `Enciklopediya, 2011: 45-49.

3. Shackaya A.D. Kontent rossijskih telekanalov v internete: tehnologii razmescheniya i monetizacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10. Zhurnalistika. 2019; № 6: 129-154.
4. Stelzner M. *Kontent-marketing. Novye metody privlecheniya klientov v `epohu Interneta*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2012.
5. Nagornyj N.A. Osobennosti prodvizheniya biznesa v social'nyh setyah. *Molodoj uchenyj*; 2021; № 52 (394): 274-275.
6. Val'ko D.V. Rol' social'nyh setej v sovremennom marketinge i menedzhmente. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2015; № 3 (67): 91-94.
7. *Oficial'nyj akkaunt telekanala TNT – VKontakte*. Available at: https://vk.com/tnt
8. *Oficial'nyj akkaunt telekanala «Pyatnica» – VKontakte*. Available at: https://vk.com/friday_ru
9. *Oficial'nyj akkaunt telekanala «Yu» – VKontakte*. Available at: https://vk.com/uchannelrussia

Статья поступила в редакцию 24.02.25

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-462-465

***Konurbaev M.E.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English Linguistics, Lomonosov Moscow State University; Professor-Consultant, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: marklen@konurbaev.ru*
***Ganeeva E.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: erganeeva@fa.ru*
***Ginzburg O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ivolya2000@mail.ru*

LEXICAL MEANS FOR EXPRESSING ORIENTAL SPIRIT IN K. GIBRAN'S "THE PROPHET". The article focuses on the analysis of the book "The Prophet" by K. Gibran, an American Lebanese-born author, the book that has an ageless appeal and that combines the wisdom of Christianity and Sufism, bridging the gap between the East and the West. The present paper observes peculiarities of the author's individual style and lexical means which make this book so closely associated with Oriental wisdom and spirit. The article touches upon the challenges of rendering the "flavour" of the original work on semantic, stylistic and semiotic levels. As a result of the research, the analysis of semantic, meta-semantic levels, as well as stylistic features allowed the authors to identify lexical means for transferring Oriental spirit and elements that could help a translator to solve the problem of creating the impression of authenticity of the text, to convey national and historical flavour in the target language. The article may be useful for translators of K. Gibran's works. In addition, the theoretical and practical conclusions of this work can be used as a basis for seminars on stylistics, text analysis, pre-translation text analysis, literary translation, and translation theory.

Key words: **philology, linguistics, semantics, literary translation, lexical means, stylisation, interpretation, K. Gibran**

***М.Э. Конурбаев**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, проф.-консультант каф. иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: marklen@konurbaev.ru*
***Э.Р. Ганеева**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: erganeeva@fa.ru*
***О.В. Гинзбург**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ivolya2000@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ВОСТОЧНОГО КОЛОРИТА В ПРОИЗВЕДЕНИИ Х. ДЖЕБРАНА «ПРОРОК»

В статье исследуется произведение «Пророк» Х. Джебрана, американского писателя ливанского происхождения, который сумел вплести восточную мудрость в христианские притчи в попытке преодолеть разрыв между востоком и западом. В настоящей работе затронуты проблемы передачи уникальной атмосферы произведения в художественном переводе с учетом семантических, стилистических и семиотических особенностей. Анализ семантического, мета-семантического уровней, а также особенностей стилистической окраски позволил авторам выделить лексические средства передачи восточного колорита, которые способствуют созданию атмосферы мудрого востока, а также элементы, которые могли бы помочь переводчику решить основную проблему художественного перевода – воссоздать ощущение подлинности произведения в переводе с сохранением национального и исторического колоритов. Статья может быть полезна переводчикам произведений Х. Джебрана, а теоретические и практические положения данной статьи могут послужить материалом для практических семинаров по стилистике, предпереводческому анализу текста, художественному переводу и теории перевода.

Ключевые слова: **филология, лингвистика, семантика, художественный перевод, лексические средства, стилизация, интерпретация, Х. Джебран**

Introduction

"The Prophet" is one the most famous books of the 20th century produced by a non-native user of the English language, Khalil Gibran, a renowned bilingual American writer of Arab origin. K. Gibran's masterpiece is a collection of prose-poems recited by the Prophet Almustafa in the city of Orphalese. In the plot there is no either dynamism or suspense, the whole book is a poetic monologue in prose. The book is organised in chapters, covering a wide range of topics, touching on various aspects of life: starting with such routine tasks as food and drink consumption, housing, clothing, work, and ending with more philosophical aspects such as love, marriage, family ties, generosity, justice, time, and death [1].

Writing "The Prophet", Gibran was greatly influenced by the Bible as well as by Sufism "which is a form of mysticism in Islam and is often referred to as the internalization and intensification of Islamic faith and practice" [2, p. 132]. In fact, "The Prophet" echoes a kaleidoscopic range of national Oriental motifs. The book is a poetic essay in which the author partly reflects his own life experience and worldview. According to M.A. Dubovitskaya, Gibran's work, written for the American reader, is distinguished by its transnationality and supra-religiosity, general philosophical and abstract character. "Raising global spiritual issues of love, faith, and truth, on behalf of the Prophet of the East, the writer from Lebanon presents the desired dish to the American reader, but without literary gastronomic delights that can complicate and make it difficult for an unprepared audience to eat" [3]. "The Prophet" has been translated into more than a hundred languages, making it one of the most frequently translated works in world literature.

Thus, the book reveals the author's philosophy and beliefs, the author's ability to incorporate elements of his native ethnic culture into creating a work of fiction in English.

The relevance of the article lies in the fact that lexical and semantic analysis of a work of fiction is the first step towards uncovering the complex multi-tiered system of meanings that the author imbued his text with. It presupposes a "fusion of cognitive horizons" of the author and the reader as the plot unfolds and the composition is becoming more transparent [4, p. 97].

The main purpose of the present paper is to observe peculiarities of the author's individual style, the lexical means which make this book so closely associated with Oriental wisdom and yet retaining in it a specific conceptual core which Western readers perceived and accepted as something of a value for their own life – in spite of the obvious difference between the author's original vision of the World and the society's he lived in. **To achieve the goal, the authors of this paper aim to accomplish the following tasks**: 1) to carry out a linguopoetic analysis of the book "The Prophet"; 2) identify lexical means of conveying the oriental flavour that contribute to creating the atmosphere of the wise East; 3) identify the elements that could help a translator to solve the problem of creating an impression of authenticity of the work, to convey national and historical flavour in the text of the translation.

A closer look at the style and the concept of the book shows that it would be practically impossible to understand it without having a profound knowledge of its deep linguistic and cultural background, let alone translate it efficiently into another language. Despite the difficulties associated with fully reflecting the national flavour of the original, it is possible to partially convey it through cultural translation, which in its narrow sense refers to "those practices of literary translation that mediate cultural difference, or try to convey extensive cultural background, or set out to represent another culture via translation" [5, p. 67].

"The Prophet" has an exceptionally rich "vertical context" which makes it challenging for a researcher to interpret and translate it. In an effort to understand the meaning of the speech addressed to various audiences, language experts and interpreters focus on its morpho-syntactic qualities, logical structure, lexical-semantic peculiarities, the scope of background information and vertical context as well as its stylistic and emotional-expressive characteristics. Indeed, no understanding of the liv-

ing human speech is possible without, first, the analysis of its semantics, secondly, its syntactic relations and, finally, connotation [6, p. 142]. In this light, **the article presents a novel scientific contribution** by studying Gibran's work as a unique stylistic phenomenon that requires phenomenological approach to the analysis of the linguistic material prior to translation in order to ensure the "fusion of horizons" of the author of the original text and the reader that will encounter the target language text.

The theoretical significance of this paper is to contribute to the study of literary texts from the point of view of phenomenology by teaching to perceive the sense of the text "vertically" as a multi-tiered system revealing each new level of meaning to the quizzical mind of the reader who is actively interpreting the semantic and meta-semantic units as well as stylistic features.

This research holds practical implications: its findings can be used to enhance lexical, semantic and stylistic analysis of a work of fiction prior to its translation into the target language.

Discussion and Results

While rendering into the target language a book such as "The Prophet" by K. Gibran, a translator faces a great number of challenges. First, one has to identify all the means, both linguistic and notional, that underlie the subtle Oriental stylisation, and then attempt to recreate a piece of Oriental wisdom literature using similar means in the target language.

According to the Dictionary of linguistic terms by O.S. Akhmanova, stylisation represents "an imitation of a manner, or narrative style, etc, typical of some genre, social milieu, time in history, etc, usually aiming at creating an impression of authenticity" [7, p. 421]. According to more recent research, "the process of stylisation often rests on the estimation of "the necessary and sufficient" volume of imitated elements, the introduction of which in the target text should not blur, but rather add to the expression of this or that work's "aesthetic core" [8, p. 396]. In his work Gibran manages to create a particular effect of Oriental authenticity on the semantic, stylistic and semiotic levels, thus rendering the task of translating it into the target language highly complex.

Starting on the semantic level of analysis, it should be noted that since a word usually has a nominative function to perform, it is necessary to consider all the aspects of the material environment that it refers to. V.V. Vinogradov points out that the meaning of a word does not always coincide with its denotatum and the denoting function [9, p. 17]. One and the same word can refer to different objects and notions during different time periods. Furthermore, each social milieu is characterised by variations in designations. Hence a single word as a reference to a denotatum may incorporate distinct characteristics of content depending on the social and cultural level of the speakers.

Judging by the words' basic nominative meaning we can single out various groups of words in "The Prophet" by K. Gibran that are united by a particular notional sphere, sphere of use, and stylistic colouring.

Words are powerful meaning-and-expression carriers. Arrangement of words in the context of speech may evoke another important and inevitable element of communication – perception, which is rarely or practically never passive. The blend of the basic nominative meanings of words, their contextual connotations, facts, data and names – all driven through the medium of the individual perception of the target audience – forms understanding [6, p. 58]. In this regard the translator has to dwell on the image that is dynamically developing in the mind of the reader as he/she moves through the text. This image, or the so-called "cognitive entity", is a phenomenological notion as it "exists as a meta-phenomenon, which is being created in the mind through contextual approximation of sense-forming elements" [10, p. 14].

"The Prophet's" address concerns both people's every-day life and eternal matters. It touches upon their customs, everyday responsibilities, religious matters, which accounts for a great number of trivial words connected with domestic life of people. The words can be easily classified into groups of names of objects, events and abstractions, for example:

occupational terms: *keeper of an inn, seeress, weaver, potter, ploughmen, mason, merchant, judge, lawyer, orator, priestess, teacher, scholar, astronomer, poet* and so on;

terms of nature: *sun, sea, ocean, river, stream, fields, meadows, grove, forest, plain, wind*;

domestic and wild animals/birds names: *elk, deer, ox, turtle, skylark*;

utensils: *cup, vessel*;

constructions: *house, bower, temple, citadel*;

musical instruments: *flute, lyre, harp*;

food and drink: *bread, wine, potion, milk, corn*;

agricultural/home activities: *to thresh, to sift, to grind, to crush grapes, to bake, to knead, to ungird*;

abstract notions: *love, life, death, religion, self-knowledge, time, reason and passion, friendship, good and evil,* etc.;

fragrances: *frankincense, myrth, mandrake,* etc.

However, it should be noted that when translating vocabulary pertaining to everyday life, the translator may inevitably face the challenge of preserving national flavour, historical context and authenticity of the domestic life in the target text. At the same time, special care must be taken not to introduce additional semantic nuances and connotations into the target text that are not present in the original, even if the seemingly equivalent versions of translation may imply them on the surface but bring elements of the target language culture.

Another large group of words belongs to the religious domain and are either of the Latin, Greek or French origin. They are most frequently associated with religious sphere of human life: *God, the Mighty, prophet, prayer/to pray, soul, spirit, sacrifice/ to sacrifice, to worship, communion, altar, to crucify, baptism, to sanctify, blessed, to scourge, the righteous, the wicked, resurrection,* etc.

Yet another lexical group includes words and word combinations that are directly associated with the Bible or which have been recurrently used in various English translations of the Holy Book: *verily, to deliver unto one's hand* (compare: "*Do this now, my son, and deliver thyself, when thou art come into the hand of thy friend…"* (Prov. 6:3)); *the sweat of your brow* (compare*: "In the sweat of thy face…"* (Gen. 3:19)); *the seat of fear* (compare*: "seat of violence"* (Amos 6:3)); *to suffer to do smth.* (compare: *"…but the abundance of the rich will not suffer him to sleep"* (Eccl. 5:12)); *seasons* meaning 'time' *("to become a stranger unto the seasons",* compare with *"To every thing there is a season, and a time to every purpose under the heaven…"* (Eccl. 1:1)); *chastisement, exceeding tenderness* (compare*: "I am thy shield, and thy exceeding great reward* (Gen. 15:1), *"an exceeding good land"* (Num. 14:7), *"an exceeding bitter cry"* (Gen. 27:34)); *earth yielding fruit* (compare*: "the tree yielding fruit"* (Gen. 1:12)); *oftentimes* meaning 'often, many times'; *to lay the axe unto the evil tree* (compare: *"And now also the axe is laid unto the root of the trees: therefore every tree which bringeth not forth good fruit is hewn down and cast into the fire"* (Mt. 3:10)); *righteous* is another word which is marked as biblical in the dictionaries, it denotes a 'just and upright man' who sins not. Other biblical words are *scourge* ("with hook and scourge"), *harness* ("a harness and a chain"), *sluggard, fouling*, *alms, beast, etc.* A particular group of word combinations forms the stock or traditional biblical phrases: *to deliver unto one's hand, to become a stranger unto, to walk among something or someone, to take alms, to be satisfied.*

Gibran also uses direct or subtly transformed quotations from the Bible: *a divided house* (compare: *"And Jesus knew their thoughts, and said unto them, Every kingdom divided against itself is brought to desolation; and every city or house divided against itself shall not stand…"* (Mt. 12:25)), *a den of thieves* (see: *"And he said unto them, It is written, My house shall be called the house of prayer; but ye have made it a den of thieves"* (Mt. 21:13)).

In his book on the methods of creating "Oriental" and, especially, "biblical" flavour, V.V. Vinogradov mentions that certain stylistic forms can contribute to the recreation of the specific "ethnic and biblical spirit" [11, p. 121].

We believe that in "any kind of writing all words pass a test of prominence: each lexical element introduced in the writing must become either the backdrop or the foreground in the text. The author has to decide what lexical means to use for his imagery and the choice of inherently connotative lexis should be consistent with the image the writer is drawing, or it might start falling apart having no reliable conceptual ground to rely on" [12, p. 72].

In terms of stylistic colouring "The Prophet" contains a large number of **literary** words: *to bear back* meaning 'to bring, to carry', *a mariner*, *ether* (also poetic), *a wayfarer* meaning 'a traveller on foot', *to rejoice, ere* (also poetic and archaic) instead of 'before', *to perish*, *naught* instead of 'nothing', *aught* (also archaic) instead of 'anything', *bounty* (of life) meaning 'generosity', *pinion* meaning 'a wing' (also poetic), to *befall* meaning 'to happen', *perilous* meaning 'very dangerous'.

Another large part of stylistically marked words constitutes **formal** words such as: *to await, to hasten, to reckon* (also archaic), meaning 'to calculate an amount', *chastisement*, *to proceed* meaning 'to go in some direction', *to deem, an affliction, a garment, to foul, to invoke, to heed, to defile, constancy, thither*, *communion, behold* and so on.

Archaic words are also frequent: *thither, raiment, to abide* meaning 'to live somewhere', *to take alms, to rend* meaning 'to tear or wrench forcibly', *to tarry* meaning 'to linger, to stay', *aught, naught, ere*, *oftentimes, needs must, ay(e)* meaning 'indeed, verily', *yea* in the meaning of 'yes' or 'indeed'.

Certain verb conjugations and grammatical elements like prepositions and conjunctions have become archaic and see minimal use in contemporary language: *needs must, to suffer to do something, in the midst of* (also poetic) stands for 'in the middle of', formal equivalents of to, on *– unto, upon, even as…, so….*

In one of the chapters of his book Gibran employs stylisation to produce an effect of a prayer:

"Our God, who art our winged self, it is ***thy*** *will in us that* ***willeth****.*

It is thy desire in us that desireth.

It is thy urge in us that would turn our nights, which are thine, into the days which are thine also.

We cannot ask thee for aught, for thou knowest our needs before they are born in us:

Thou art our need; and in giving us more of thyself thou givest us all" (On Prayer).

The translation of the verse into Russian can vary significantly based on the translator's linguistic choices. Word selection, phrasing, and even spelling can influence the final rendition, leading to diverse interpretations of the original text. In 1989 a Russian translation of the book was presented by I.A. Zotikov, a Russian scientist, writer, translator and artist, famous researcher of glaciers of Antarctica and the Arctic, Doctor of Geographical Sciences, member of the Union of Writers and honorary polar explorer. When such a prominent scholar is taking up the task of translating a literary work, one should expect a thorough and creative approach. His translation is widely accepted as the canonical one.

For instance, I.A. Zotikov rendered the stylised phrase *it is **thy** will in us that **willeth*** as "*это твоя **воля** повелевает в нас"* [13] ("it is your will that commands us") without resorting to archaic expressions, however preserving the same root in the noun and in the verb and using syntax as a way of creating an effect of a prayer.

Other translations into Russian followed. As should be expected, there is a significant difference between the 1989 translation by I.A. Zotikov and, for example, the 2023 translation by E. Dais, I. Starykh, A. Kostenko.

The 2023 translation introduces other means of stylisation. The above-mentioned line was translated as "*Это Твоя воля в нас волит"* [14], and though it has the same meaning, it still creates a slightly different effect, since the translators decided to use capitalised pronouns (*Твоя* – "Your") when referring to God and a more archaic variant of the verb (*волит* – "commands"). This way in the second variant of translation all the pronouns referring to God are capitalised as part of the stylisation process aimed at recreating the impression of reading a prayer.

For the creation of the biblical effect Gibran uses archaic forms of pronouns and verbs, which are typically used in the Bible: "thee", "thy", "thine", "thou", "aught", "art", "givest", "knowest", "desireth", etc. The structure of his sentences is associative with the biblical ones: relative subordinate clauses with pronouns "which", "that" or "who" as subject, or complex sentence with an adverbial clause of reason connected by conjunction "for". Gibran usually uses the modal verb *shall*.

The most recurrent word combinations that are repeated from chapter to chapter, and characterise the author's individual style are:

Speak to us of…
And he answered, saying…
Oftentimes have I heard you say…
Some of you say…
But I say (unto you)… [1].

On the meta-semiotic level we come to investigating the potential of words to, generally speaking, expand or narrow their meaning. This is where the notion of *connotation* comes to the fore. In the broadest sense of the word "connotation is all emotional-expressive-evaluative overtones created in the text through a specific choice and arrangement of words" [15, p. 51]. Evidently, some words have a broad semantic potential, which is implemented in the context of a work of fiction in various ways. Two basic types of connotations are identified: "the first type is largely responsible for the creation of the meta-reality in the perception of the reader, the second – only enhances the overall aesthetic sensation created by other linguistic means" [15, p. 52]. Thus, "the basic nominative meaning of words can be either *broadened* in the context, acquiring additional shades of meaning and evaluative tints in a specific word surrounding, or, contrariwise, – *contextually narrowed*, i.e. used either terminologically or purely expressively – for the sake of aesthetic decoration or enhancement of the semantic and evaluative scope of other words and phrases, or bringing forward a particular concept or an idea" [15, p. 52].

Gibran's work is characterised by expressiveness and ambiguity of language. The author skillfully employs words that carry implicit meanings and strong emotional resonance (*beauty, cherished, fetter, fouling, joy, stealthy, serenity, wicked*), giving these words the new meanings withing the poetic framework and expertly plays on polysemy based on the context.

Our first example of the connotative usage of words is taken from the opening chapter of the book "The Coming of the Ship":

"And you, vast sea, sleepless mother,
Who are alone are peace and freedom to the river and the stream,
Only another winding will this stream make, only another murmur in this glade,
And then I shall come to you, a boundless drop to a boundless ocean" [1].

To demonstrate how the semantic potential of the words in the text is realised and how the words in the context acquire a host of shades associative with the Oriental culture and basic religious dogmas, the following attributive word-combination may be given as an example: "*a boundless drop*", which in this context should be considered in a row together with the adjacent word combination "*a boundless ocean*". The word "*boundless*" means 'having no limit or end' [16], *"unlimited" ("enthusiasts with boundless energy for their hobby")*. "*Boundless"* implies not only 'an infinite number of something' but also 'without boundaries'. "The Prophet's" idea is to become one with the One *("a boundless ocean")* that is everything, to lose one's self in All, to dissolve like this infinitely small and uncountable drop dissolves in the vast and boundless body of the ocean. Gibran is playing upon the idea of the ocean as boundless both in its expanse (seemingly so large that it has no boundaries) and in its literal lack of any sort of boundaries within it: it is all One ocean. A drop entering the ocean becomes *"boundless"* by having its own boundaries dissolved and by becoming "great" with the greatness of the ocean. Thus, the meaning of the word *"boundless"* becomes broadened in this allegory of the ocean and a drop through evoking associations with the infinite number of drops in the ocean, with complete dissolving of this drop in the vast expanse of the ocean and the drop's becoming as great and boundless as the great ocean itself.

The Russian translations managed to preserve the connotations of the original text and produce a similar effect on the reader. However, since it is a poetic piece, the translators have some freedom of expression that inevitably leads to variations in portraying the same picture.

I.A. Zotikov in his 1989 translation paints a picture of the sea, using such adjectives as: "*огромное море" (*for *vast sea), "бессонная мать" (*for *sleepless mother), безграничная капелька к безграничному океану (*for *a boundless drop to a boundless ocean)* [13].

In the 2023 translation by E. Dais, I. Starykh, A. Kostenko we find "*бескрайнее море", "дремлющая мать", "беспредельная капля в беспредельный океан"* [14]. It is worth noting that in the second variant of translation we see that the epithet *sleepless mother* used in the original verse was transformed into *дремлющая мать* ("slumbering" or "drowsy" mother), which may inspire a slightly different image of the mother-sea. As for the phrase *only another murmur in this glade*, the word *glade* was rendered here literally – *на этой поляне* ("in this meadow"), while the 1989 translation treated this phrase arguably less accurately, but in a more poetic manner – *в своем скольжении* ("in its gliding"), where *glade* seemed closer to *gliding*.

Another example is taken from the chapter "On Giving":

*"And there are those who give with pain and that pain is their **baptism**"* [1].

The conventional meaning of the term is the 'initiation into the Christian Church by the pouring of water'. There is also an expression *"baptism by fire"*, which refers to the situation in the early days of Christianity when those studying to be baptised could be arrested and killed before their actual christening ceremony. They would be recognised as true members of the Church by virtue of the fact that they were willing to die for their belief (often by being burned). One may also come across baptism by blood, by the sword. *"Baptism by fire"* is a fairly common English idiom for being initiated into an activity by means of an initial struggle as opposed to the more common route of learning.

In the present case Gibran is substituting "fire" by "pain" (*baptism by pain*), implying that one can find salvation not only through conventional routes, but also by being generous to the point of denying something to one's self in order to give to another.

The instances of the purely expressive use of words are more frequent. Usually those words are close in meaning and may be considered as relative synonyms. Synonymic condensation may be regarded as a device for increasing expressivity and creating rhythm within a sentence: *"sharing peace and serenity"* – *serenity* implies peaceful and tranquil state of mind, calmness, thus the word *peace* is used here for the sake of mere expressive colouring; *"you may find in them [clothes] a harness and a chain"* – the word *harness* denotes a particular equipment of straps used either for fastening a horse or a man. Since both words, *"a harness"* and *"a chain"*, are used metaphorically in the context, meaning something that limits the freedom of choice, dominates, imposes restrictions, *chain* becomes redundant in terms of bringing about the idea, but quite indispensable in terms of rhythmical soundness. Other examples include: *"the holy and the righteous"*, *"of magnificence and splendour"*, *"the pure and the innocent"*, *"a yoke and a handcuff"*, etc.

Translating a literary work like "The Prophet" presents a significant challenge. The primary difficulty arises from the absence of direct linguistic equivalents for the artistic and stylistic devices employed in the original text. When translating such utterances, one should focus on contextual clues to determine the author's intended message. Additionally, the translator may employ alternative expressive techniques to preserve the emotional weight and evaluative essence of the original work. This ensures that the translated version maintains a comparable impact and resonance with the reader.

L.S. Barkhudarov, K.I. Chukovsky, A.V. Fyodorov, V.N. Komissarov, I. Levy, A.D. Shveitser and some other prominent scholars of translation agree that it is crucial to transfer the original stylistic colouring into the target text [16, 17, 18, 19, 20, 21]. However, as I. Levy notes, when translating, only those national and cultural elements that can be perceived by the reader as foreign or atypical of the target culture and bearing "the national or historic flavour" should be preserved in translation [21]. At the same time artistic means which have no equivalent in the target language and which do not enhance the illusion of the foreign environment, can be substituted by neutral, non-marked means unable to evoke any associations with a particular place or time [21, p. 130].

Conclusion

Having analysed the text of "The Prophet", the authors came to the conclusion that lexical means of creating Oriental spirit portrayed by K. Gibran can be identified on the semantic, stylistic and semiotic levels. On the semantic level the units can be classified into groups of names of objects, events and abstractions pertaining to the daily life, words and word combinations associated with religious sphere of human life, especially the Bible. The original text is characterised by stylistic versatility, achieved through the use of vocabulary of various stylistic registers: from literary and official to archaic. At the same time, one can also note the use of specific forms of verbs and auxiliary words, such as prepositions and conjunctions, which adds to the text's expressive value.

On the meta-semiotic level two types of connotations were analysed: one which was broadened in the context and acquired additional shades of meaning, and the one which was contextually narrowed, i.e. purely expressive use of words.

It is, therefore, of greatest importance to take into careful consideration all the key elements that emphasise the stylistic colouring of "The Prophet" by K. Gibran to ensure that the translated version does not lack the communicative effect and aesthetic value of the original, paying special attention to the lexical means for expressing the Oriental spirit of the source text.

The translations into Russian, the 1989 version by I.A. Zotikov and the 2023 version by E. Dais, I. Starykh, A. Kostenko, provide examples of how translators opted for lexical means of expressing the message and tone of the original text and attempted to imitate the stylisation evident in Gibran's work.

The theoretical and practical provisions of this article can serve as material for practical seminars on stylistics, text analysis, pre-translation text analysis, literary translation, and translation theory, as well as compilation of manuals and methodological materials for translators of Gibran's works.

Prospects for future research in this area may focus on conducting a comparative analysis of the timbral structure of "The Prophet" and its translations into other languages, since the vertical context of the text presents a challenge for a translator who has to reproduce similar tone in the target language.

Библиографический список

1. Kahlil G. *The prophet*. New York: ALFRED A. KNOPF, 1977.
2. Tchaparian V. The Easten Philosoper and the Westernized Prophet. *Armenian Folia Anglistika*. 2021; № 17 (2), (24).
3. Дубовицкая М.А. Кросс-культурная концептуализация иноязычной ментальности в произведениях арабо-американского писателя Джебрана Халиля Джебрана. *Вестник Пятигорского государственного университета*. 2017; № 4: 121–124.
4. Конурбаев М.Э., Ганеева Э.Р. Феноменологическая эстетика Х.-Г. Гадамера в контексте тембрального анализа текста. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2024; № 1: 95–110.
5. Gamal Muhammad Y. Cultural translation. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Second edition. 2009: 67–70.
6. Konurbaev M. *Ontology and Phenomenology of Speech: An Existential Theory of Speech*. Palgrave Macmillan, 2018.
7. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
8. Konurbaev M.E., Andreeva E.Yu., Smakhtin E.S. A Comparative Analysis of Emotional-expressive Potential of Oriental Allegorian Writing. *International Journal of Arabic-English Studies*. 2024; Т. 24, № 1: 383–400.
9. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*: учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 1986.
10. Конурбаев М.Э., Ганеева Э.Р. Лингвистика спонтанной устной речи: сопоставительно-когнитивная трансформация. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2023; № 4: 9–20.
11. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963.
12. Konurbaev M. *The Style and Timbre of English Speech and Literature*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2016.
13. Джебран Х.Д. *Пророк*. Available at: https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/filosofiya/15116-khalil-gibran-prorok.html#text
14. Джебран Х.Д. *Пророк*. Available at: https://books.yandex.ru/reader/qGUh1GMS?resource=book
15. Konurbaev M. *On Linguopoetic Approach to the Translation of Connotative Meaning in Fiction. Folia Anglistica. Theory and Practice of Translation*. Moscow: Max Press, 2000.
16. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Third Edition, Longman Dictionaries, 1995.
17. Чуковский К.И. *Искусство перевода*. Ленинград, Москва: Academia, 1936.
18. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода*. Москва: Высшая школа, 1983.
19. Комиссаров В.Н. *Слово о переводе (Очерк лингвистического учения о переводе)* Москва: Международные отношения, 1973.
20. Комиссаров В.Н. *Лингвистика перевода*. Москва: Международные отношения, 1980.
21. Левый И. *Искусство перевода*. Москва: Прогресс, 1974.
22. Швейцер А.Д. *Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты*. Москва: Наука, 1988.

References

1. Kahlil G. *The prophet*. New York: ALFRED A. KNOPF, 1977.
2. Tchaparian V. The Easten Philosoper and the Westernized Prophet. *Armenian Folia Anglistika*. 2021; № 17 (2), (24).
3. Dubovickaya M.A. Kross-kul'turnaya konceptualizaciya inoyazychnoj mental'nosti v proizvedeniyah arabo-amerikanskogo pisatelya Dzhebrana Halilya Dzhebrana. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 4: 121-124.
4. Konurbaev M.`E., Ganeeva `E.R. Fenomenologicheskaya `estetika H.-G. Gadamera v kontekste tembral'nogo analiza teksta. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2024; № 1: 95-110.
5. Gamal Muhammad Y. Cultural translation. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Second edition. 2009: 67-70.
6. Konurbaev M. *Ontology and Phenomenology of Speech: An Existential Theory of Speech*. Palgrave Macmillan, 2018.
7. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
8. Konurbaev M.E., Andreeva E.Yu., Smakhtin E.S. A Comparative Analysis of Emotional-expressive Potential of Oriental Allegorian Writing. *International Journal of Arabic-English Studies*. 2024; T. 24, № 1: 383-400.
9. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
10. Konurbaev M.`E., Ganeeva `E.R. Lingvistika spontannoj ustnoj rechi: sopostavitel'no-kogpitivnaya transformaciya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2023; № 4: 9-20.
11. Vinogradov V.V. *Stilistika. Teoriya po`eticheskoj rechi. Po`etika*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1963.
12. Konurbaev M. *The Style and Timbre of English Speech and Literature*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2016.
13. Dzhebran H.D. *Prorok*. Available at: https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/filosofiya/15116-khalil-gibran-prorok.html#text
14. Dzhebran H.D. *Prorok*. Available at: https://books.yandex.ru/reader/qGUh1GMS?resource=book
15. Konurbaev M. *On Linguopoetic Approach to the Translation of Connotative Meaning in Fiction. Folia Anglistica. Theory and Practice of Translation*. Moscow: Max Press, 2000.
16. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Third Edition, Longman Dictionaries, 1995.
17. Chukovskij K.I. *Iskusstvo perevoda*. Leningrad, Moskva: Academia, 1936.
18. Fedorov A.V. *Osnovy obschej teorii perevoda*. Moskva: Vysshaya shkola, 1983.
19. Komissarov V.N. *Slovo o perevode (Ocherk lingvisticheskogo ucheniya o perevode)* Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1973.
20. Komissarov V.N. *Lingvistika perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980.
21. Levyj I. *Iskusstvo perevoda*. Moskva: Progress, 1974.
22. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda. Status, problemy, aspekty*. Moskva: Nauka, 1988.

Статья поступила в редакцию 07.02.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-465-470

***Liu G.**, postgraduate, Saint-Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: st112042@student.spbu.ru*

LITERARY CANONIZATION AND ITS MECHANISMS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE SAMIZDAT JOURNAL "OBVODNY KANAL". The article is dedicated to the study of literary canonization in Soviet samizdat, using the literary-critical journal *Obvodny Kanal* as a case study. The journal was one of the key platforms for shaping the unofficial literary canon in the 1980–1990s. Thanks to its flexible editorial policy and thoughtful organization of publications, the journal played an important role in the canonization of authors such as L.L. Aronzon, D.V. Bobyshev, I.A. Brodsky, and D.Y. Dar. The research identifies the main methods of selecting and representing significant figures, including the creation of specialised sections where the works of canonised authors were accompanied by critical articles, biographical materials, and memoirs. The canonisation process in *Obvodny Kanal* is characterised by both a scholarly and systematic approach, focusing on in-depth philological analysis of the works, and a tendency to mythologise authors by using cultural codes to create a specific image of them. The main factors of canonisation include the uniqueness of these authors' poetic style, the alignment of their creative resources with the aims of samizdat, and their significant role in the cultural life of the underground community. The influence of samizdat canonisation on the broader cultural dynamics of the post-Soviet literary process is evident in how these canonised writers became widely recognised as classics. Thus, the article confirms the importance of samizdat as a key instrument in integrating unofficial literature into the contemporary literary canon and preserving cultural memory.

Key words: **canon, literary canonisation, samizdat, "Obvodny Kanal", L.L. Aronzon, D.V. Bobyshev, I.A. Brodsky, D.Y. Dar, mythologisation**

***Лю Г.**, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: st112042@student.spbu.ru*

ЛИТЕРАТУРНАЯ КАНОНИЗАЦИЯ И ЕЕ МЕХАНИЗМЫ В РАМКАХ САМИЗДАТСКОГО ЖУРНАЛА «ОБВОДНЫЙ КАНАЛ»

Статья посвящена изучению литературной канонизации в советском самиздате на примере литературно-критического журнала «Обводный канал» – одной из ключевых платформ для формирования неофициального литературного канона в 1980–1990-е гг. Благодаря гибкой редакционной политике и продуманной организации публикаций журнал сыграл важную роль в канонизации таких авторов, как Л.Л. Аронзон, Д.В. Бобышев, И.А. Бродский и Д.Я. Дар. В ходе исследования выявлены основные методы отбора и репрезентации значимых фигур, включая создание специализированных рубрик, где публикации произведений канонизируемых авторов сопровождаются критическими статьями, биографическими материалами и воспоминаниями. Канонизация в журнале «Обводный канал» отличается как научным и системным подходом, акцентирующим внимание на углубленном филологическом анализе произведений, так и склонностью к мифологизации авторов с использованием культурных кодов для создания их особого имиджа. Основные факторы канонизации включают уникальность поэтического стиля этих авторов, соответствие их творческих ресурсов устремлениям самого самиздата, а также их значительную роль в культурной жизни андеграундного сообщества. Влияние самиздатской канонизации на более широкую культурную динамику постсоветского литературного процесса выразилось в том, что канонизированные литераторы стали общепризнанными классиками. Таким образом, подтверждается важность самиздата как ключевого инструмента интеграции неофициальной литературы в современный литературный канон и сохранения культурной памяти.

Ключевые слова: **канон, литературная канонизация, самиздат, «Обводный канал», Л.Л. Аронзон, Д.В. Бобышев, И.А. Бродский, Д.Я. Дар, мифологизация**

Советский литературный самиздат, сыгравший незаменимую, но зачастую маргинализированную роль в литературном процессе второй половины XX века, представляет собой один из важнейших феноменов альтернативной культуры поздне- и постсоветского пространства. Неподцензурная литература не только функционировала в качестве интеллектуального сопротивления официальной идеолого-эстетической доктрине, но и формировала автономное пространство творческого поиска, критической рефлексии и сохранения культурной преемственности.

В 1970–1980-е гг., когда кризис советской ценностной системы становился все более очевидным, в самиздатских кругах стали появляться многочисленные «толстые» периодические издания, выполнявшие роль альтернативных литературных институтов [1, с. 143–145; 2, с. 25–31]. Среди них особое место занял литературно-критический журнал «Обводный канал» (1981–1993), выделявшийся не только своей полемической направленностью, но и высокой степенью селективности в отборе публикуемых материалов [3, с. 343]. Эта стратегия полностью соответствовала логике канонизации – процессу оценивания, отбора и закрепления наиболее значимых литературных фигур и явлений, что позволяло журналу задавать ценностные ориентиры в пространстве самиздатской литературы.

Актуальность изучения процессов канонизации в рамках самиздатского журнала «Обводный канал» обусловлена необходимостью реконструкции процессов культурной легитимации, происходящих вне официальных институциональных структур. Изучение канонизации не только позволяет глубже осмыслить литературные практики и тактики неофициальной литературы, раскрывая их внутреннюю динамику и механизмы функционирования, но и способствует теоретической рефлексии над самим феноменом литературного канона, выявляя его пластичность, историческую зависимость от конкретных социокультурных условий.

Цель исследования заключается в комплексном анализе редакторских стратегий литературной канонизации в рамках самиздатского журнала «Обводный канал» и выявлении механизмов формирования неофициального литературного канона. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: рассмотреть канонизацию в контексте современной русской литературы и выявить ключевые подходы к осмыслению данного процесса; обобщить особенности стратегий канонизации в советском самиздате; проанализировать конкретные случаи канонизации авторов на страницах «Обводного канала», выяснить редакционные принципы их отбора и репрезентации; определить основные методы закрепления канонического статуса авторов, проследить влияние самиздатской канонизации на более широкую культурную динамику постсоветского литературного процесса.

Научная новизна статьи заключается в двух ключевых аспектах: во-первых, в первом детальном анализе стратегий канонизации, реализуемых через малоизученный, но значимый источник, и, во-вторых, в исследовании недостаточно исследованного аспекта канонизации неофициальной литературы, которая ранее оставалась на периферии литературоведческих дискуссий. Теоретическая значимость работы состоит в развитии новых подходов к изучению канонизации на фоне исследования советского самиздата как уникальной системы культурного воспроизводства. Практическая значимость исследования проявляется в применении его результатов для анализа механизмов культурной памяти, процессов литературного наследования и постсоветской рецепции самиздатского канона.

2. Канонизация в контексте современной русской литературы

Появление литературного канона и стремление к его формированию на протяжении всей истории литературы представляет собой сложный, многослойный процесс, в котором ключевым моментом является осознание произведений как культурных ориентиров и символов своей эпохи. В этом контексте термин «канон», помимо узкоспециализированного употребления в литургической поэзии, обретает более широкое значение, обозначая «систему устойчивых норм и правил создания художественных произведений определенного стиля, обусловленного мировоззрением и идеологией эпохи» [4, с. 336]. Современная концептуализация феномена литературной канонизации и механизмов ее процесса в контексте русской литературы нашли свое развитие в ряде трудов исследователей [см.: 5; 6; 7 и др.].

Термин «литературная канонизация» стал актуальным в конце XIX – начале XX в., обозначив процесс, в ходе которого литературные произведения или их авторы получали признание как образцовые и включались в официальные или академические списки «классических» произведений. Особое внимание заслуживают работы одного из самых влиятельных теоретиков канонизации Г. Блума. В знаменитой книге «Страх влияния» (1973) Блум трактует канонизацию как неизбежную борьбу «сильных» авторов с наследием предшественников, что стимулирует поиск «оригинальных» форм самовыражения [8]. В более позднем труде «Западный канон» (1994) он утверждает, что канонизация представляет собой не только оценку эстетической ценности произведений, но и динамичную борьбу авторов за культурное господство, в рамках которой формируется культурный и интеллектуальный дискурс [9].

Критическая позиция по отношению к теории Блума представлена множеством исследователей, среди которых выделяется М.Б. Ямпольский. В своей программной статье «Литературный канон и теория “сильного” автора» он ставит под сомнение акцент Блума на «индивидуальности эстетического опыта», утверждая, что канонизация – это, прежде всего, «результат социальных и культурных обстоятельств», в частности, влияния «положения критиков в обществе, закрепленного в иерархии культурных ценностей» [10]. Ямпольский также подчеркивает коллективную природу канонизации и ее онтологический характер, ссылаясь на теорию Р. Барта о «смерти автора».

В дискурсе о механизмах формирования канона особое внимание заслуживает подход Т. Гланца, который предложил теоретически обобщенную и эклектичную модель. Он выделяет ключевые ориентиры, которые, по его мнению, играют решающую роль в процессе канонизации: «эстетический или поэтологический», «коммуникационный», «институциональный» и «экономический» [11, с. 62]. Более детализированный анализ механизмов канонизации представил Б.В. Дубин, определивший основные платформы, на которых происходит оценка и продвижение произведений в канон. К ним он относит такие элементы, как школа, журналы, Интернет, литературные премии, а также книжные киоски и прилавки [5, с. 68]. На этой основе Дубин выделяет три типа канона: устойчиво воспроизводимый институциональный канон, актуальный канон и модный канон.

Обзор теорий показывает, что в условиях диверсификации коммуникационных путей современные ученые далеко не всегда приходят к единому мнению по поводу факторов, влияющих на формирование литературного канона. Например, Л.А. Наумов оспаривает мнение о решающей роли литературных премий в процессе канонизации рок-музыки, утверждая, что премии влияют на первичную канонизацию, но на самом деле они лишь служат «инструментом апостериорного учета рок-репутаций» [12, с. 142].

Стоит напомнить, что кроме социологического анализа механизмов канонизации современной литературы, ряд ученых поднимают важные онтологические вопросы. Так, существует мнение, что необходимо рассмотреть «соотношение репутации автора и подлинного знакомства с его текстами в современном контексте», а также разрешить вопрос о том, «насколько существующий в России канон точно отражает истинное лицо истории русской литературы» [13, с. 45–46]. Эти вопросы отражают эссенциалистскую позицию и общую теоретическую предпосылку, предполагающую наличие правильного и достойного понимания литературы. Однако сегодня эта позиция вызывает сомнений.

3. Литературные канонизации в советском самиздате

Как отмечает И.Н. Сухих, анализируя многослойность процесса формирования литературного канона, русская литература XX века не только пережила три исторически различные эпохи – Серебряный век, первый и второй советский периоды, но и существовала «на разных этажах» [6, с. 334]. Под этой метафорой подразумевается разделение на официальную и неофициальную литературу. Однако «многоэтажность» канонизации по сей день не была полностью осмыслена, и вклад неофициальной литературы в этот процесс не получил должной оценки. Т. Гланц также указывает на существующий теоретический вакуум в этой

области, отмечая, что «современная теория канона и канонизации скептична по отношению к идее аксиологической пустоты или прекращения тех канонизационных процессов, которые ранее казались более ощутимыми, понятными, однозначными и связанными с конкурентными институциями и позициями» [11, с. 61].

В условиях жестких ограничений доступа к печатному слову самиздатские авторы сумели выработать независимую систему ценностей, а конкретными формами ее реализации стали перепечатывание запрещенных книг (в том числе переводы с зарубежных языков), выпуск периодических изданий, проведение квартирных чтений, семинаров, поэтических вечеров, юбилейных мероприятий и мн. др. Эти действия проявляли стремление восстановить утраченные литературные традиции и канонизировать тех авторов, чьи произведения следовало бы включить в канон, однако были исключены из официального культурного пространства.

В конце 1980-х гг., почти через сорок лет после начала формирования самиздата, ученые-эмигранты осознали его литературную ценность и влияние на литературный канон. Так, по наблюдениям Н.Б. Ивановой, на конференции в Копенгагене в 1988 г. был поднят вопрос о «необходимости создания новой, принципиально иной истории русской литературы, с пересмотром канона и включением андеграунда и эмиграции» [7]. В своей статье она проводит обзор исследований, отмечая, что публикация повести А.П. Платонова «Ювенильное море» в журнале «Знамя» в 1986 г. стала важной вехой в процессе канонизации: литературное инакомыслие постепенно начинало преодолевать барьеры официальной цензуры.

О попытках литературной канонизации внутри самиздата подробно говорила Ж. Цитцевитц в докладе, представленном в 2015 г. По ее мнению, процесс канонизации поэтов ленинградского самиздата обусловлен не только их собственным талантом, но и рядом внешних факторов. Важную роль сыграла отмена цензуры в середине 1980-х гг. Помимо этого, она отмечает значимость метафоры «поэт-пророк» в текстах этих авторов, которая предстает как материальное воплощение «канона» в поэзии, так и роль поэтических посвящений, в частности взаимных, в процессе канонизации: «посвящение современнику, стоящее рядом с посвящением классику, ставит поэтов в один ряд. Они становятся обитателями одного пространства… Мы видим маленький, изысканный круг, члены которого постоянно указывают друг на друга, так же как они указывают на поэтов-классиков» [14].

В этом контексте особое значение приобретает рассмотрение самиздатского журнала «Обводный канал» (1981–1993), который выступает важным участником процесса литературной канонизации, оперативно сочетая литературные традиции с вызовами современной реальности. Как отмечает А.В. Марков, процесс канонизации в религиозном самиздате включает в себя задачи «от нахождения источников до их комментирования», а также «последующую рефлексию над самой ситуацией философии вне университета или кружковой философии» [15, с. 90]. Эту схему можно в полной мере адаптировать и к литературному самиздату. В канонизаторских усилиях «Обводного канала» особое внимание уделяется выдающимся фигурам, которым редакционная коллегия посвящает значимое количество страниц, а иногда и целые рубрики, включая сборники текстов, за чем следует доскональное их комментирование и углубленное теоретическое осмысление. Канонизация, происходящая в подпольных печатных изданиях, постоянно находящихся под надзором официальных структур, не измеряется тиражом или другими количественными показателями. Ее сущность заключается в самом процессе «презентации» – в частоте упоминаний, а также в теоретической глубине комментариев и исследований.

4. Литературные маяки в «Обводном канале»

Первой личностью, заслужившей внимание редакционной коллегии журнала «Обводный канал», стал Л.Л. Аронзон (1939–1970), одна из наиболее ярких, но почти полностью исключенных из официальной литературы поэтических фигур Ленинграда. При жизни его стихи практически не публиковались, но вместо этого Аронзон активно вовлекался в деятельность самиздата, в частности в альманах «Fioretti», а в середине 1960-х гг. поддерживал тесные связи с поэтами «Малой Садовой». В 1970–1980-е гг. его произведения публиковались в основном в самиздате, включая сборник «Лепта» и антологию «Острова».

Несмотря на отсутствие признания в официальной литературной среде, поэзия Аронзона была высоко оценена интеллектуалами неофициальной культуры, а его поэтическое наследие стало основой для последующей канонизации. Первая попытка издания избранных стихотворений Аронзона была предпринята в 1979 г., когда Е.А. Шварц подготовила сборник, выпущенный приложением к журналу «Часы» и позднее изданный за рубежом в период перестройки [2, с. 80]. Лишь с конца 1980-х гг. началась систематическая презентация его литературного наследия: последовали публикации книг, документальные фильмы и другие памятные материалы.

Что касается канонизации Аронзона в самиздатских изданиях до 1980-х гг., то в 12-м номере журнала «37» за 1977 г. были опубликованы его стихотворения и прозаические отрывки Аронзона, а также материал о вечере памяти поэта в сокращенном виде [16, с. 38–48]. В разделе «Хроника» этого выпуска была представлена пьеса Шварц о нем [17, с. 112–115]. Позднее, в 27-м номере журнала «Часы» за 1980 г., опубликована информативная хроника о вечере памяти Аронзона [18, с. 295–298]. В этом контексте попытки канонизации, осуществленные «Обводным каналом» в начале 1980-х гг., можно считать одними из самых ранних и значимых в признании Аронзона.

Фундаментальной причиной канонизации Аронзона стал его уникальный поэтический стиль, вобравший в себя влияние множества отечественных поэтических традиций. Так, его поэзия явилась продолжением наследия Серебряного века, включая влияние акмеистов, а также С.А. Есенина, Б.Л. Пастернака, М.И. Цветаевой и Н.А. Заболоцкого [19]. В более поздние годы поэзия Аронзона явственно проявила следы воздействия современного поэтического опыта, в том числе поэтики С.Я. Красовицкого и И.А. Бродского, а также взаимодействие с авангардистской традицией, например, с поэзией Велимира Хлебникова [там же]. Эти элементы органично вписывались в контекст ленинградского самиздата, став важнейшими в формировании идейного ориентирования на воссоединение с традициями начала XX в., при этом сознательно исключавшей идеологизированную «халтуру» официальной литературы.

В третьем номере «Обводного канала» была создана отдельная рубрика «Память», посвященная Аронзону. Первая часть раздела включает статью В.Б. Кривулина «На вечере памяти Леонида Аронзона в музее Ф. Достоевского» и выступление В.И. Эрля, прозвучавшее на том же вечере. В статье Кривулин попытается «оценить подлинные масштабы дарования Аронзона», акцентируя его значение для развития неподцензурной литературы и выделяя ключевые черты его поэтики, такие как «эпатаж, непристойность, колющая глаз “литературная антибуржуазность”» и «пророческая лирическая открытость» [20, с. 234]. Эти характеристики фактически можно рассматривать как предварительный этап канонизации Аронзона – подготовку контекстов и методологического инструментария для дальнейшего систематического изучения его творческого наследия.

На основе этого литературный критик делает поворот, подчеркивая, что в среде неофициальной литературы доминирует интерес к «человеческому облику» литератора: «Но не слишком ли часто мы вспоминаем о тех, кого мы любили? – будто хотим вспомнить не ИХ, а лишь то, что МЫ их любили» [там же, с. 235]. Это утверждение отражает необходимость трансформации канонизации от поверхностного воспевания личности к более глубокому теоретическому анализу поэтики канонизируемого автора. Кривулин отмечает, что для этого нужно отказаться от эмоционально окрашенных воспоминаний и перейти к «подлинно профессиональному литературному общению», которое предполагает разработку «дискриптивного аппарата» [там же, с. 236], обеспечивающего научную интерпретацию литературных явлений.

Научная рефлексия самиздатской канонизации находит яркое выражение в работе Маркова с акцентом на ее отличие от своей аналогии, инициированной официальными учреждениями: «Философские каноны неофициальной культуры эпохи застоя и перестройки отличались от канонов официальной культуры тем, что в последней рефлексия не играла столь важной роли по сравнению с институционализированным производством знания, обеспечиваемым системой образования и книгоиздания» [15, с. 90]. Для самиздата, лишенного доступа к просветительским и издательским институтам, «публичная» канонизация была невозможна. Вместо того чтобы прибегать к пропагандистским рупорам в поисках культурного капитала, самиздат предпочитал путь интеллектуального саморазвития, выражающегося в форме теоретической рефлексии.

Размещение статьи Кривулина с некой «дерзостью» в начале рубрики безусловно отражает осознанную стратегию редколлегии журнала: последующий текст Эрля, помимо анализа поэтических особенностей Аронзона и упоминаний о современных исследованиях его наследия, как раз насыщен личными воспоминаниями [21, с. 237–240]. Стоит напомнить, что этот текст был также опубликован в 40-м номере журнала «Часы» за 1982 г., однако в этом выпуске отсутствовала статья Кривулина, обсуждавшаяся выше. Эти тексты, по сути, служат прелюдией к подборке стихотворений Аронзона, охватывающих весь его творческий период с 1964 по 1970 г. Можно утверждать, что сама структура презентации, сопровождающая размещение «потаенных» текстов ознакомлениями и комментариями, уже свидетельствует о продуманности канонизации редколлегии «Обводного канала».

Не вызывает удивления, что Д.В. Бобышев (род. 1936), одна из ключевых фигур самиздатского литературного пространства, привлек особое внимание в публикациях этого журнала. С конца 1950-х гг., еще будучи студентом технологического института, Бобышев столкнулся с идеологическими репрессиями, направленными против его нестандартных литературных практик: он занимался выпуском стенгазет, участвовал в общественных поэтических выступлениях и распространял свои стихи в самиздате. Являясь одним из «ахматовских сирот» и активно противостоя официальному культурному дискурсу, он занял особое место среди избранных представителей ленинградской поэзии.

Помимо неоценимой роли в борьбе за эстетическую и творческую независимость, Бобышев был признан и уважаем за глубину религиозно-философской проблематики, которая стала связующим звеном между его творчеством и поэзией ленинградских стихотворцев последующего поколения, таких как Е.А. Игнатов, В.Б. Кривулин, О.А. Охапкин, Е.О. Пудовкина, С.Г. Стратановский и Е.А. Шварц [22]. Эстетическая близость и взаимная поддержка укрепили признание Бобышева в неофициальных литературных кругах Ленинграда.

Имя Бобышева неоднократно упоминалось в журнале «Обводный канал». Уже в первом номере на открывающих страницах были опубликованы два его стихотворения: «Тот свет. Куда пути непоправимы…» и «Ксения Петербуржская» [23, с. 1–3]. В третьем номере также на первых страницах появились еще три произведения: «Сошествие во ад», «Большое яблоко» и «Сигнал» [24, с. 1–5].

Эти публикации были значимы не только из-за их расположения в журнале, но и тем, что они были написаны уже после эмиграции Бобышева в США. Публикация новейших стихов, созданных за рубежом и насыщенных экзистенциальными размышлениями о самой поэзии, стала не просто актом сопротивления, но и символической канонизацией, утверждающей исключительную эталонность его творчества. Примечательно и то, что позже стихотворение «Ксения Петербуржская» стало открывающим в первом отдельном издании произведений поэта, выпущенном на родине в 1992 г. [25].

В этом же выпуске «Обводного канала» была опубликована и статья С.Ю. Яржембовского «Смысл гиаты: заметки о поэзии Дмитрия Бобышева», в которой автор предлагает углубленный анализ поэтических тем творчества Бобышева 1970-х гг. [26, с. 198–203]. Яржембовский акцентирует внимание на уникальном синтезе христианского мировоззрения и поэтического самовыражения, рассматривает как формальные, так и семантические аспекты стихотворений Бобышева. Этот детализированный филологический разбор открывает новый этап в процессе канонизации Бобышева.

Особого внимания заслуживает 10-й выпуск журнала, на титульном листе которого в правом верхнем углу было указано «посвящение 50-летию поэта Бобышева». В разделе «Поэзия» была представлена подборка произведений поэта, предваренная заметкой редакции с краткими биографическими сведениями. В этой заметке редакция выразила надежду на дальнейшее исследование литературного наследия Бобышева [27, с. 13]. Подборка включала 15 стихотворений, кульминацией стала поэма «Стигматы». К этой репрезентативной поэме прилагалась очередная критическая статья Яржембовского, озаглавленная «Дерзание мыслить». В статье отмечается, что Бобышеву удалось преобразовать мотив «стигматов», малоизученный в православной традиции и при том утрачивающий актуальность в западноевропейской культуре, в основное звено трагического размышления о человеческом знании, что, по мнению Яржембовского, приобретает особую актуальность в «наш гносеологический век» [28, с. 44].

В этих двух статьях Яржембовского, где рассматриваются как символическая система, так и элементы синтаксического и ритмико-звукового уровней, привлекает внимание исключительная детализация текстологического анализа. Представление результатов «медленного чтения» в формате аннотирования придает исследованию несомненную основательность, иллюстрируя стремление редколлегии журнала к филологической строгости и скрупулезному отношению к материалу в процессе канонизации. Это является убедительным доказательством того, что процесс канонизации Бобышева в рамках журнала «Обводный канал» достиг качественно нового, научного уровня.

Через два года имя Бобышева вновь появляется на страницах журнала. В 13-м выпуске публикуются его стихи, помещенные непосредственно вслед за произведениями Бродского. Последовательность публикаций, вероятно, носит концептуальный характер: она не только намекает на биографическую связь между поэтами, но и свидетельствует о стремлении редакторов утвердить Бобышева как значимую фигуру, сопоставимую с уровнем лауреата Нобелевской премии. При этом редакция журнала выстраивает контраст между эстетическими подходами и художественными ориентирами двух авторов, создавая своеобразный эффект восприятия, который приобретает дополнительную напряженность на фоне их нашумевшего разрыва личных отношений.

Естественно, в рамках проекта журнала «Обводный канал» И.А. Бродский (1940–1996) также оказался среди канонизируемых фигур. Публикация его произведений в журнале была структурирована достаточно просто: стихотворения из новейшего на тот момент сборника «Урании» и текст Нобелевской лекции. Вступительное замечание, акцентирующее статус поэта как лауреата международной премии, ярко демонстрирует признание самиздатским сообществом его принадлежности к их интеллектуальному кругу, несмотря на вынужденную эмиграцию. Вторая часть публикации, озаглавленная как «Нобелевская лекция, произнесенная по-русски 3.12.87» [29, с. 16], становится символом гордости за триумф национального языка и литературы на мировой арене. Публикация текста лекции всего через год после вручения Нобелевской премии, осуществленная в условиях жесткой цензуры и ограниченности информационных потоков, становится значительным достижением, подтверждающим оперативность и гибкость самиздатского репрезентативного механизма.

Последним из канонизируемых авторов, на котором стоит остановиться в рамках данной работы, является Д.Я. Дар (1910–1980) – известный поэт и переводчик, педагог и просветитель множества самиздатских авторов. В отличие от трех ранее упомянутых поэтов, Дар не был столь жестко маргинализирован: в 1948 г. он вступил в Союз писателей СССР, публиковался в официальных изданиях и выпустил несколько книг. В 1951 г. Дар организовал литературное объединение «Голос юности» при Доме культуры Профтехобразования, где занимались такие будущие литераторы, как В.А. Соснора, А.С. Кушнер, В.Р. Марамзин, К.К. Кузьминский и др. [2, с. 168]. Таким образом, его имя занимает важное место в истории неофициальной литературы, олицетворяя интеллектуальную свободу и преемственность традиций независимого творчества. Стоит отметить, что в случае с Даром канонизаторские усилия были во многом обусловлены его педагогической деятельностью и наставничеством по отношению к молодым поэтам и литераторам. Его роль в сохранении культурной памяти и литературного континуума также была ключевой.

В восьмом номере журнала «Обводный канал» был выделен специальный раздел в память Дара, приуроченный к 75-летию его рождения. В нем были опубликованы воспоминания Г.Н. Трифонова и В.Б. Лапенкова, а также рассказ, написанный самим Даром. Особенно примечательна статья Трифонова, в которой с явным пафосом прослеживается попытка придать Дару литературную корону: «Его духовный облик, обогативший нашу культуру, наши представления о самих себе и мире, в котором все мы вынуждены жить, долго будет сопутствовать нам в наших творческих поисках и стремлениях. Есть люди, которых уход из жизни восполняется тем, что они оставляют живым. Д.Я. Дар принадлежит именно к таким людям. И в этом наше всеобщее спасение» [30, с. 245]. В этой статье подытоживаются литературные достижения Дара, особенно его работы на военную тему, которые, по мнению Трифонова, были недооценены при жизни автора. Также акцентируется внимание на активной роли Дара в создании литературной атмосферы того времени и его содействии в организации творческого общения среди литераторов.

В тексте интересен такой фрагмент: «По прибытии в Иерусалим он обзавелся ослом и, сидя на нем, ездил по стране своих праотцов. Дара сразу же обступила тамошняя молодежь, и его первого молодого друга звали Иосиф, хозяйку его квартиры звали Фамарь, а издательство, выпустившее в свет его книжку, называлось “Тарбут”» [там же, с. 251]. Фрагмент, представленный в статье Трифонова, интересен своими библейскими аллюзиями и глубоким символическим подтекстом. Он явно отсылает к библейскому сюжету входа Господня в Иерусалим, который традиционно интерпретируется как духовное торжество, предвещающее вознесение. Имена, такие как Иосиф и Фамарь, привносят дополнительный слой сакральной символики. Через эти параллели Трифонов стремится показать, что литературное наследие Дара достигает уровня «священности», возводя его в ранг культурного и духовного наследия, которое продолжает жить и влиять на последующие литературные традиции.

Статья Лапенкова, также ярко включающая Дара в канонический дискурс, начинается с необычных эпитетов: «еврейский Сократ, русский Монтень, советский Чжуан-цзы» [31, с. 253]. В тексте можно встретить и такие строки: «Вот так же, извиняясь за нерасторопность, он пошел бы на нож, на этап, на Голгофу и к Бабьему Яру… Да где же твоя духовность, Дед!? Твоя индивидуальность!?» [там же, с. 255]. Фрагменты наглядно демонстрируют процесс формирования мифологизированного образа Дара как фигуры, символизирующей протест против культурной деградации. Этот процесс соответствует рассуждениям Мегрелишвили, которая отмечает, что русский литературный канон тесно переплетается с «механизмами мифологизации и мифотворчества вокруг биографий тех или иных фигур в русской литературе», поскольку «мифоцентричность» является «ключевой чертой российской ментальности» [13, с. 46].

В гипотезах Гланца содержится еще одно важное положение, которое применимо к нашему анализу: литературный канон не является лишь абстрактной литературно-теоретической конструкцией, а выступает как «инструмент коллективной памяти, имманентного формирования традиции и культурной идентичности», а также «процесс сложного вырабатывания структур культурных ценностей» [11, с. 71]. Это утверждение органично вписывается в процесс канонизации Дара, осуществляемый в рамках журнала «Обводный канал», где его фигура не только осмысляется в литературном контексте, но и становится элементом культурной памяти, закрепляющим интеллектуальное и духовное наследие вне рамок официального дискурса.

Для более четкого выявления мотивации канонизации Дара в рамках журнала «Обводный канал» необходимо обратить внимание на еще один значимый аспект – идейное созвучие между его мировоззренческой позицией и концептуальным вектором самиздата. С одной стороны, автор Лапенков, анализируя последние годы жизни Дара, подчеркивает его бунтарский дух: в своих размышлениях Дар обращается к критике не только советской литературной среды, но и коммерциализации литературы в Израиле. Он рефлексирует над сущностью «настоящей» литературы, противопоставляя ее тем тенденциям, которые, по его мнению, приводят к утрате непосредственного чувства личности в современной культуре [31, с. 257]. С другой стороны, это идейное направление прослеживается и в самом эссе Дара, опубликованном в том же выпуске. В этом тексте он рассуждает об «Идее» как об инструменте идеологического принуждения, который способен манипулировать людьми, навязывать им ложные ориентиры, разделять их по социальным признакам и в конечном счете отчуждать. В противовес этому Дар утверждает, что человек должен определяться не внешними концепциями, а внутренним миром и живыми чувствами. В подтверждение своей мысли, например, создает он такой образ: «Твое красивое лицо, обрамленное бородкой, отдаленно напоминающее лицо Христа, было одухотворено отблеском того пламени, которое пылало в твоей душе» [32, с. 272].

Таким образом, канонизация Дара в данном контексте оказывается не только актом признания его литературного значения, но и инструментом формирования идейной платформы самого журнала. Его философские установки – сопротивление идеологическому диктату, защита внутренней свободы, акцент на индивидуальность как на ключевой фактор литературного творчества – во многом совпадают с ценностными ориентирами самиздата. Со временем редакционная политика «Обводного канала» демонстрирует все большее стремление к расширению тематики, включая вопросы нации, общества, философии и религии. В последующих номерах журнала появляются материалы, посвященные

еврейскому вопросу, социальной философии и религиозным поискам, что подчеркивает его эволюцию от чисто литературного проекта к более широкому интеллектуальному и культурному дискурсу.

Феномен литературной канонизации отражает стремление общества к признанию ценностей литературных произведений, а также к обеспечению их экономическим и символическим капиталом. Современные научные исследования в данной области традиционно фокусируются на двух аспектах: внутренних факторах, таких как творческий талант и психологическая мотивация авторов, и внешних, включая предпочтения аудитории, компетенцию критиков, а также влияние социально-экономических факторов. С 1980-х гг. в научных кругах возрос интерес к изучению процессов канонизации в советском самиздате, однако эта тема остается недостаточно изученной. В этих же работах рассматривается влияние важных социально-культурных событий и творческих подходов авторов на канонизацию, а также конкретные пути канонизации в локальном самиздате с определенной тематической направленностью.

Журнал «Обводный канал», один из ведущих литературно-критических периодических изданий ленинградской неподцензурной литературы, стал ключевой платформой для канонизации неофициальных авторов, таких как Л.Л. Аронзон, Д.В. Бобышев, И.А. Бродский и Д.Я. Дар. Благодаря гибкой редакционной политике и продуманной организации публикаций журнал активно принимал участие в процессе канонизации и формировал литературную репутацию этих авторов, создавая пространство для презентации и критического осмысления их творчества.

В «Обводном канале» канонизация осуществлялась преимущественно через назначение канонизируемым авторам специальной рубрики, где, помимо их произведений, публиковались комментарии, критические статьи, воспоминания и другие памятно-библиографические материалы. Данные стратегии позволяли детально раскрыть особенности творчества авторов, их биографические факты и разносторонние взгляды. Среди основных факторов канонизации выделяются уникальный поэтический стиль, способный представлять достижения самиздата; соответствие творческих ресурсов литераторов идеям и устремлениям самиздата, таким как восстановление и освоение литературных традиций; значимая роль канонизируемого автора в культурной жизни, включая педагогическую деятельность и наставничество.

Канонизация в самиздатском журнале отличалась, во-первых, научным и системным подходом, акцентируя внимание на углубленном филологическом анализе произведений и не ограничиваясь поверхностными воспоминаниями о выдающихся личностях; во-вторых, гибкостью и оперативностью платформы, что позволяло свободно организовывать последовательность публикаций и структуру материалов, а также тщательно отбирать нужные тексты; в-третьих, склонностью к мифологизации авторов с использованием различных культурных кодов для создания их особого имиджа.

Можно сделать вывод, что канонизация в «Обводном канале» выполняла не только литературоведческую, но и общекультурную функцию, способствуя утверждению эстетических предпочтений и этических ценностей, таких как индивидуальность и духовная свобода. Влияние самиздатской канонизации на более широкую динамику постсоветского литературного процесса заключается в том, что литераторы, канонизированные в 1980–1990-е гг., а также многие активные участники этого процесса сегодня стали настоящими «классиками». Это подтверждает значимость самиздата как важного инструмента интеграции неофициальной литературы в современный канон, а также сохранения значимых интеллектуальных достижений и коллективной культурной памяти.

Библиографический список

1. *Каталог периодики Самиздата. 1956–1986*. Составители А. Комароми, Г. Кузовкин. Москва: Международный мемориал, 2018.
2. *Самиздат Ленинграда. 1950–1980-е. Литературная энциклопедия*. Авторы-составители В.Э. Долинин, Б.И. Иванов, Б.В. Останин, Д.Я. Северюхин. Москва: НЛО, 2003.
3. *Памяти Кирилла Бутырина. Статьи, переписка, интервью, воспоминания*. Составители В. Бутырина, С. Стратановский. Санкт-Петербург: Юолукка, 2019.
4. Канон. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Москва: НПК «Интелвак», 2001.
5. Дубин Б.В. К проблеме литературного канона в нынешней России. *Классика, после и рядом: Социологические очерки о литературе и культуре:* сборник статей. Москва: НЛО, 2010: 66–75.
6. Сухих И.Н. Русский литературный канон XX века: формирование и функции. *Вестник РХГА*. 2016; № 3: 329–336.
7. Иванова Н.Б. Как назначают в классики: литературный капитал и литературный канон. *Знамя.* 2021; № 9. Available at: https://znamlit.ru/publication.php?id=8072&ysclid=m6cdzxv4xy998498063
8. Блум Г. *Западный канон. Книги и школа всех времен*. Перевод с английского Д. Харитонова. Москва: НЛО, 2017.
9. Блум Г. *Страх влияния. Карта перечитывания*. Перевод С.А. Никитина. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1998.
10. Ямпольский М.Б. Литературный канон и теория «сильного» автора. *Иностранная литература*. 1998; № 12. Available at: https://magazines.gorky.media/inostran/1998/12/literaturnyj-kanon-i-teoriya-silnogo-avtora.html
11. Гланц Т. Процессы канонизации в русской литературе конца XX и начала XXI веков. *Toronto Slavic Quarterly*. 2013; № 44: 59–74.
12. Наумов Л.А. Поэт и идол. Мифологизация и канонизация как поздние этапы формирования литературной репутации. *Русская рок-поэзия: текст и контекст.* 2019; № 19: 141–147.
13. Мегрелишвили Т.Г. Русский литературный канон в зеркале современности. *Toronto Slavic Quarterly.* 2013; № 44: 35–48.
14. Литвинова Е. Литературный канон поэтов ленинградского андеграунда. *Cogita.* 2015. Available at: http://www.cogita.ru/analitka/otkrytye-diskussi/literaturnyi-kanon-poetov-leningradskogo-andegraunda
15. Марков А.В. Формирование философского канона в религиозно-идеалистическом самиздате. *Философия. Журнал Высшей школы экономики.* 2022; Т. 6, № 1: 89–116.
16. Стенограмма вечера, посвященного памяти Леонида Аронзона. *37*. 1977; № 12: 38–48.
17. Шварц Е.А. Статья об Аронзоне (пьеса в одном действии). *37*. 1977; № 12: 112–115.
18. Памяти Леонида Аронзона. *Часы.* 1980; № 27: 295–298.
19. Аронзон Леонид Львович. *Энциклопедический словарь «Литераторы Санкт-Петербурга. XX век»*. Составители О.В. Богданова, А.М. Любомудрова, Б.В. Останина. Available at: https://lavkapisateley.spb.ru/enciklopediya/a/aronzon-
20. Эрль В.И. Выступление на вечере памяти Леонида Аронзона. *Обводный канал.* 1982; № 3: 237–240.
21. К. В.Б. (Кривулин В.Б.) На вечере памяти Леонида Аронзона в музее Ф. Достоевского. *Обводный канал.* 1982; № 3: 234–236.
22. Бобышев Дмитрий Васильевич. *Энциклопедический словарь «Литераторы Санкт-Петербурга. XX век»*. Составители О.В. Богданова, А.М. Любомудрова, Б.В. Останина. Available at: https://lavkapisateley.spb.ru/enciklopediya/b/b-317
23. Бобышев Д.В. Стихотворения. *Обводный канал.* 1981; № 1: 1–3.
24. Бобышев Д.В. Стихотворения. *Обводный канал.* 1982; № 3: 1–5.
25. Бобышев Д.В. *Русские терцины и другие стихотворения.* Санкт-Петербург: Всемирное слово, 1992.
26. Юрьев Ст. (Яржембовский С.Ю.) Смысл гиаты: заметки о поэзии Дмитрия Бобышева. *Обводный канал.* 1982; № 3: 198–203.
27. К юбилею Дмитрия Бобышева (от редакции). *Обводный канал.* 1986; № 10: 13.
28. Юрьев Ст. (Яржембовский С.Ю.) Дерзание мыслить. Заметки о поэме Д. Бобышева «Стигматы». *Обводный канал.* 1986; № 10: 44–53.
29. Бродский И.А. Нобелевская лекция, произнесенная по-русски 8.12.87. *Обводный канал.* 1988; № 13: 16–26.
30. Трифонов Г. Слово о счастливом человеке: к 75-летию дня рождения Д. Я. Дара. *Обводный канал.* 1985–1986; № 8: 245–252.
31. Лапенков В.Б. Я. Дар. *Обводный канал.* 1985–1986; № 8: 253–258.
32. Дар Д. Стук наших копыт. *Обводный канал.* 1985–1986; № 8: 269–274.

References

1. *Katalog periodiki Samizdata. 1956-1986*. Sostaviteli A. Komaromi, G. Kuzovkin. Moskva: Mezhdunarodnyj memorial, 2018.
2. *Samizdat Leningrada. 1950-1980-e. Literaturnaya `enciklopediya*. Avtory-sostaviteli V.`E. Dolinin, B.I. Ivanov, B.V. Ostanin, D.Ya. Severyuhin. Moskva: NLO, 2003.
3. *Pamyati Kirilla Butyrina. Stat'i, perepiska, interv'yu, vospominaniya*. Sostaviteli V. Butyrina, S. Stratanovskij. Sankt-Peterburg: Yuolukka, 2019.
4. Kanon. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij*. Moskva: NPK «Intelvak», 2001.
5. Dubin B.V. K probleme literaturnogo kanona v nyneshnej Rossii. *Klassika, posle i ryadom: Sociologicheskie ocherki o literature i kul'ture:* sbornik statej. Moskva: NLO, 2010: 66-75.
6. Suhih I.N. Russkij literaturnyj kanon HH veka: formirovanie i funkcii. *Vestnik RHGA*. 2016; № 3: 329-336.
7. Ivanova N.B. Kak naznachayut v klassiki: literaturnyj kapital i literaturnyj kanon. *Znamya.* 2021; № 9. Available at: <https://znamlit.ru/publication.php?id=8072&ysclid=m6cdzxv4xy998498063>
8. Blum G. *Zapadnyj kanon. Knigi i shkola vseh vremen*. Perevod s anglijskogo D. Haritonova. Moskva: NLO, 2017.
9. Blum G. *Strah vliyaniya. Karta perechityvaniya*. Perevod S.A. Nikitina. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1998.
10. Yampol'skij M.B. Literaturnyj kanon i teoriya «sil'nogo» avtora. *Inostrannaya literatura*. 1998; № 12. Available at: <https://magazines.gorky.media/inostran/1998/12/literaturnyj-kanon-i-teoriya-silnogo-avtora.html>
11. Glanc T. Processy kanonizacii v russkoj literature konca XX i nachala XXI vekov. *Toronto Slavic Quarterly*. 2013; № 44: 59-74.
12. Naumov L.A. Po`et i idol. Mifologizaciya i kanonizaciya kak pozdnie `etapy formirovaniya literaturnoj reputacii. *Russkaya rok-po`eziya: tekst i kontekst*. 2019; № 19: 141-147.

13. Megrelishvili T.G. Russkij literaturnyj kanon v zerkale sovremennosti. *Toronto Slavic Quarterly.* 2013; № 44: 35-48.
14. Litvinova E. Literaturnyj kanon po`etov leningradskogo andegraunda. *Cogita*. 2015. Available at: http://www.cogita.ru/analitka/otkrytye-diskussi/literaturnyi-kanon-poetov-leningradskogo-andegraunda
15. Markov A.V. Formirovanie filosofskogo kanona v religiozno-idealisticheskom samizdate. *Filosofiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki.* 2022; T. 6, № 1: 89-116.
16. Stenogramma vechera, posvyaschennogo pamyati Leonida Aronzona. *37*. 1977; № 12: 38-48.
17. Shvarc E.A. Stat'ya ob Aronzone (p'esa v odnom dejstvii). *37*. 1977; № 12: 112-115.
18. Pamyati Leonida Aronzona. *Chasy.* 1980; № 27: 295-298.
19. Aronzon Leonid L'vovich. *`Enciklopedicheskij slovar' «Literatory Sankt-Peterburga. XX vek»*. Sostaviteli O.V. Bogdanova, A.M. Lyubomudrova, B.V. Ostanina. Available at: https://lavkapisateley.spb.ru/enciklopediya/a/aronzon-
20. `Erl' V.I. Vystuplenie na vechere pamyati Leonida Aronzona. *Obvodnyj kanal.* 1982; № 3: 237-240.
21. K. V.B. (Krivulin V.B.) Na vechere pamyati Leonida Aronzona v muzee F. Dostoevskogo. *Obvodnyj kanal.* 1982; № 3: 234-236.
22. Bobyshev Dmitrij Vasil'evich. *`Enciklopedicheskij slovar' «Literatory Sankt-Peterburga. XX vek»*. Sostaviteli O.V. Bogdanova, A.M. Lyubomudrova, B.V. Ostanina. Available at: https://lavkapisateley.spb.ru/enciklopediya/b/b-317
23. Bobyshev D.V. Stihotvoreniya. *Obvodnyj kanal.* 1981; № 1: 1-3.
24. Bobyshev D.V. Stihotvoreniya. *Obvodnyj kanal.* 1982; № 3: 1-5.
25. Bobyshev D.V. *Russkie terciny i drugie stihotvoreniya*. Sankt-Peterburg: Vsemirnoe slovo, 1992.
26. Yur'ev St. (Yarzhembovskij S.Yu.) Smysl giaty: zametki o po`ezii Dmitriya Bobysheva. *Obvodnyj kanal.* 1982; № 3: 198-203.
27. K yubileyu Dmitriya Bobysheva (ot redakcii). *Obvodnyj kanal.* 1986; № 10: 13.
28. Yur'ev St. (Yarzhembovskij S.Yu.) Derzanie myslit'. Zametki o po`eme D. Bobysheva «Stigmaty». *Obvodnyj kanal.* 1986; № 10: 44-53.
29. Brodskij I.A. Nobelevskaya lekciya, proiznesennaya po-russki 8.12.87. *Obvodnyj kanal.* 1988; № 13: 16-26.
30. Trifonov G. Slovo o schastlivom cheloveke: k 75-letiyu dnya rozhdeniya D. Ya. Dara. *Obvodnyj kanal.* 1985-1986; № 8: 245-252.
31. Lapenkov V.B. Ya. Dar. *Obvodnyj kanal.* 1985-1986; № 8: 253-258.
32. Dar D. Stuk nashih kopyt. *Obvodnyj kanal.* 1985-1986; № 8: 269-274.

Статья поступила в редакцию 12.02.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-470-472

Liang Ziheng, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 1026723455@qq.com*

HUMILITY AS THE MAIN CHARACTEROLOGICAL TRAIT OF THE IMAGE OF PRINCE MESHKIN IN F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "THE IDIOT". The subject of this study is the analysis of humility as the main characterological feature of the image of Prince Myshkin. The object of this study is the novel "The Idiot". In the work the reader sees that its plot is more like a novel of upbringing with the protagonist-prince Myshkin, because the main thing here is not how the story develops, but the experiences of the character, ideas of Prince Myshkin himself, up to his terrible finale. Thus, I believe that the study of The Idiot as a whole should focus on the protagonist. In other words, the correct perspective of the study should coincide with perspective of Prince Myshkin, otherwise it is easy to miss the significance of this character. The main conclusions of the study are that in Prince Myshkin the reader vividly sees humility in human nature, reaching almost to "Christ-like". It has the deepest meaning: the author uses Myshkin's humility as a starting point for thinking about the future fate of the Russian people. This is what will be investigated in this paper.

Key words: **"The Idiot", humility, Myshkin's image, reworking of the image of foolishness, Russian national future**

Лян Цзыхэн, *аспирант, Московский государственный университет имени М.Л. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 1026723455@qq.com*

СМИРЕНИЕ КАК ОСНОВНАЯ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКАЯ ЧЕРТА ОБРАЗА КНЯЗЯ МЫШКИНА В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»

Предметом данного исследования является анализ категории «смирение» как основной характерологической черты образа князя Мышкина. Объектом данного исследования является роман «Идиот». Читая произведение, мы видим, что сюжет его больше похож на роман о воспитании с главным героем князем Мышкиным, потому что главное здесь не то, как развивается действие, а испытание характера, идей самого князя Мышкина, вплоть до страшного его финала. Таким образом, мы полагаем, что при изучении романа в целом следует сфокусироваться на образе главного героя. Иными словами, правильная перспектива исследования должна совпадать с перспективой князя Мышкина, иначе легко упустить значимость этого персонажа в раскрытии идейно-тематического содержания всего произведения. Основные выводы исследования заключаются в том, что в князе Мышкине мы можем наглядно увидеть смирение человеческой натуры, доходящее почти до «христоподобия». Оно имеет глубочайший смысл: автор использует смирение Мышкина как отправную точку для размышлений о дальнейшей судьбе русского народа. Именно это и исследовано в рамках данной работы.

Ключевые слова: **«Идиот», смирение, образ Мышкина, переработка образа юродства, российское национальное будущее**

Из всех главных героев романов Ф.М. Достоевского князь Мышкин, безусловно, самый заметный. Дело не в том, что автор создал образ этого персонажа совершеннее, чем других героев, а в том, что характер и душа князя Мышкина уникальны. В самом деле, этот просветленный образ с окраской юродства – результат как собственных религиозных и национальных идей автора, так и его размышлений о реальной жизни. Князь Мышкин, прежде всего, обладает «неземной» чистотой и невинностью, он руководствуется не обычным человеческим разумом, а «высшими» мыслями и идеями. Читатели даже с самыми элементарными знаниями о христианстве уже легко поймут, что у князя Мышкина – исключительно религиозный взгляд на все происходящее в мире. Главная идея романа состоит в том, чтобы создать образ «положительно прекрасного человека», а такой образ, по словам самого Достоевского, в европейской традиции только один – Христос. Он пишет в письме С.А. Ивановой: «Идея романа – моя старинная и любимая, но до того трудная, что я долго не смел браться за нее, а если взялся теперь, то решительно потому, что был в положении чуть не отчаянном. Главная мысль романа – изобразить положительно прекрасного человека. Труднее этого нет ничего на свете, а особенно теперь. Все писатели, не только наши, но и все европейские, кто только ни брался за изображение положительно прекрасного, – всегда пасовали. Потому что это задача безмерная. Прекрасное есть идеал, а идеал – ни наш, ни цивилизованной Европы – еще далеко не выработался. На свете есть одно только положительно прекрасное лицо – Христос, так что явление этого безмерно, бесконечно прекрасного лица уж конечно есть бесконечное чудо. (Всё Евангелие Иоанна в этом смысле; он всё чудо находит в одном воплощении, в одном появлении прекрасного). Но я слишком далеко зашел. Упомяну только, что из прекрасных лиц в литературе христианской стоит всего законченнее Дон Кихот. Но он прекрасен единственно потому, что в то же время и смешон. Пиквик Диккенса (бесконечно слабейшая мысль, чем Дон Кихот; но все-таки огромная) тоже смешон и тем только и берет. Является сострадание к осмеянному и не знающему себе цены прекрасному – а стало быть, является симпатия и в читателе. Это возбуждение сострадания и есть тайна юмора. Жан Вальжан, тоже сильная попытка, – но он возбуждает симпатию по ужасному своему несчастью и несправедливости к нему общества. У меня ничего нет подобного, ничего решительно, и потому боюсь страшно, что будет положительная неудача».

Актуальность исследования заключается в том, что предоставляет современному читателю возможность по-новому взглянуть на литературные ценности Ф. Достоевского. Кроме того, в статье раскрывается озабоченность писателя судьбой русской нации, которая поучительна в плане того, как сбалансировать традиции и современность и избежать культурной гомогенизации на нынешней волне глобализации.

Научная новизна работы заключается в том, что отличается от традиционной трактовки, считается «смирение» Мышкина мостом между религиозными идеалами и светским обществом.

Цель нашей работы – раскрыть религиозные идеалы Ф.М. Достоевского и пути национального спасения через «смирение» князя Мышкина.

В связи с поставленной целью были определены следующие задачи: сравнить личную судьбу Мышкина с судьбой русского народа и рассмотреть связь между финалом Мышкина и пессимистическим отношением Достоевского к будущему России.

Теоретическая значимость: роман обогащает изучение творчества Ф.М. Достоевского, особенно глубины религиозной и национальной символики в романе «Идиот».

Практическая значимость: представленная работа расширяет рамки литературных исследований образа «юродства» и дает методологические ориентиры для междисциплинарного изучения литературы, религии и истории.

К концу жизни на каторге Достоевский встал на путь воцерковления, и движущей силой, поддерживавшей его на протяжении десяти лет мучительного заключения, были религиозные убеждения, глубоко укоренившиеся на русской почве и в сердце русского народа. Поэтому во всех без исключения произведениях последних лет его жизни явно прослеживаются религиозные мысли. В частности, в «Идиоте» главный герой, князь Мышкин, прямо изображён как «христоподобный» образ. Отметим, что в других литературных произведениях читатель может увидеть христианские черты или аллюзии в некоторых персонажах. Но князь Мышкин, в отличие от других, сам является непосредственным воплощением основных принципов христианской мысли и веры. Мышкина можно уподобить святому юродивому. В начале романа автор рассказывает, что герой страдает падучей болезнью: « Глаза его были большие, голубые и пристальные; во взгляде их было что-то тихое, но тяжелое, что-то полное того странного выражения, по которому некоторые угадывают с первого взгляда в субъекте падучую болезнь» [1, с. 4]. С самого начала ясно, что автор хотел рассказать всем читателям о том, что князь Мышкин был не «обычным человеком» в традиционном понимании этого слова, а «подражателем Христу». Ведь когда атеизм стал распространяться, слово «юродивый» часто использовалось как презрительное и оскорбительное по отношению к верующим христианам. «Точно так же выражение “юродивый” в устах персонажей – зачастую не более чем презрительное, обидное наименование для верующего христианина, распространенное в “просвещенных” атеистических кругах 1860-х годов» [3, с. 16]. Будучи православным христианином, Ф.М. Достоевский, естественно, не нуждался в слишком глубоком изучении и представлении образа и характера Бога в своих произведениях. Его действительно интересовало, что происходит, когда соединяются внутренний Бог и внешний человек, когда рай и земля соединяются таким абстрактным образом.

Юродивый существовал в русской религии и истории с давних времён. Е.П. Гуров считает, что «юродивый» это: «1. Психически ненормальный. 2. Сумасшедший. 3. Блаженный, аскет-безумец или принявший вид безумца, обладающий, по мнению религиозных людей, даром прорицания» [4, с. 443]. По мнению И.В. Мотеюнайте, «юродивый» – это «человек, взявший на себя подвиг изображения внешнего, т. е. видимого безумия с целью достижения внутреннего смирения» [5, с. 330]. В толковом словаре В. Даля дается следующее определение: «Юродивый – безумный, божевольный, дурачок, отроду сумасшедший, народ считал юродивых Божьими людьми, находя нередко в бессознательных поступках их глубокий смысл, даже предчувствие или предвидение, церковь же признает и юродивых Христа ради, принявших на себя смиренную личину юродства, но в церковном же значении юродивый иногда глупый, неразумный, безрассудный» [6].

Отсюда видно, что большинство юродивых внешне иррациональны, глупы и безумны, но скрыто обладают истинной мудростью. С религиозной точки зрения безумие, проявляемое этой группой, наделено некой мистической силой, то есть силой, имеющей божественное происхождение. (Хотя исторически вывод о том, что безумие интерпретируется как имеющее некий метафизический подтекст, скорее всего, был обусловлен отсутствием научного и медицинского прогресса в ранние времена). Но с развитием религиозных мыслей и теорий люди могут истолковать непонятное поведение юродивых по-другому: они вели себя странно, потому что обладали способностью приблизиться к Богу ближе, чем обычные нормальные люди; или подавляли себя, чтобы достичь цели – приблизиться к Богу. Их смирение и покорность обстоятельством и окружающим их людям – это, естественно, состояние души, которое юродивые сознательно поддерживают, чтобы подавить свое тщеславие и гордость.

Стоит отметить, что у А.С. Пушкина, который ввел образ юродивого в русскую литературу раньше Ф.М. Достоевского в своей драме «Борис Годунов», «юродивый Николка» был совсем иным, чем князь Мышкин: «входит юродивый в железной шапке, обвешанный веригами, окруженный мальчишками» [7, с. 52]. Образ юродивого здесь больше похож на исторические образы юродствующих монахов, которые вели себя как безумцы. Но, во-первых, князь Мышкин, не является монахом, а во-вторых, мы редко видим у него «безумие» в традиционном смысле. В фигуре князя Мышкина Достоевский трансформирует традиционное безумие юродивого в медицинскую «эпилепсию», при этом самая типичная характеристика юродивого – безумие, намеренно скрывается, а самой очевидной характеристикой становится более мягкая, нежная сторона характера – смирение. Безумный юродивый, кажется, слишком выделяется в обществе и толпе, обычно полностью изолирован, но когда безумное поведение (вследствие эпилепсии) может, объясненное с медицинской точки зрения, выражается весьма умеренно, Мышкин делается особенным юродивым, подобного ранее никогда не было ни в русской истории, ни в литературе.

Ф.В. Макаричев, с одной стороны, считает, что Мышкин «не является юродивым в полном смысле этого слова. Чаще всего черты юродства проявляются у этих героев ситуативно и подмечаются не автором-повествователем, а другими персонажами» [8. с. 458–459]. Макаричев, с другой стороны, указывает на то, что князь Мышкин не является юродивым в реальной жизни в традиционном понимании. Таким образом, как с точки зрения различия между литературными образами и обыкновенными людьми в жизни, так и с позиции оригинальной обработки и развития Ф. Достоевским данного характера, князь Мышкин, которого лучше всего характеризует его смирение, является уникальным образом в истории русской литературы.

Будь то в Египте, Византии или Древней Руси, юродивый, хотя и воспринимался как более близкий к Богам, всегда был отчужден и казался не на своем месте в человеческом обществе с точки зрения социальной структуры и общественных отношений людей. Кроме того, он всегда воспринимался как принадлежащий к простому народу. Однако когда Достоевский пытается включить этот образ в литературное произведение, он оказывается в значительной степени социализирован в современном автору обществе. Как говорит генерал Епанчин, «напротив, даже очень мило воспитан и с прекрасными манерами. Немного слишком простоват иногда...» [1, с. 29]. Таким образом, в начале романа писатель завершает процесс модификации и оптимизации образа юродивого с тем, чтобы идеально включить его в сферу литературы.

После того, как Ф.М. Достоевский изменил и переработал образ юродивого Мышкина, смирение стало его главной характерологической чертой. Это верно и для начала романа, когда Мышкин только что вернулся из-за границы почти нищим, и впоследствии, когда он уже узнал Россию и воспринимается как князь со значительным капиталом. Князь Мышкин всегда и ко всем относится со смирением. Неизвестно, было ли это смирение присуще князю изначально, потому что автор не описывает впечатлений его детства. Однако если проанализировать содержание романа, можно предположить, что смирение как черта характера развивалось у Мышкина постепенно и окончательно проявилось, когда он был за границей. Рассматривая роман в целом, мы можем обнаружить интересный контраст между пребыванием князя в Швейцарии и России, другими словами, за границей и на родине. Швейцарская деревня, где выздоравливает Мышкин, изображена автором как очень тихое и красивое место: «Мгновениями ему мечтались и горы, и именно одна знакомая точка в горах, которую он всегда любил припоминать, и куда он любил ходить, когда еще жил там, и смотреть оттуда вниз на деревню, на чуть мелькавшую внизу белую нитку водопада, на белые облака, на заброшенный старый замок» [1, с. 195]. Деревня в Швейцарии – это «земля обетованная» для Мышкина, место, где можно обрести душевный покой и гармонию. Там, вдали от города, нет стремления к деньгам или передовых модных идей, только первобытная и прекрасная природа, добрый врач и стайка невинных милых детей. В романе Мышкин много раз упоминает о маленьких детях, отмечая у них «детскую доверчивость и необычайную правдивость» [1, с. 344: «Я потому их птичками зову, что лучше птички нет ничего на свете» [1, с. 37]; «Не знаю, но я стал ощущать какое-то чрезвычайно сильное и счастливое ощущение при каждой встрече с ними» [1, с. 41]. А еще Мышкин называет человека ребенком неизменно, когда выражает ему свою любовь. Например, он говорит Лизавете Прокофьевне: «Вы ведь на меня не сердитесь, что я это так говорю? Ведь вы знаете, за кого я детей почитаю» [1, с. 85].

В данном романе Швейцария символически обозначает идеальное место, удаленное от обыкновенного света – земной рай, где нет раздоров и интриг, а есть только маленькие дети, прекрасные, как ангелы. А Мышкин, окружаемый детьми («дети, наконец, без меня обойтись не могли, и всё вокруг меня толпились» [1, с. 37]), естественно начинает ассоциироваться с Христом, призывавшим к себе детей, «ибо их есть царство небесное». Кроме того, еще одним очень важным персонажем, встреченным Мышкиным в Швейцарии, является Мари. Само её имя говорит о том, что Мари названа в честь Марии Магдалины, бывшей блудницы, сделавшейся ученицей Христа. Смирение – самая очевидная черта, которую проявляется у Мари. Мари молода, но очень больна, она была обманута и брошена одним французом, после чего презираема матерью и всеми в деревне, живет в бедности и нищете. Но Мари не возмущается и не убегает, она просто спокойно переносит все невзгоды, при этом не отказываясь от стремления к прекрасному (так, она иногда тихо поёт во время работы). Узнав о Мари, Мышкин испытывает к ней сильное сочувствие и сострадание, и это же первый в жизни героя сильный порыв выражения эмоций в жизни. Он дарит Мари подарок и целует ее: «потом поцеловал ее и сказал, чтоб она не думала, что у меня какое-нибудь нехорошее намерение, и что целую я ее не потому, что влюблен в нее, а потому, что мне ее очень жаль, и что я с самого начала ее нисколько за виноватую не почитал, а только за несчастную. Мне очень хотелось тут же и утешить, и уверить ее, что она не должна себя такою низкою считать пред всеми, но она, кажется, не поняла» [1, с. 39]. Именно здесь образ Мышкина начинает явственно приобретать христоподобие. Он любит Мари, но не любовью мужчины к женщине; его любовь подобна любви Сони к Раскольникову в «Преступлении и наказании»: божественная любовь-сострадание к боли человека, прощающая ему грехи. Он любит её молчаливое терпение страданий и ее способность оставаться доброй и прекрасной, невзирая на жизнь в нищете. Именно в этот момент образ князя Мышкина окончательно превращается из просто безумного человека в юродивого, Божьего человека.

С другой стороны, Мари имеет то же имя, что и Мария – мать Иисуса, что также способствует ассоциации князя Мышкина с Христом. Смирение у Мари и Мышкина имеет одно и то же проявление – оно сильно и благотворно воздействует на окружающих. Смирение Мари, в конце концов, тронуло детей и их родителей в деревне, а Мышкин поражает всех своей незлобивостью с самого начала романа: «князь ему почему-то нравился, в своем роде, конечно» [1, с. 10]; «Взгляд князя был до того ласков в эту минуту, а улыбка его до того без всякого

оттенка хотя бы какого-нибудь затаенного неприязненного ощущения, что генерал вдруг остановился и как-то вдруг другим образом посмотрел на своего гостя; вся перемена взгляда совершилась в одно мгновение» [1, с. 14].

Самый яркий пример смирения князя Мышкина в романе – это эпизод, когда он не отвечает на данную ему Ганей Иволгиным незаслуженную пощечину, буквально осуществляя максиму Христа из Нагорной проповеди: «… не Нагорной проповедио эпизод, когда он не отвечает на данную ему Ганей Иволгин» (Мат. 5: 38). Также смиренно князь Мышкин выслушивает студентов, пришедших к нему с неоправданными денежными претензиями, и выказывает готовность дать им требуемую сумму. С неизменным смирением Мышкин переносит весьма дерзкое поведение и подчас злые шутки Аглаи. Более того, князь без колебания прощает Рогожина, бросившегося на него с ножом, и при следующей встрече зовет его к себе на именины. Наконец, Мышкин смиренно идет навстречу желанию Настасьи Филипповны выйти за него замуж, чем рушит свое возможное счастье с Аглаей.

Символическое воплощение смирения Мышкина обнаруживается и в детском жесте поглаживания безумного Рогожина по голове в финале, чем выражается прощение и желание утешить убийцу Настасьи Филипповны.

Несомненно, смирение – самая очевидная черта Мышкина, но тут возникает новый вопрос: почему? Почему именно смирение? Нам думается, что характеристика Мышкина – это эксперимент, проведенный самим Достоевским в поисках ответа. По религиозному мировоззрению, смирение – это способ избавиться от греха внутренней гордыни и тщеславия, и даже человек не юродивый, верующий, будет соблюдать догмат смирения как внутреннюю дисциплину. Смирение, которое проявляет в романе князь Мышкин, можно рассматривать, как нам кажется, как попытку Ф. Достоевского найти подходящий путь для своей страны и своего народа в то особое время пертурбации, когда русское государство и народ находились в довольно хаотичной и запутанной ситуации смещения всех общественных устоев: Достоевский хотел взять лучшее из религиозных идей, наделить ими безупречного и чистейшего человека, последнего представителя древнего княжеского рода: «имя историческое, в Карамзина истории найти можно и должно» [1, с. 3], и, придумав сюжет о болезни, вынудившей героя с детства лечиться за границей, дать Мышкину правдоподобный путь необыкновенной судьбы: взрослый, но как новорожденный, и вдруг появился в России, неумолимо прогрессирующей. Поэтому вполне логично, что этот молодой человек с экспериментальными целями и надеждами автора приезжает в Петербург, центр тогдашней России, а затем переживает то, что мы все знаем позже.

Народ и государство – центр внимания авторской мысли. Достоевский не просто создал литературное воплощение «положительно прекрасного человека». Настоящий замысел автора состоял в том, чтобы использовать князя Мышкина в качестве медиума, посредника, как металл притягивает гром и молнию с неба. Рождение Мышкина было лишь первым шагом в грандиозном замысле автора: изобразить идеального проводника божественных истин на Землю, а именно в Россию, осуществить попытку воплощения на Земле райской всемирной гармонии. Таким образом, России писатель придавал мессианерскую роль в то время, когда капитализм бурно развивался, крепостное право было отменено, и в России проникли многие западные идеи (анархия, атеизм, дарвинизм, социализм, исторический нигилизм и т. д.). Достоевский, как верующий христианин и идеолог почвенничества, естественно, искал ответ в православном христианстве, с его древними традициями и близостью к русскому народу. Поэтому, если анализировать с этой точки зрения, путь автора к русскому народу представляется смирением. Но, возможно, автор нашел ответ в реальной жизни, а может быть, авторский «эксперимент» проходил неожиданно. Божественные, небесные стороны души Мышкина столь резко противоречат жестокости и холодному цинизму петербургской жизни, что он смотрится в ней «идиотом», юродивым и, в конце концов, гибнет, не в силах помочь никому из ближних, в судьбе которых он принимает участие. Князь Мышкин как проводник божественных истин терпит поражение, и мы полагаем, что роман «Идиот» можно рассматривать как авторское пророчество и попытку экспериментально смоделировать будущее России: если князь Мышкин не смог найти светлый путь в романе, то в реальной России это тем более будет невозможно. Ведь такой идеальный христоподобный персонаж, как князь Мышкин, в реальной жизни если и существует, то крайне случайно и редко. Если даже древний аристократ с прекрасной душой и большими средствами не может вывести к свету современную автору Россию, то что уж говорить о подавляющем большинстве остальных людей.

В конце романа князь Мышкин вернулся в Швейцарию, в свой «рай», и хотя он становится настоящим идиотом, это можно рассматривать и как полное очищение его жизни от зла мира. А брак Аглаи – это, по нашему мнению, одна из возможностей будущего родины в понимании Ф. Достоевского. Аглая увлечена европейцем с графским титулом и покидает свою прекрасную семью и родину, даже предав свою веру. Дальнейшая её судьба не ясна, но можно предположить, что она не будет счастливой. Достоевский видел, что Россия втягивается в турбулентное состояние вследствие распространения атеистических идей Запада, постепенно теряя свои традиции и уникальную культуру. С другой стороны, писатель, будучи верующим человеком, отправил Мышкина обратно в Швейцарию, чтобы он остался чистым до смерти даже среди хаоса и тьмы и, возможно, наконец-то обрел упокоение и спасение на небесах.

Таким образом, в образе князя Мышкина в романе «Идиот» Ф.М. Достоевский берет за основу традиционный тип юродивого, оптимизирует и модифицирует его, чтобы создать персонаж, более соответствующий высшему российскому обществу тогдашней эпохи. Это отражает приоритет и важность религиозных идей в сознании автора и дает новую отправную точку анализа произведения романа. В то же время, по нашему мнению, причина, по которой автор выбрал смирение в качестве наиболее основной характеристики князя Мышкина, заключается в том, что только относительно пассивное качество смирения соответствовало его основному замыслу: показать «положительно прекрасного человека», подобно Христу пришедшему к людям современного мира. Только с точки зрения смирения и покорности автор и читатели могут более объективно и всесторонне увидеть текущее положение России и лицо народа, потому что перед «божьими людьми» народ всегда покажет свое истинное лицо. В то же время акцент на смирение выражает преклонение автора перед культурными основами и архетипами России, освещающими смирение, нищету и убогость. Вспомним хотя бы знаменитые стихи Тютчева:

Эти бедные селенья,
Эта скудная природа –
Край родной долготерпенья,
Край ты русского народа!
Не поймет и не заметит
Гордый взор иноплеменный,
Что сквозит и тайно светит
В наготе твоей смиренной.
Удрученный ношей крестной,
Всю тебя, земля родная,
В рабском виде царь небесный
Исходил, благословляя.

Такой взгляд согласуется и с его идеологией «почвенничества». Ф.М. Достоевский считал, что путь России в конечном счете должен быть предопределен собственной историей, культурной и народом, а не попытками подражать Западу, иначе будущее будет чревато катаклизмами, в которых есть опасность потерять самое дорогое – русскую почву и христианскую душу народа.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Ленинград: Наука. 1973; Т. 8.
2. Достоевский Ф.М. *Идиот*. Перевод Жун Жудэ. Шанхай: Шанхайское издательство переводов, 2014.
3. Криницын А.Б. Мотив юродства в романе Ф.М. Достоевского «Бесы». *Известия РАН.* Серия литературы и языка. 2023; Т. 82, № 3: 14–24.
4. Гурова Е.П. Образы юродивых в романе «Бесы» Ф.М. Достоевского. *Ломоносов*: материалы XVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Секция: Филология. Москва: МАКС Пресс, 2009: 443–445.
5. Мотеюнайте И.В. *Восприятие юродства русской литературой XIX–XX вв*. Диссертация … доктора филологических наук. Великий Новгород, 2007.
6. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Прогресс, 1994; Т. 4, 1619 стб.
7. Пушкин А.С. *Борис Годунов*. Москва: Интернет-библиотека Алексея Комарова, 1825.
8. Макаричев Ф.В. Юродство и юродивые в произведениях Ф.М. Достоевского. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2003; № 13.

References

1. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad: Nauka. 1973; T. 8.
2. Dostoevskij F.M. *Idiot*. Perevod Zhun Zhud`e. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo perevodov, 2014.
3. Krinicyn A.B. Motiv yurodstva v romane F.M. Dostoevskogo «Besy». *Izvestiya RAN.* Seriya literatury i yazyka. 2023; T. 82, № 3: 14-24.
4. Gurova E.P. Obrazy yurodivyh v romane «Besy» F.M. Dostoevskogo. *Lomonosov*: materialy XVI Mezhdunarodnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Sekciya: Filologiya. Moskva: MAKS Press, 2009: 443-445.
5. Moteyunajte I.V. *Vospriyatie yurodstva russkoj literaturoj XIX-XX vv*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2007.
6. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Progress, 1994; T. 4, 1619 stb.
7. Pushkin A.S. *Boris Godunov*. Moskva: Internet-biblioteka Alekseya Komarova, 1825.
8. Makarichev F.V. Yurodstvo i yurodivye v proizvedeniyah F.M. Dostoevskogo. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2003; № 13.

Статья поступила в редакцию 25.02.25

УДК 81’42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-473-475

Ma Jia, *Associate Professor, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: majia19802003@163.com*

METAPHORS AND SYMBOLS IN MIKHAIL BULGAKOV’S NOVEL “THE MASTER AND MARGARITA”. The article is dedicated to the linguistic analysis of metaphors and symbols in Mikhail Bulgakov’s novel “The Master and Margarita”. The study examines how the novel’s metaphorical system shapes its semantic structure, defining its artistic and philosophical concept. The research demonstrates that metaphors and symbols play a crucial role in creating textual polysemy, expressing socio-political critique, and conveying religious and philosophical ideas. Special attention is given to the binary opposition of light and darkness, the metaphor of the manuscript as a symbol of the immortality of creativity, and the psychiatric hospital as a representation of the suppression of dissent. The study employs cognitive and semantic analysis, allowing for a deeper understanding of the interaction between metaphors and their role in the interpretation of the text.

Key words: **metaphor, symbol, Bulgakov, “The Master and Margarita”, cognitive linguistics**

Ма Цзя*, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: majia19802003@163.com*

МЕТАФОРЫ И СИМВОЛЫ В РОМАНЕ МИХАИЛА БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Статья посвящена анализу метафор и символов в романе Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» с лингвистической точки зрения. Автор рассматривает, как метафорическая система романа формирует его смысловое пространство, определяя художественную и философскую концепцию произведения. Исследование показывает, что метафоры и символы выполняют ключевые функции: создают многозначность текста, выражают социально-политическую критику и передают религиозно-философские идеи. Особое внимание уделяется бинарной оппозиции света и тьмы, метафоре рукописи как символа бессмертия творчества, а также психиатрической больнице как образу подавления инакомыслия. В работе применяется когнитивный и семантический анализы, что позволяет выявить особенности взаимодействия метафор и их роль в интерпретации текста.

Ключевые слова: **метафора, символ, Булгаков, «Мастер и Маргарита», когнитивная лингвистика**

Актуальность статьи определяется тем, что метафоры и символы играют ключевую роль в художественной литературе, выступая не только как выразительные средства, но и как мощные инструменты смыслообразования. Через метафорические образы и символическую систему авторы способны передавать многослойные идеи, отражать философские, политические и религиозные взгляды, а также создавать уникальные художественные миры. В романе Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» метафоры и символы являются неотъемлемой частью повествовательной структуры, что делает исследование их функций и интерпретаций особенно актуальным. Созданный в период жесткой цензуры и идеологического контроля в Советском Союзе, роман наполнен аллюзиями, двойственными значениями и скрытыми посланиями, которые раскрываются через сложную систему метафорического языка.

Уникальность романа заключается в сочетании элементов магического реализма, сатиры и философского осмысления природы добра и зла. Лингвистический анализ текста позволяет выявить не только стилистические особенности произведения, но и глубокую смысловую многозначность, заложенную в метафорах и символике. Центральные темы романа – противостояние свободы и власти, творчества и бюрократии, любви и жертвы – раскрываются через образы, обладающие как художественным, так и концептуальным значением. Символика Воланда и его свиты, противопоставление света и тьмы, мистическая роль луны и пространственная оппозиция Москвы и Ершалаима – все это примеры того, как Булгаков использует метафору для создания многослойного повествования [1].

Цель данного исследования состоит в анализе метафорической системы и символики романа «Мастер и Маргарита». Особое внимание уделяется функциям метафор в создании художественного пространства и их когнитивным и интерпретационным особенностям.

Задачи исследования: исследование направлено на то, чтобы показать, как метафоры и символы формируют восприятие читателя, создавая множественные уровни интерпретации и усиливая воздействие произведения; описать функции метафор в художественном пространстве текста, выделив их главные особенности.

Научные методы включают лингвистический анализ текста с использованием семантического и когнитивного подходов. Особое внимание уделяется сопоставлению булгаковской символики с религиозными мотивами и философскими концепциями, что позволяет глубже понять авторскую идею и ценностную систему, заложенную в произведении.

Теоретическая значимость: исследование расширяет представления о метафорической и символической системе романа Мастер и Маргарита в контексте когнитивной лингвистики и литературной семантики. Выявленные механизмы смыслообразования и взаимодействия концептуальных метафор могут быть использованы для дальнейших исследований художественного текста и интерпретации авторского стиля.

Практическая значимость: результаты исследования могут применяться в преподавании филологических дисциплин, включая стилистику, литературоведение и когнитивную лингвистику. Также работа полезна для специалистов по переводу и анализа художественных текстов, что способствует более точной передаче метафорических и символических значений. Впервые предлагается комплексный когнитивно-семантический анализ ключевых метафорических образов и их роли в интерпретации текста.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии влияния метафор и символов на восприятие романа читателем, а также в определении их значения в философской и художественной концепции произведения.

Таким образом, исследование метафор и символов в романе «Мастер и Маргарита» представляет собой важную задачу в области лингвистики и литературоведения, поскольку позволяет выявить не только стилистические и художественные особенности текста, но и глубинные смысловые структуры, определяющие его идейное содержание.

В романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» метафоры и символы выполняют ключевые функции, способствуя созданию многозначности текста, выражению социально-политической критики и религиозно-философской символики.

Создание многозначности текста достигается через использование разнообразных метафорических выражений, которые придают повествованию глубину и многослойность. Булгаков активно применяет глагольные метафоры, что позволяет передать динамику событий и психоэмоциональные состояния персонажей. Например, такие выражения, как «стрелка ползла» или «тройка проскочила», не только оживляют описание, но и создают дополнительные смысловые оттенки, обогащая восприятие читателя [2].

Выражение социально-политической критики в романе осуществляется посредством использования метафор, отражающих осуждение бюрократии, догматизма и страха перед властью. Автор использует метафорические переносы для образного отображения явлений действительности, что позволяет ему выразить свои идейно-философские взгляды и критическое отношение к окружающей действительности [3]. Такие метафоры подчеркивают абсурдность и лицемерие существующей системы, заставляя читателя задуматься о социальных проблемах того времени.

Религиозно-философская символика в романе проявляется через взаимодействие понятий добра и зла, свободы и подчинения. Булгаков создает сложную систему символов, где каждый образ несет в себе глубокий философский смысл. Например, образы Воланда и его свиты символизируют силы, выходящие за пределы человеческого понимания, отражая вечную борьбу между добром и злом. Такая символика позволяет автору затронуть фундаментальные вопросы бытия и морали, приглашая читателя к размышлению над ними.

Таким образом, метафоры и символы в романе «Мастер и Маргарита» играют решающую роль в формировании его художественного пространства. Они не только обогащают текст стилистически, но и служат инструментами для передачи глубоких философских и социально-политических идей, делая произведение многослойным и многозначным.

Исследование метафорической системы романа «Мастер и Маргарита» представляет собой важное направление лингвистического анализа художественного текста. Булгаковская метафора выходит за пределы традиционного художественного образа, формируя многослойное повествование, в котором переплетаются философские, религиозные и социальные идеи. Важнейшими концептуальными метафорами, определяющими структуру произведения, являются бинарная оппозиция света и тьмы, образ рукописного романа как символа бессмертия творчества и психиатрическая больница как метафора репрессивного подавления инакомыслия.

В основе повествовательной структуры романа лежит бинарная оппозиция света и тьмы, традиционно ассоциируемая с противопоставлением добра и зла. Однако интерпретация данных категорий в произведении выходит за пределы классического религиозного дуализма. Исследователь Попов С.Н. отмечает, что Булгаков не стремится к однозначному противопоставлению этих концептов, а, напротив, демонстрирует их взаимосвязь и необходимость сосуществования в структуре мироздания [4].

Персонажи Иешуа Га-Ноцри и Воланд воплощают соответствующие полюсы данной оппозиции, однако их образы лишены традиционной религиозной трактовки. Иешуа, несущий идеи всепрощения, милосердия и нравственной

чистоты, представлен не как всемогущий мессия, а, скорее, как философ, чье учение оказывается неприменимым в реалиях жестокого мира. Его знаменитая фраза «Злых людей нет на свете» свидетельствует о его концепции добра как универсального начала, что, однако, не предотвращает его трагической гибели. Напротив, Воланд, традиционно ассоциируемый с тьмой и хаосом, выступает в романе скорее как орудие высшей справедливости, нежели абсолютное воплощение зла. Его деятельность в Москве направлена не столько на разрушение, сколько на выявление истинной сущности людей, что подтверждается его утверждением о невозможности случайных событий: «*Кирпич ни с того ни с сего на голову никому не свалится*».

Бинарная оппозиция света и тьмы в романе переосмысляется, переставая быть простым противопоставлением. Взаимодействие данных категорий демонстрирует их диалектическую связь, подчеркивая невозможность существования одной без другой. Данный прием соответствует концепции дуалистического мироустройства, в котором границы между добром и злом оказываются размытыми.

Метафора рукописи занимает центральное место в структуре произведения, становясь символом вечности искусства. Важность данного образа подчеркивается Воландом, когда он утверждает: «Рукописи не горят» [5]. Данный мотив отражает авторское осмысление художественного творчества как процесса, неподвластного ни времени, ни внешнему воздействию. В этом контексте произведение Булгакова приобретает автобиографические черты.

Рукопись Мастера, уничтоженная им самим, но восстановленная Воландом, олицетворяет идею о том, что подлинное искусство не может быть стерто из памяти. Этот мотив имеет параллели с историей многих запрещенных произведений, которые со временем получили признание. Подобное семантическое значение закрепляется в финале романа, где судьба Мастера оказывается тесно связана с его произведением: несмотря на отсутствие земного признания, его роман сохраняется, а сам он получает покой, символизирующий освобождение творца от страданий.

Метафора рукописи также может рассматриваться в когнитивном аспекте как концепт, выражающий взаимодействие автора и текста. Анализируя этот образ, исследователи подчеркивают, что он выходит за пределы индивидуального творчества, становясь символом непрерывности литературной традиции и преемственности художественных идей.

Психиатрическая больница в романе выполняет не только сюжетную, но и концептуальную функцию. Будучи местом, где оказывается Мастер, она становится символом изоляции личности в условиях тоталитарного общества. Данный мотив отражает историческую реальность, в которой психиатрия использовалась как инструмент политических репрессий против инакомыслящих.

Мастер, оказавшийся в лечебнице после разрушения его творческой судьбы, становится примером интеллектуала, отторгнутого официальной культурной средой. В его образе можно увидеть аллюзию на судьбу многих советских писателей, подвергшихся гонениям за отказ соответствовать идеологическим нормам. Его пребывание в больнице можно интерпретировать как символическое «очищение» через отрешенность от внешнего мира, что в конечном итоге приводит к освобождению.

Кроме того, особую семантическую роль в данном контексте играет Иван Бездомный, чья эволюция происходит именно в стенах психиатрической клиники. В отличие от Мастера, который замыкается в себе, Иван приходит к осознанию истинной природы происходящего, что проявляется в его отказе от прежних идеологических установок. Таким образом, психиатрическая больница в романе выполняет двойственную функцию: с одной стороны, она символизирует систему подавления, а с другой – становится пространством трансформации сознания, где происходит переосмысление реальности [6].

Ключевые метафоры, представленные в романе, обладают сложной семантической структурой, раскрывающей глубинные философские идеи произведения. Бинарная оппозиция света и тьмы демонстрирует диалектическую связь добра и зла, показывая их взаимную обусловленность. Образ рукописи символизирует бессмертие творчества, утверждая непреходящую ценность подлинного искусства. Психиатрическая больница отражает механизмы социального контроля и одновременно становится местом переосмысления идеологических концептов. Таким образом, метафорическая система романа играет не только эстетическую, но и концептуальную роль, формируя его многослойную смысловую структуру.

В романе Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» символика играет ключевую роль, обогащая повествование глубокими философскими и моральными смыслами. Особое внимание заслуживают образы Воланда и его свиты, Луны, противопоставление Москвы и Ершалаима, а также фигура Понтия Пилата [7].

Воланд, предстающий в образе загадочного иностранца, и его свита выполняют в романе функцию своеобразных судей, обнажающих и наказывающих человеческие пороки. Их действия направлены на восстановление справедливости через гротескные и фантастические события. Например, сцена сеанса черной магии в Варьете демонстрирует, как жадность и лицемерие москвичей приводят к комическим и поучительным последствиям. Таким образом, Воланд и его спутники выступают как силы, выявляющие истинную сущность людей и наказывающие за моральные проступки.

Образ Луны в романе тесно связан с темами мистики и предопределения. Лунный свет сопровождает ключевые события, подчеркивая их фатальный характер. Например, Понтий Пилат испытывает мучения под ярким лунным светом, что символизирует его внутренние терзания и неизбежность совершенных им поступков [8]. Луна становится немым свидетелем драматических событий, отражая неизбежность судьбы и мистическую атмосферу происходящего.

Противопоставление Москвы 1930-х годов и древнего Ершалаима служит в романе аллегорией конфликта между духовным и материальным. Москва изображена как город, погруженный в бытовые заботы, где царят бюрократия и лицемерие. В контрасте Ершалаим представлен как место глубоких духовных переживаний и моральных выборов. Это противопоставление подчеркивает вечную борьбу между духовными ценностями и материальными стремлениями, отражая сложность человеческой природы и общества.

Фигура Понтия Пилата в романе символизирует сложность морального выбора и голос совести. Будучи представителем власти, он сталкивается с дилеммой: следовать приказу или поступить по совести. Его внутренние мучения, усиливающиеся под лунным светом, отражают борьбу между долгом и личными убеждениями. Пилат осознает неправоту своих действий, но страх перед возможными последствиями заставляет его предать свои принципы. Этот образ подчеркивает трагизм ситуации, когда человек, обладая властью, оказывается неспособен противостоять системе и совершает моральное предательство.

В целом символы, использованные Булгаковым в «Мастере и Маргарите», создают многослойное повествование, раскрывающее глубокие философские и этические вопросы. Они помогают читателю осмыслить сложность человеческой природы, противоречие между духовным и материальным, а также неизбежность морального выбора в условиях давления внешних обстоятельств.

Анализ метафор и символов в романе «Мастер и Маргарита» демонстрирует их ключевую роль в формировании смыслового и философского содержания произведения. Булгаков использует метафоры не только как художественное средство, но и как концептуальный инструмент осмысления фундаментальных вопросов морали, справедливости и человеческой свободы. Оппозиция света и тьмы, представленная в образах Иешуа и Воланда, показывает, что традиционные категории добра и зла не являются абсолютными, а зависят от контекста и восприятия. Метафора рукописи, которая «не горит», становится символом бессмертия творчества, подчеркивая непреходящую ценность подлинного искусства, неподвластного цензуре и политическим обстоятельствам. Символ психиатрической больницы раскрывает тему репрессий и подавления инакомыслия, отражая реальные механизмы изоляции людей, чьи взгляды выходят за рамки официальных норм.

Символическая система романа дополняет его философскую концепцию, создавая многослойный текст, в котором художественное пространство приобретает концептуальный характер. Воланд и его свита выполняют функцию гротескного правосудия, выявляя подлинную сущность людей через их собственные поступки. Луна выступает как символ судьбы и предопределенности, неизменно сопровождая моменты внутреннего выбора и мучений персонажей, особенно Понтия Пилата. Пространственная оппозиция Москвы и Ершалаима аллегорически выражает конфликт между материальным и духовным началом, подчеркивая борьбу идеалов и прагматизма. Таким образом, Булгаков создает не просто сатирическое произведение, а сложную философскую притчу, в которой символика играет важнейшую роль в передаче авторских идей.

Лингвистический анализ символической системы романа открывает перспективы дальнейших исследований, направленных на изучение когнитивных моделей булгаковской метафорики, выявление концептуальных метафор и их взаимодействие с традициями русской и мировой литературы. Особое внимание может быть уделено семантическому анализу ключевых образов, их роли в построении текста и влиянию на восприятие читателя.

Библиографический список

1. Степанова Ю.В., Ильницкая Т.О. Лингвистические способы репрезентации авторской модальности в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, № 3: 812–818.
2. Гареева Л.М. Семантико-грамматические особенности глагольных метафор в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 9 (45): 1–4.
3. Огнева Е.А. Лингвокультуремы в концептосфере романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» на русском, английском, испанском, французском и эсперанто языках. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*. 2019; № 3: 60–70.
4. Попов С.Н. Дуализм и псевдодуализм в религиозной метафизике. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009; № 11: 7–16.
5. Туляганова Р. Злободневные и вечные проблемы в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Scientific progress*. 2022; Т. 3, Special Issue 1: 61–67.
6. Рахматова Ф.Ш., Бабаева Ш.Б. Основные темы и мотивы творчества Булгакова и их связь с цветовой символикой. *International Conference on Educational Discoveries and Humanities*. 2025: 146–150.

7. Атаназарова Х., Хасанова Ш. Символизм в произведении М. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Ma'mun Science*. Научно-теоретический журнал. 2024; Т. 2, № 1: 133–139.
8. Рыспекова Г.Э., Апышева С.Ш. Символика цвета в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Актуальные проблемы филологии*. 2022: 222–232.

References

1. Stepanova Yu.V., Il'nickaya T.O. Lingvisticheskie sposoby reprezentacii avtorskoj modal'nosti v romane M.A. Bulgakova «Master i Margarita». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, № 3: 812-818.
2. Gareeva L.M. Semantiko-grammaticheskie osobennosti glagol'nyh metafor v romane M.A. Bulgakova «Master i Margarita». *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 9 (45): 1-4.
3. Ogneva E.A. Lingvokul'turemy v konceptosfere romana M. Bulgakova «Master i Margarita» na russkom, anglijskom, ispanskom, francuzskom i `esperanto yazykah. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki*. 2019; № 3: 60-70.
4. Popov S.N. Dualizm i psevdodualizm v religioznoj metafizike. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 11: 7-16.
5. Tulyaganova R. Zlobodnevnye i vechnye problemy v romane M. Bulgakova «Master i Margarita». *Scientific progress*. 2022; T. 3, Special Issue 1: 61-67.
6. Rahmatova F.Sh., Babaeva Sh.B. Osnovnye temy i motivy tvorchestva Bulgakova i ih svyaz' s cvetovoj simvolikoj. *International Conference on Educational Discoveries and Humanities*. 2025: 146-150.
7. Atanazarova H., Hasanova Sh. Simvolizm v proizvedenii M. Bulgakova «Master i Margarita». *Ma'mun Science*. Nauchno-teoreticheskij zhurnal. 2024; T. 2, № 1: 133-139.
8. Ryspekova G.`E., Apysheva S.Sh. Simvolika cveta v romane M.A. Bulgakova «Master i Margarita». *Aktual'nye problemy filologii*. 2022: 222-232.

Статья поступила в редакцию 21.02.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-475-477

Magomedgadzhieva P.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: patina1256@mail.ru*

FEATURES OF FUNCTIONING OF ANGLICISMS-TERMS IN THE SUBLANGUAGE OF MASS MEDIA. The article examines features of functioning of Anglicisms-terms in the sublanguage of mass media. International terminological vocabulary is studied in semantic, stylistic and word-formation aspects. The paper attempts to systematize and semantically-stylistically differentiate international English vocabulary in Russian. The borrowed vocabulary of the English language is heterogeneous; a layer of internationalisms stands out in it, which is one of the results of the globalization of the English language along with an increase in the number of word-formation elements supplied to many languages. The proof of the status of internationalisms is the fact of their entry into different types of discourse. Internationalisms are characterized not only by linguistic, functional and pragmatic, but also by semantic and word-formation features. The article analyzes a separate layer of terminological vocabulary of English origin as part of the general fund of internationalisms; the analysis of the spheres of functioning of internationalisms in the Russian language is carried out.

Key words: **vocabulary, process of borrowing, internationalisms, adaptation, media text, sublanguage, linguistic picture of the world**

П.Н. Магомедгаджиева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: patina1256@mail*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ-ТЕРМИНОВ В СУБЪЯЗЫКЕ МАССМЕДИА

В статье рассмотрены особенности функционирования интернациональных англицизмов-терминов в субъязыке массмедиа. Предпринята попытка функционально-стилистической дифференциации и систематизации интернациональной английской лексики в русском языке. Терминологическая лексика исследуется в стилистическом и словообразовательном аспектах. Заимствованная лексика английского языка неоднородна, в ней выделяется пласт интернационализмов, что является одним из результатов глобализации английского языка наряду с увеличением числа словообразовательных элементов, поставляемых во многие языки. Интернационализмы-термины характеризуются не только языковыми, функционально-прагматическими, но и словообразовательными особенностями. В работе проанализирован отдельный пласт терминологической лексики английского происхождения в составе общего фонда интернационализмов; проведен анализ сфер функционирования интернационализмов в русском языке.

Ключевые слова: **лексика, процесс заимствования, интернационализмы, англицизмы, термин, адаптация, медиа-текст, субъязык, языковая картина мира**

Ускоренная эволюция во всех сферах общественной, экономической и политической и культурной жизни современного общества, а также интернационализация общественной жизни, глобальные интеграционные процессы в мировом сообществе в начале XXI века обусловливают возрастающую роль интернациональных слов в разных областях жизни и деятельности людей. К условиям появления, функционирования и адаптации английских интернациональных заимствований относятся как экстралингвистические, так и интралингвистические факторы межъязыкового взаимодействия. Огромное влияние на увеличение межкультурных и межъязыковых контактов оказывают процессы глобализации начала XXI столетия. Под *глобализацией* понимают «процесс политической, экономической, социальной и культурной интеграции в мировом масштабе» [1]. Вызванное глобализацией расширение границ общения во всех сферах человеческой деятельности привело к необходимости появления одного, понятного всем языка. Таким глобальным признан английский язык. Этими факторами определяется актуальность представленного исследования.

Целью настоящей статьи является изучение некоторых особенностей функционирования англицизмов-терминов в субъязыке русских массмедиа, классификация пласта интернациональной лексики в русском языке, определение тенденций ее адаптации в медиатекстах.

Задачи исследования:

1. Обоснование актуальности эволюционного подхода в описании интернациональных лексических единиц в русском языке.

2. Систематизация интернациональной лексики в русском языке начала XXI в. по материалам массмедиа.

Научная новизна исследования состоит в уникальности самого периода исследования: период всемирной интеграции и глобализации. Приняты во внимание современные подходы к проблеме межкультурной коммуникации, «интерпространства», базирующегося на взаимосвязи языковых картин мира.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии теории языковых контактов применительно к проблеме языка международного общения, межкультурной коммуникации.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть полезны при составлении словаря интернациональной лексики в русском языке конца XX – начала XXI вв.

Глобальное распространение английского языка привело к появлению большого пласта интернациональной лексики английского происхождения, функционирующей во многих языках, и изменило прежнее представление о том, что только греческий и латинский языки являются источниками интернациональной лексики. Он получил название языка межкультурного общения, международного, мирового (глобального) [2, с. 80]. Доказательством статуса интернационализмов является факт их вхождения в разные типы дискурса.

Английский язык является языком бизнес-элиты и, следовательно, обладает характеристиками как глобального языка общения, так и языка мирового бизнеса. Посредством деловых контактов лексика глобального английского проникает в язык представителей деловых кругов России: *топ-менеджмент, пресс-релиз, инвестор, кэш* и др. «*Надо просто* ***инвесторов*** *реальных приглашать, заинтересовать их надо»* [Изв., 31.03.2009, № 3]. «*Поставить под контроль бонусы* ***топ-менеджеров*** *и открыть общий банк данных о недобросовестных директорах»* [КП,19.03.2009, № 2].

Несмотря на изолированность, язык делового общения в эти годы предполагает широкий круг пользователей и, следовательно, наличие клишированных фраз: *дефицит бюджета, рыночная экономика, банковский сектор, финансовый кризис.* Одним из примеров является зафиксированный в 13 европейских языках интернационализм *self-made man* [DEA, с. 274], применение которого иллюстрирует следующий пример: «*Селф мейд мен исполняет уан мен шоу»* [НГ, 31.05.2004, № 3].

Об интернационализации деловой стороны жизни свидетельствует и активизация соответствующего пласта лексики, относящейся к сфере деловой документации. Как в области номинации рабочих позиций, так и в деловой документации, ведущейся финансовыми компаниями, употребляются преимущественно слова английского происхождения: *менеджер, супервайзер, мерчендайзер, реквизишн, самплинг, промоушн* и т. д. Отчасти такое явление можно объяснить тем, что по стандартам компании основная документация должна вестись на языке страны, к которой эта компания относится. Однако интернационализмы английского происхождения употребляются работниками компаний не только в письменной документации, но и в устном общении, что подтверждает распространение английского языка в сфере делового общения.

Таким образом, можно говорить об интернационализации экономического дискурса. Среди общего числа отобранных нами интернациональных лексических единиц, относящихся к сфере делового общения, англицизмы составляют 25%. Столь большое количество интернационализмов позволяет признать существование английского языка международного бизнеса.

В структурном плане англицизмы в текстах массмедиа выполняют главным образом грамматические, тематические, оценочные, прагматические и коммуникативно-функциональные задачи. Использование транслитерированных и транскрибированных терминов можно назвать одной из характерных примет. В сфере массмедиа наиболее устойчивыми в последние два десятилетия оказались такие конструкции и лексемы, как, например, *деловой имидж, секьюритизация бизнеса, тариф роуминга, реанимация российской экономики, банковская интервенция, известный консорциум, рейтинг влияния; холдинг, лизинг, франчайзинг, мерчандайзер, банкремитент* и т. д. [3; 4].

Наибольшая частотность употребления англицизмов в печатных СМИ наблюдается в экономической сфере: «***Ритейл*** *придает устойчивость банковскому бизнесу»* [«Эксперт», 2004, № 25, с. 40]; *«Хороший* ***брэнд*** *стоит 20 миллионов»* [«Форбс», 2004, № 3, с. 53]; *«Пиксели за доллары»;* «***Коучинг*** *особенно востребован в области информационных технологий и сфере услуг*» [«Финанс», 2004, № 21, с. 76]; «*Рост доходов населения с нынешних минимальных уровней обещает взрыв розничного* ***банкинга»*** [«Финанс», 2004, № 21, с. 27]; «*Кризис и* ***аутсорсинг***» [«Финанс», 2004, № 21, с. 27]; в рекламе: «*Официальный* ***дистрибьютор*** *– фирма «Партия»; «Поставки в* ***лизинг»*** [«Деньги», 2004, № 13, с. 39]; "*Особые надежды на активизацию рынка* ***интернет-банкинга*** *связаны с появлением на российском рынке совершенно нового сервиса – услуг* ***аутсорсинга*** *по организации банковского обслуживания частных клиентов через Интернет*" [Изв., 02.04.02]; "*Одно из новомодных и определенно красивых слов –* ***аутсорсинг***" [МК, 13.07.16]; «*Думаю, таких вкладов будет больше по мере распространения* ***интернет-банкинга»*** [РГ, 12.03.12]. Таким образом, отмеченные выше англоязычные заимствования «перекочевали» из своего состояния терминов экономического дискурса, где их применение может быть вполне обоснованным, в другие сферы употребления, в том числе и в массово-информационный дискурс.

Экономические термины, употребляемые в общественно-политических меди-текстах: *бизнес, дилер, приватизация, инвестиция, инфляция*, *дефолт, коммерциализация, консалтинг, эмиссия* – "*…счет за "игру без правил" в большом* ***бизнесе***…" [РГ, 23.06.2000, № 4]; "*…тотальное разграбление народного добра под флагом "****приватизации***" [РГ, 23.06.2000, № 4], "*…сотрудников* ***консалтинговой*** *компании…*" [КП, 26.04.2001, № 2]; "*Ассоциация по защите прав* ***миноритарных акционеров***…" [КП, 26.04.2001, № 3].

В первые годы XXI столетия появились новые наименования предприятий, организаций, трестов, объединений различных форм собственности, специализирующихся в разных областях деятельности. Например: *консалтинг, холдинг* – заимствования, пришедшие из английского. Consulting – консультирующий. Holding – арендованный участок земли, владение акциями. «*Его* ***холдинг*** *снес старый рынок в подмосковном Щелкове*» [Нов. газ., 21.09.09]. Вместе с тем ввиду острой общественной актуальности обозначаемых экономическими терминами явлений и сами термины иногда выходят за пределы профессионального словоупотребления, и широко используются в печати, на радио и телевидении: "*Занижение прибыли с целью уклонения от налогов, увод ее в* ***оффшоры***" [НГ, 24.04.2003, № 4]; "*В Завьялове уже не одним десятком исчисляются жертвы ижевских* ***риэлторов***" [ПГ, № 93, 2004, № 3]; "*По данным* ***трейдеров, фьючерсных*** *контрактов с ценой поставки в 50 долларов за баррель становится все больше"* [КП, 20.05.2004, № 3]; *"Уже ясно, что это лето станет одним из самых трудных, – считает директор британской ассоциации* ***ритейлеров*** *топлива"* [КП, 12.01.2004, № 2].

Известно, что развитие информационных технологий и активизация межкультурных коммуникаций является основным фактором влияния на процесс внедрения в массмедиа англицизмов.

В своем исследовании мы основывались на положениях, доказанных в лингвистической литературе: 1) языковые контакты приводили и приводят к заимствованиям разного порядка; 2) в современном мире английский язык приобрел статус глобального; 3) глобальное распространение английского языка имеет следствием соответствующее распространение англоязычной культуры в мире; 4) заимствованная лексика английского языка неоднородна; в ней выделяется пласт интернационализмов, что является одним из результатов глобализации английского языка наряду с увеличением числа словообразовательных элементов, поставляемых во многие языки; 5) доказательством статуса интернационализмов является факт их вхождения в разные типы дискурса; 6) интернационализмы характеризуются не только языковыми, функционально-прагматическими, но и словообразовательными особенностями.

Исследование интернационализмов английского происхождения в русском языке показало, что они функционируют более всего в массово-информационном, научном, экономическом и компьютерном дискурсах. Высокий уровень насыщенности интернационализмами СМИ объясняется их традиционной восприимчивостью к новым тенденциям в языке. В массово-информационном дискурсе можно выделить следующие тематические группы интернационализмов: «экономика», «политика», «компьютерные технологии», «спорт», «культура».

В исследуемый период наблюдается тенденция к интернационализации в деривационных процессах современного русского языка.

Интернациональные морфемы способствуют увеличению фонда интернациональных элементов в языках, соответственно, они воздействуют на лексико-семантическую и словообразовательную систему европейских языков, что проявляется в возникновении новых формантов и моделей; создаются лексические кальки и неологизмы по интернациональным словообразовательным моделям. Некоторые морфемы, благодаря которым становится возможным понимание деривационного или лексического значения слова, выявляют как общность языков, так и специфику каждого конкретного языка, проявляющуюся в произношении, написании, сочетаемости с корневыми морфемами, семантике.

Важным результатом дальнейшей интернационализации русского языка является активизация иноязычных словообразовательных ресурсов: продуктивность известных греко-латинских формантов: *анти-, интер-, супер-,мини-, квази-, псевдо-, ультра-, экстра- и появление новых:* ер/-ор, -инг-, инфра- нон-, нано-(*браузер,* ***девелопер, иммобилайзер, спамер, трéйдер, алготрейдер, брендинг,*** *роуминг,* ***маркетинг, интерфейс, интерактив, нанотехнологии,*** *нанооптика, наномир, наноструктуры)*.

Экономический термин ***трейдер*** – прямое заимствование, слово пришло из англ. *trader* – «торговец», в последние десятилетия активно используется в русском языке. По данным НКРЯ, существительное трейдер чаще всего отмечается в массово-информационном дискурсе *(2732)*. С термином ***трейдер*** связано заимствование ***трейдинг*** (англ. trading – «торговля»).

Активизация интернациональных морфем -ер/-ор, -инг, супер-, ультра- отмечена в работе в связи с социокультурными факторами, которые определяют рост одних словообразовательных типов и моделей и способствуют снижению активности других.

Суффикс *-инг* характерен для отглагольных существительных со значением процесса. В текстах СМИ встречаются словообразовательные типы (*крекировать – крекинг, тренировать – тренинг* и др.) – ряды производных слов, объединенные одним и тем же словообразовательным значением и одинаковыми словообразовательными средствами. Заимствованные слова на *-инг,* являясь субстантивами, изменяются в соответствии с парадигмами русского склонения, а также являются производящими для новых слов: *лизинговый механизм, консалтинговая фирма, холдинг-компания. "Перспективой социального* ***франчайзинга*** *назван проект из Калининграда, специализирующийся на ремонте инвалидных колясок*" [МК, 25.04.17] (*франчайзинг* – «предоставление крупной «родительской» компанией начинающей фирме лицензии, *франчайза* на производство товаров или услуг под фирменной маркой этой компании, что часто сопровождается передачей знаний и опыта хозяйственной деятельности») [4].

Лексемы с интернациональными суффиксами -ер, -инг занимают прочное место в русской языковой картине мире. Заимствования с финалью -инг представляют открытый ряд для новых образований. Интернациональные префиксы нон- и инфра- являются новыми для словообразовательной системы русского языка. Наибольшее число интернациональных аффиксов отмечается у существительных. Степень сходства морфологической структуры интернациональных слов может быть неабсолютной и оказывается различной в разных частях речи. Обязательной является интернациональность только основы, аффиксы и флексии отдельных языков могут быть специфическими.

Исследователи подчеркивают, что «изучение механизма адаптации заимствований дает в руки исследователя чрезвычайно ценный материал, позволяющий прийти к важным обобщениям», поскольку «в процессе адаптации, освоения заимствований, как правило, участвуют наиболее продуктивные форманты языка-реципиента, используются важные структурные схемы» [5, с. 33].

Следует констатировать, что современные средства массовой информации относятся к основным факторам, влияющим на процесс внедрения интернациональной лексики в современный русский язык. Ими движет необходимость и желание привлечь внимание читателей, слушателей. СМИ пытаются использовать все возможные средства, к которым относятся и интернациональные лексические единицы. Наибольшее количество международной лексики появляется в публикациях, теле- и радиопередачах, освещающих экономические вопросы. К лексическим единицам английского происхождения данной группы можно отнести *маркетинг, менеджер, фьючерс, чартер, шоп-тур, шопинг, риэлтер, промоутер, евро* и многие другие.

Изучение особенностей функционирования англицизмов-терминов в субъязыке массмедиа позволило установить следующее:

– стилистическая дифференциация интернациональной английской лексики в русском языке свидетельствует о закрепленности лексических единиц за определенными сферами коммуникации: «экономика» (25%); «политика» (18%); «компьютерные технологии» (17%); «спорт» (15%); «культура» (15%); «новые технологии» (10%);

– словообразовательная активность англицизмов зависит от структуры дискурса: на базе заимствующей основы происходит образование слов, относящихся к различным частям речи языка-реципиента, что позволяет выделить особенности частеречного распределения англицизмов, так, при заимствовании наблюдается преобладание имени существительного над другими частями речи.

Библиографический список

1. Ефименко Т.Н. *Роль иноязычной лексики в объективации взаимодействия картин мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
2. Кабакчи В.В. *Основы англоязычной межкультурной коммуникации*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2002.
3. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов. 25 000 слов*. Москва: Эксмо, 2009.
4. Шагалова Е. *Словарь новейших иностранных слов*. Москва: Издательство: АСТ-Пресс, 2020.
5. Нещименко Г.П. Заимствования и интернационализмы в современной вербальной коммуникации. *Prezjawy internacjonalizacji w jezykach slowianskich.* Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, 2009: 29–41.

References

1. Efimenko T.N. *Rol' inoyazychnoj leksiki v ob`ektivacii vzaimodejstviya kartin mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
2. Kabakchi V.V. *Osnovy angloyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2002.
3. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov. 25 000 slov*. Moskva: `Eksmo, 2009.
4. Shagalova E. *Slovar' novejshih inostrannyh slov*. Moskva: Izdatel'stvo: AST-Press, 2020.
5. Neschimenko G.P. Zaimstvovaniya i internacionalizmy v sovremennoj verbal'noj kommunikacii. *Prezjawy internacjonalizacji w jezykach slowianskich.* Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, 2009: 29-41.

Статья поступила в редакцию 10.02.25

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-477-479

***Morozkina E.A**., Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Linguodidactics and Translation Studies, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: morozkinaea@mail.ru*
***Shchankin A.P**., student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: intarkady@gmail.com*

"MONEY" COMPONENT OF THE LEXICO-SEMANTIC GROUP "MONEY AND MONETARY SIGNS" IN TH. DREISER'S NOVEL "THE FINANCIER"AND IN ITS RUSSIAN TRANSLATION. The article presents a statistical analysis of the use of the financial lexeme *money* in the literary text, which belongs to the lexico-semantic field "Finance". The original text of Theodor Dreiser's novel "The Financier" (1912) and its translation into Russian by M. Volosov, published in 1987, are used as research material. The lexemes related to finance are divided into lexico-semantic groups. Special attention is paid to the lexical and semantic group "Money and monetary signs", which plays a key role in the development of the plot and possesses semantic meaning. The unique lexemes and their repetitions in the original and the translated texts are calculated and analyzed with the help of the Python programming language, which allows to obtain data on the frequency of financial terms in the novel's content. The paper also analyzes how the translator coped with the task of translating lexical units with the *money* component. The results obtained are of practical importance and can be used in the learning process at special courses on literary translation.

Key words: **lexico-semantic field, lexico-semantic group, finance, literary translation**

***Е.А. Морозкина**, д-р филол. наук, зав. каф. лингводидактики и переводоведения, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: morozkinaea@mail.ru*
***А.П. Щанькин**, студент, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: intarkady@gmail.com*

КОМПОНЕНТ «ДЕНЬГИ» ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ДЕНЬГИ И ДЕНЕЖНЫЕ ЗНАКИ» В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ»

Статья посвящена статистическому анализу использования в художественном тексте лексемы финансовой направленности *money/деньги,* принадлежащей лексико-семантическому полю (ЛСП) "Finance"/«Финансы». В качестве материала исследования использован оригинальный текст романа Теодора Драйзера "The Financier" (1912) и русскоязычная версия его перевода «Финансист», выполненная и изданная М. Волосовым в 1987 году. Лексемы, относящиеся к сфере финансов, были разделены на лексико-семантические группы, причем особое внимание уделено лексико-семантической группе «Деньги и денежные знаки», которая является смыслообразующей и играет ключевую роль в развитии сюжета. Произведен подсчет уникальных лексем и их повторений в оригинальном тексте и в русскоязычном переводе с опорой на компьютерную программу на языке «Питон» (Python). В результате была определена частотность употребления уникальных лексем и их повторений в анализируемых художественных текстах. Особое внимание уделено переводу лексических единиц с компонентом *money/деньги*. Полученные результаты имеют практическое значение и могут быть использованы в процессе обучения на спецкурсах по художественному переводу.

Ключевые слова: **финансы, деньги, денежные знаки, частотность, «Питон», художественный перевод, Драйзер**

Вопрос исследования лексико-семантического поля (ЛСП) «Финансы» в текстах оригинала и русскоязычного перевода романа Т. Драйзера «Финансист» в рамках сравнительно-сопоставительного языкознания практически не ставился, однако лексические единицы поля, включающие лексико-семантическую группу (ЛСГ) с компонентом *money/деньги* являются смыслообразующими и требуют исследования на современном этапе, что подтверждает актуальность заявленной темы исследования.

Объектом исследования является проблема выявления и перевода в тексте романа Т. Драйзера «Финансист» компонента *money/деньги*, принадлежащего лексико-семантическому полю «Финансы».

Цель исследования заключается в выявлении с помощью языка программирования Python количества уникальных лексем и их повторений в ЛСГ «Деньги и денежные знаки» ЛСП «Финансы» и определении ряда причин количественных несоответствий лексических единиц ЛСГ «Деньги и денежные знаки» с компонентом *money/деньги* в оригинале и переводе романа Теодора Драйзера «Финансист».

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

1. Выявить лексико-семантические группы, входящие в ЛСП «Финансы», в оригинале и переводе романа Т. Драйзера «Финансист».

2. Обозначить основную смыслообразующую лексико-семантическую группу «Деньги и денежные знаки», входящую в ЛСП «Финансы».

3. Выделить в оригинальном тексте лексические единицы, входящие в ЛСГ «Деньги и денежные знаки», и определить их переводческие соответствия.

4. Определить количество уникальных лексем и количество их повторений, входящих в ЛСГ «Деньги и денежные знаки», в оригинале и переводе исследуемого художественного текста с помощью программы Python.

5. Определить причины количественных различий повторяющихся лексем в оригинале и переводе.

Научная новизна настоящего исследования определяется тем фактом, что в нем впервые в оригинале и русскоязычном переводе романа Т. Драйзера «Финансист» выделен компонент *money/деньги*, принадлежащий ЛСГ «Деньги и денежные знаки», и определена частотность употребления лексем этой группы, выявлена вариативность их перевода, осуществленного М. Волосовым, и проведено их сравнительно-сопоставительное исследование.

Теоретическая значимость проведенного исследования подтверждается необходимостью использования его результатов в теоретических лекционных

курсах по переводоведению, а также в таких дисциплинах, как «Основы теории формальных языков», «Теория перевода».

Практическая значимость аналитических результатов исследования предполагает введение их в занятия по практическому курсу перевода и специализированному курсу по художественному переводу.

В статье использованы метод статистического анализа текста программными средствами на языке программирования «Питон», метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный метод.

Вопросами построения ЛСП занимались многие лингвисты и внесли значительный вклад в развитие этой области языкознания. Понятие ЛСП, как отмечал Г.С. Щур, было введено в 1930-е годы немецким лингвистом Йостом Триром, который считается основоположником теории ЛСП. По Триру, лексические единицы языка образуют не просто списки слов, а системы, объединённые общими значениями. Ученый рассматривал слова как элементы определённого лингвистического поля, которые, взаимодействуя друг с другом, получают определенное конкретное значение в контексте других элементов поля [1, с. 23]. Одной из ключевых проблем при изучении ЛСП является установление его лингвистического статуса, а также места среди других парадигматических объединений лексики. В первую очередь это касается взаимосвязи между ЛСП и ЛСГ, поскольку зачастую эти понятия рассматриваются параллельно. В отечественной лингвистике проблемами ЛСП и ЛСГ, в частности, занималась А.А. Уфимцева в работе «Опыт изучения лексики как системы» [2, с. 137].

Настоящее исследование проводится на материале романа Т. Драйзера «Финансист» и версии его перевода, созданной М. Волосовым в 1987 году. С помощью языка программирования Python проведен статистический анализ уникальных лексем и их повторений, относящихся к ЛСП «Финансы». Под уникальными лексемами в данной статье понимаем слова, которые не повторяются в пределах конкретной ЛСГ. Это означает, что каждая уникальная лексема представлена только один раз в своем прямом значении в контексте ЛСП «Финансы». Специально отметим, что программа Python предполагает выявление оригинальных лексем в «начальной» позиции, т. е. в позиции существительного. Под общим количеством повторений понимается, насколько часто уникальное слово или его формы использовались во всём тексте.

Термин *finance* восходит к латинскому *finantia*, обозначавшему «приказ о выплате» [3]. С.И. Ожегов дает в словаре определение финансов как совокупности денежных средств, а также как системы их распределения [4]. В словаре Merriam Webster дается определение понятия «FINANCE» как денежных средств, принадлежащих правительству, предпринимателям, представителям бизнеса или конкретному индивиду; кроме того, этот термин используется для обозначения системы денежного обращения, выдачи кредитов, оформления инвестиций и предоставления иных банковских услуг, а также термин используется для обозначения научной области, связанной с управлением денежными средствами [3].

В тексте романа Т. Драйзера «Финансист», посвященном теме финансового обогащения личности, наличествует большое количество лексических единиц, относящихся к ЛСП «Финансы». В ходе исследования удалось сгруппировать эти лексические единицы по семантическому признаку. В результате в тексте были выявлены следующие ЛСГ: «Money and monetary signs» / «Деньги и денежные знаки», «Investments / Инвестиции», «Lending and loans» / «Кредитование и займы», «Accounting and Bookkeeping» / «Бухгалтерия и учет», «Economic Indicators» / «Экономические показатели», «Financial Planning and Management» / «Финансовое планирование и управление», «Financial Instruments» / «Финансовые инструменты», «Market and Trade» / «Рынок и торговля». Для исследования в настоящей статье была выбрана ЛСГ «Money and monetary signs» / «Деньги и денежные знаки», которая, с одной стороны, оказалась наиболее частотной, с другой стороны, содержит смыслопорождающие значения. Действительно, понятие «финансы» включает в себя аспекты, связанные с денежными средствами и их функционированием в экономической системе. Основные компоненты ЛСГ включают деньги как универсальное средство обмена и денежные знаки, такие как банкноты и монеты, что подтверждается статьей «Финансы» из словаря С.И. Ожегова. Поэтому считаем, что данная ЛСГ является смыслообразующей в данном художественном произведении.

В настоящее время «стало возможным проведение анализа переводов с точки зрения их близости к оригиналу методами автоматической обработки текстов» [5, с. 59]. С помощью языка программирования Python был произведен количественный подсчет лексем выбранной ЛСГ в оригинальном тексте и в его переводе, результаты которого отражены в табл. 1:

Как очевидно из табл., ЛСГ «Деньги и денежные знаки» ЛСП «Финансы» содержит 15 уникальных лексем в оригинале и переводе. Иными словами, количество уникальных лексем в текстах оригинала и перевода совпадает, что, на наш взгляд, свидетельствует о высоком качестве перевода М. Волосова. ЛСГ «Деньги и денежные знаки» включает в себя следующие уникальные лексические единицы: *money* (309), *bank-note* (1), *currency* (1), *denomination* (1), *coin* (1), *credit* (17), *cash* (19), *cent* (50), *dollar* (321), *pound* (5), *change* (1), *face value* (6), *certificate* (97), *check* (102). В скобках выведена статистика повторений данных уникальных лексических единиц в художественном тексте. В переводе романа: *деньги* (216), *банкнота* (2), *валюта* (1), *купюра* (1), *монета* (2), *кредит* (31), *наличные* (11), *цент* (25), *доллар* (311), *фунт* (5), *мелочь* (1), *номинал* (9), *сертификат* (93), *чек* (118). В тексте оригинала уникальные лексемы повторяются 931 раз, тогда как в переводе количество повторений этих единиц оказывается несколько меньше, а именно – 826, что меньше, чем в оригинале, соответственно, на 105 единиц. Это позволяет заключить, что лексемы финансовой направленности в основном имеют прямые эквиваленты, и лишь в 105 случаях были использованы иные способы их перевода.

Центральной лексемой в ЛСГ «Money and monetary signs» / «Деньги и денежные знаки» является слово *money / деньги,* которая, полагаем, передает «ценностно-смысловой посыл автора» [6, с. 75]. Как было указано выше, в оригинале слово «money» используется 309 раз, в то время как в переводе прямой эквивалент «деньги» встречается 216 раз. Разница, таким образом, составляет 93 единицы. В ряде случаев лексема *money/деньги* была заменена в переводе на синонимы и синонимические словосочетания. В 60 случаев из 93 лексема *money* была переведена не прямым эквивалентом *деньги*, а другими языковыми единицами, близкими по смыслу: *сумма* (20), *средства* (16), *капитал* (6), *ссуда* (3), *наличные* (2), *богатство* (2), *доллар* (2), *цент* (2), *ценности* (1), *состояние* (1), *уплата* (1), *чек* (1), *сбережения* (1), что позволяет выявить наиболее частотные лексические единицы с помощью которых можно перевести лексему *money* на русский язык: *certain amount of* ***money*** [7] */ известную* ***сумму*** [8]*; he had this free* ***money*** [7] */ у него есть свободные* ***средства*** [8]*; if he had sufficient* ***mone*** [7] */ при наличии достаточного* ***капитала*** [8] и пр.

Выражение *make money*, которое часто употребляется в тексте, переводится с помощью разнообразных глаголов, содержащих семантику, связанную с зарабатыванием денег, которые можно объединить в следующий лексико-семантический ряд: наживать (4), заработать (4), подработать (1). Различные оттенки данного смыслового значения глаголов достигаются в русском языке с помощью разнообразных приставок, например: «за» «под» и т. д.: *some of them were* ***making money*** [7] */ кое-кто из них, правда, неплохо* ***зарабатывал*** [8]. В ряде случаев в словосочетаниях лексема *money* передавалась прилагательным, когда значение наличия, зарабатывания денег и других подобных понятий переносится на атрибутивную лексему. Например, словосочетание ***money system*** переводится как ***денежная система***. Подобные примеры подчеркивают, что речь идет о системе, которая регулирует обращение и использование денег. Можно привести другие примеры, в частности, *"****money conditions****"* [7] */ «****денежные условия****»* [8]; условия, касающиеся денежных средств, где лексема *money* также служит основой для создания более сложных понятий и передается на русский язык более сложной конструкцией. Подобные преобразования из существительного в английском языке в прилагательное в процессе перевода на русский язык позволяют адекватно передать различные аспекты финансовой деятельности.

В анализируемом тексте при переводе словосочетаний с лексемой *money* используется целый ряд переводческих трансформаций, среди которых следует выделить опущение, конкретизацию, модуляцию, использование которых позволяет дать «реципиентам равный шанс с носителями языка на понимание смыслов произведения» [9, с. 414]. В частности, во фразе: *who had the* ***money to pay*** [7] */ тем, кто в состоянии был ему* ***заплатить*** [8], словосочетание ***money to pay***, где лексема *money* опускается, словосочетание переводится с помощью глагола *платить* совершенного вида с добавление приставки «за» (заплатить), которая позволяет указать на завершенность действия. Встречаются предложения, в которых опущены целые фрагменты предложения с лексемой *money*: *he began to wish he could bid;* ***but he had no money****, just a little pocket change* [7]. */ Фрэнку очень захотелось принять участие в торгах,* ***но в кармане у него была только мелочь*** [8]. В данном случае переводчик нашел возможным опустить часть фразы, благодаря чему удалось избежать смыслового несоответствия в тексте оригинала, допущенного, видимо, с целью эмфазы. Между тем смысловое наполнение предложения, в котором одновременно находится идея, с одной стороны, об отсутствии денег, с другой стороны, об их наличии, предполагает, что в карманах у протагониста имеется так называемая *мелочь* / *pocket change*. Такую трансформацию считаем успешной, поскольку внутри фразы снимается смысловое несоответствие, допущенное в оригинале. В ряде случаев М. Волосов прибегает к модуляции: *a* ***little money*** *for himself was to be made* [7] / ***кое-что*** *начнет перепадать и ему* [8]. Смысловое развитие фразы ***little money*** предполагает,

Таблица 1

Результаты исследования ЛСП «Finance»/«Финансы»

Th. Dreiser "The financier"			Т. Драйзер «Финансист»		
Лексико-семантическая группа	Количество уникальных лексем	Общее количество повторений	Лексико-семантическая группа	Количество уникальных лексем	Общее количество повторений
Money and monetary signs	15	931	Деньги и денежные знаки	15	826

что количество денег настолько незначительное, что может передаваться неопределенным наречием с частицей «кое», что представляется вполне уместным.

Встречаются примеры, в частности, когда предложение со словом «money» было переведено конкретной суммой, например: *And if he were saved would he give **the money** back to Stener?* [7] / *возможность собрать **пятьсот тысяч долларов** и вернуть их Стинеру* [8]. Приемы конкретизации и контекстуальной замены позволяют передать не только общее значение *деньги*, но и указать на конкретную сумму, значение которой выявляется по контексту.

В заключение отметим, что в процессе исследования в оригинале и переводе романа Т. Драйзера «Финансист» были выявлены семь ЛСГ, входящих в ЛСП «Финансы», а также выявлена наиболее частотная смыслообразующая ЛСГ «Деньги и денежные знаки». С помощью языка программирования Python в художественном тексте выявлены уникальные единицы, среди которых была выбрана наиболее частотная лексема *money/деньги* и определены особенности ее перевода с английского на русский язык. Определено, что количественная разница в наличии в текстах оригинала лексемы *money* и перевода лексемы *деньги,* соответственно, связана с особенностями художественного перевода, в результате которого переводчик прибегает к использованию различных переводческих приемов с целью достижения адекватности перевода, в процессе которого лексема *money* заменялась на синонимы: *сумма*, *средства*, *капитал* и т. д. Выражение *make money* переводилось с помощью глаголов с семантикой зарабатывания денег. В некоторых случаях словосочетание с лексемой *money* передавалось прилагательным *денежный*. Переводчик использовал различные переводческие трансформации, такие как опущение, модуляция, конкретизация, контекстуальная замена, чтобы адаптировать оригинальный текст к особенностям русского языка и избежать смысловых несоответствий. В целом использование этих приемов позволяет сохранить смысловую наполненность и эмоциональную нагрузку оригинала, делая перевод наиболее естественным и понятным для русскоязычного читателя. Перспективы дальнейшего исследования связаны с использованием результатов статьи при сравнительно-сопоставительном анализе лексем в оригинале и переводе романа Т. Драйзера «Финансист», входящих в ЛСГ «Инвестиции», которая, в свою очередь, входит в состав ЛСП «Финансы». Статья предназначена для лингвистов, специалистов по переводу, преподавателей вузов и аспирантов.

Библиографический список

1. Щур Г.С. *Теории поля в лингвистике*. Москва: Наука, 1974.
2. Уфимцева А.А. *Опыт изучения лексики как системы: на материале английского языка*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
3. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/finance
4. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://ozhegov.info/slovar/?q=финансы
5. Морозкина Е.А., Корнилова А.Д. Автоматическая обработка художественных текстов А.П. Чехова и их англоязычных переводов с опорой на методы лемматизации и частеречной разметки. *Доклады Башкирского университета*. 2023; Т. 8, № 2: 59–69.
6. Морозкина Е.А., Габдулина А.Р. *Целостность переводческого преобразования художественного текста*. Уфа: РИЦ УУНиТ, 2024.
7. Dreiser T. *Financier*. Available at: https://www.gutenberg.org/files/1840/1840-h/1840 -h.htm
8. Драйзер Т. *Финансист*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/001/034 /index.htm
9. Морозкина Е.А., Чжу Ш. Маркеры отрицания в романе Ба Цзиня «Семья» и в версии его перевода на русский язык. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 414–416.

References

1. Schur G.S. *Teorii polya v lingvistike*. Moskva: Nauka, 1974.
2. Ufimceva A.A. *Opyt izucheniya leksiki kak sistemy: na materiale anglijskogo yazyka*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
3. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/finance
4. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://ozhegov.info/slovar/?q=финансы
5. Morozkina E.A., Kornilova A.D. Avtomaticheskaya obrabotka hudozhestvennyh tekstov A.P. Chehova i ih angloyazychnyh perevodov s oporoj na metody lemmatizacii i chasterechnoj razmetki. *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2023; T. 8, № 2: 59-69.
6. Morozkina E.A., Gabdulina A.R. *Celostnost' perevodcheskogo preobrazovaniya hudozhestvennogo teksta*. Ufa: RIC UUNiT, 2024.
7. Dreiser T. *Financier*. Available at: https://www.gutenberg.org/files/1840/1840-h/1840 -h.htm
8. Drajzer T. *Finansist*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/001/034 /index.htm
9. Morozkina E.A., Chzhu Sh. Markery otricaniya v romane Ba Czinya «Sem'ya» i v versii ego perevoda na russkij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 414-416.

Статья поступила в редакцию 04.02.25

УДК 81'23 + 811.161.1'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-479-482

***Nurzet Ts.S.-B.,** postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tchimed@vk.com*

THE ASSOCIATIVE METHOD OF REPRESENTING THE CONCEPTUAL CONTENT OF WORDS (BASED ON THE RUSSIAN AND TUVAN LANGUAGES). The paper explores the heuristic potential of the associative method for representing the conceptual content of words in conducting a linguocognitive study. Using the example of the bionyms Rus. *sokol* and Tuvan *khartyga* (falcon), represented in Russian and Tuvan linguocultures respectively, and based on the results of an associative experiment, the study identifies universal and nationally specific aspects of the ordinary semantics of bionyms, reflecting the connection between language, consciousness, and culture. It has been established that the universal features of the two bionyms include physical characteristics of the bird (external qualities of the referent, flight speed and predatory behavior). The nationally specific properties of the studied bionyms are determined by the ethnocultural context. Against the backdrop of the general perception of *sokol / khartyga* as a symbolic embodiment of masculinity and its best virtues – courage, pride, and bravery – in Russian culture, the sokol is associated with the image of a noble and brave warrior. This is reflected in frequent associations tied to the images of falcons found in epic literature, folklore, and cinema. Meanwhile, in Tuvan culture, *khartyga*, also embodying masculinity, is linked to the image of a fighter – a participant in the national wrestling competition *khuresh*, which imbues the bionym *khartyga* with a unique ethnocultural meaning.

Key words: **associative experiment, bionym, concept, conceptualization, ordinary linguistic consciousness, falcon, khartyga, ethnoconceptology, linguistic worldview**

***Ц.С.-Б. Нурзет,** аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tchimed@vk.com*

АССОЦИАТИВНЫЙ СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТНОГО СОДЕРЖАНИЯ СЛОВА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ТУВИНСКОГО ЯЗЫКОВ)

В работе рассматриваются эвристические возможности ассоциативного способа репрезентации концептного содержания слова для проведения лингвокогнитивного исследования. На примере бионимов *сокол* и *хартыга,* представленных соответственно в русской и тувинской лингвокультурах, с опорой на результаты ассоциативного эксперимента осуществляется выявление универсальных и национально-специфических аспектов обыденной семантики бионимов, отражающих связь языка, сознания и культуры. Установлено, что среди универсальных признаков бионимов *сокол* и *хартыга* – физические характеристики птицы (внешние качества референта, скорость полета, хищническое поведение). Национально-специфические свойства исследуемых бионимов обусловлены этнокультурным контекстом. На фоне общего восприятия *сокола/хартыга* как символического воплощения мужского начала и лучших его добродетелей: мужественности, горделивости, отваги – в русской культуре *сокол* ассоциируется с образом благородного храброго воина, в связи с этим частотны ассоциации, восходящие к образам сокола, представленным в былинной литературе, фольклоре, кинематографе. В то время как в тувинской культуре *хартыга,* также олицетворяя собой мужское начало*,* сопряжен с образом борца – участника спортивных состязаний по национальной борьбе хүреш, что наполняет бионим *хартыга* особым этнокультурным смыслом.

Ключевые слова: **ассоциативный эксперимент, бионим, концепт, концептуализация, обыденное языковое сознание, сокол, хартыга, этноконцептология, языковая картина мира**

Данная работа продолжает серию публикаций, посвященных описанию концептного содержания бионима с учетом его представленности в языках различных этносов [1; 2]. В статье представлены результаты сопоставительного исследования ассоциативного способа репрезентации концептного содержания бионимов *сокол* и *хартыга*, представленных в русской и тувинской лингвокультурах.

Ведущее теоретико-методологическое положение работы восходит к идее В. фон Гумбольдта о национально-культурной обусловленности языков. В представлении В. фон Гумбольдта, «разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные вйдения его» [3, с. 9]. Концепция В. фон Гумбольдта получила дальнейшее теоретическое обоснование и развитие в трудах многих отечественных и зарубежных лингвистов: Ш. Балли, И. А. Бодуена де Куртэне, Б. Уорфа, Э. Сепира, А. А. Потебни, Н.Б. Мечковской, В.А. Масловой, В.И. Карасика и др.

Воплощенные в языковых знаках концепты и символы являются языком культуры. Концепт, по словам Ю.С. Степанова, представляет собой «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [4, с. 40]. Понятие концепта отражает глубокую связь между культурой и индивидуальным сознанием, формируя основу для понимания того, каким образом человек воспринимает окружающий мир и интерпретирует его. В свою очередь, языковая картина мира выступает как «отраженный средствами языка образ сознания – реальности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком» [5, с. 46]. Таким образом, язык становится средством передачи культурно обусловленных смыслов и представлений.

Особым инструментом, позволяющим выявить концептное содержание слова, является ассоциативный эксперимент. Как отмечает А.А. Залевская, этот метод дает возможность выявить ту сторону семантики лексемы, которая отражает культурную обусловленность, индивидуальное видение человека как члена социума, а также его переживания и оценки [6, с. 4]. Ассоциативный эксперимент помогает выделить семантические компоненты, которые формируют обыденную семантику слова. Это позволяет глубже понять, каким образом культурные аспекты влияют на восприятие и интерпретацию языковых единиц, раскрывая диалектическую связь между языком, сознанием и культурой.

Актуальность настоящего исследования определяется его вписанностью в современную проблематику этноконцептологии в той ее части, которая связана с описанием обыденной семантики слов, представленных в языках различных этносов.

Научная новизна работы определяется следующим положением: в данном исследовании демонстрируются эвристические возможности ассоциативного эксперимента и полученного в результате его проведения эмпирического материала как способа репрезентации концептного содержания слова и выявления тех факторов, которые способствуют формированию этого содержания, среди них свойства самого референта (физические, биологические, поведенческие характеристики птицы) и национально-культурные особенности информантов – носителей русского и тувинского языков.

Цель работы – воссоздание и последующее сопоставление фрагментов языковых картин мира русских и тувинцев через посредство описания обыденной семантики бионимов *сокол* и *хартыга*.

Для достижения поставленной цели выдвинуты следующие задачи.

1. На основе результатов ассоциативного эксперимента создание ассоциативных полей бионимов *сокол* и *хартыга.*

2. Выявление и сопоставление когнитивных компонентов обыденной семантики бионимов, проявленной в ассоциативном поле.

3. Выявление ядерных и периферийных компонентов ассоциативных полей *сокол* и *хартыга.*

4. Компонентная группировка и сопоставление когнитивных компонентов бионимов *сокол* и *хартыга*.

Теоретическая значимость исследования обусловлена его вкладом в развитие теории этноконцептологии, рассмотрением концептного содержания слова с позиции ассоциативного способа репрезентации обыденной семантики слова, выявлением на этой основе универсальных свойств бионимов, представленных в русской и тувинской лингвокультурах, и национально-специфических, обусловленных своеобразием традиционной культуры русских и тувинцев. Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов при создании ассоциативных сопоставительных словарей, а также в преподавании вузовских дисциплин, посвященных вопросам контрастивной лингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

Методика проведения эксперимента. Фактологический материал

Респондентами проведенного эксперимента являются преимущественно студенты (по 150 человек – носителей русского и тувинского языков). Русскоязычные участники эксперимента – студенты Кемеровского государственного университета, Бийского филиала имени В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета. Тувинские участники эксперимента – студенты Тувинского государственного университета, Кызыльского педагогического института, а также 20 жителей села Сарыг-Сеп. Метаязыком описания является русский язык, ответы тувинских респондентов переведены на русский язык (перевод дан в марровских кавычках). Участникам эксперимента был задан вопрос: «Какие ассоциации возникают у вас в сознании при восприятии слова *сокол*?».

Основываясь на ответах респондентов, были сформированы ассоциативные поля бионимов *сокол* и *хартыга*. Число после реакции – индекс, указывающий на количество повторяющихся ассоциатов, если индексы одинаковые у нескольких реакций, то они выстраиваются в алфавитном порядке, а сам индекс указан только у последнего ассоциата. В конце ассоциативного поля в скобках указаны количественные данные, первый показатель – общее количество реакций, второй – количество неповторяющийся ответов, третий – число отрицательных реакций (отсутствие ответа), четвертый показатель отражает количество единичных ответов.

В ходе ассоциативного эксперимента сформирована следующая эмпирическая база. Сокол – 199 (всего реакций); 102 (неповторяющиеся реакции); 0 (отсутствие реакций); 74 (единичные реакции). Хартыга – 181 (всего реакций); 67 (неповторяющиеся реакции); 26 (отсутствие реакций); 40 (единичные реакции).

Обозначим основные **результаты исследования** с учетом их проявленности на разных этапах научно-исследовательской работы.

Первый этап работы: сбор языкового материала и его систематизация

Ассоциативное поле бионима *сокол*: *скорость* 15*; хищник* 14*; охота* 11*; соколиная охота* 10*; птица* 8*; быстрый, зоркость, зрение* 6*; небо, свобода* 4*; горы, клюв, опасность, охотник, сила* 3*; внимательность, высота, глаз, глаз-алмаз, гордость, гордый, добыча, зоркий, меткость, острота зрения, острый глаз, сказки, хорошее зрение* 2*; бесконечный полёт, большой, былины, быстрая птица, быстро, быстрота движений, быстрый полет высоко летает, высокомерие, герой из Марвел, гнездо, горделивый, дикая природа, доблесть, жертва, Звездные войны, зло, злой, конфета, коршун, красивые круглые глаза, красота, кровожадность, Ладога, магазин, могущество, мужественность, острый взгляд, острый взор, отвага, охотничьи птица, птица высокого полёта, Пушкин «Узник», сидит на плече у охотника, символ, синий сокол, сказка, сказка «Феникс – ясный сокол», скорость и охота, смелый, сокол ты мой ясный (в сказках обращаются к молодому человеку), Сокол тысячелетия (Звёздные войны), солнце, степь, стремительный, так девушки называли возлюбленного, Финист – Ясный сокол, фольклор* 1 (199; 102; 0; 74).

Ассоциативное поле бионима *хартыга*: *куш* ‘птица’ 32; *дүрген* ‘быстрый’ 17; *кашпагай* ‘проворный’, *кушкаш* ‘птичка’ 11; *мөге* ‘борец’ 6; *девиг* ‘пляска в национальной борьбе’, *хартыга мөге* ‘борец-сокол’, *хүреш* ‘название национальной борьбы’ 5; *араатан* ‘хищник’, *араатан куш* ‘хищная птица’, *шокар* ‘пестрый’ 4; *хар* ‘снег’, *хат* ‘ветер’, *хостуг* ‘свободный’, *чоргаар* ‘гордый’, *чуурга* ‘яйцо’ 3; *арга* ‘лес’, *дээр* ‘небо’, *каржы* ‘жестокий’, *кашпагай куш* ‘проворная птица’, *мөге ады* ‘звание борца’, *тайга*, *терек* ‘тополь’, *улуг* ‘большой’, *улуг куш* ‘большая птица’, *хат дег дүрген* ‘ветер’, *хосталга* ‘свобода’ 2; *аал* ‘селение’, *ак-куу* ‘бело-серый’, *аъш-чем оорлаар куш* ‘птица, крадущая еду’, *аялга* ‘мелодия’, *бедиктер* ‘высоты’, *даг* ‘гора’, *девиир* ‘плясать в национальной борьбе’, *дидим* ‘отважный’, *дүрген халдаар куш* ‘быстро атакующая птица’, *дүрген шимчээшкин* ‘быстрое движение’, *дыргак* ‘коготь’, *каткы* ‘смех’, *каттырар* ‘смеяться’, *кашпагай кижи* ‘проворный человек’, *күштүг* ‘сильный’, *кыш* ‘зима’, *мөге кижиниң чедип алган ады* ‘звание, которого достиг борец’, *мөге кижиниң өвүр-хевири* ‘образ борца’, *мөгениң ады* ‘звание борца’, *мээң ыдым* ‘моя собака’, *ном* ‘книга’, *оожум* ‘тихий’, *суг* ‘вода’, *танцы*, *тевер куш* ‘хватающая птица’, *хей-аът* ‘сила духа’, *хову* ‘степь’, *хостуг ужар* ‘свободно летает’, *хүн* ‘солнце’, *хүреҥ азы сарыг куш* ‘коричневая или желтая птица’ 1 (181; 67; 26; 40).

Второй этап работы: распределение ассоциаций по когнитивным признакам, входящим в концептное содержание исследуемых бионимов

Когнитивные признаки бионима *сокол*.

1. Родовые понятия (гиперонимы) бионима: *птица* 8.
2. Физические характеристики:

a. ОПЕРЕНИЕ: *перья, пятнистый* 1.

b. Клюв: *клюв* 3.

c. Глаза: *глаз* 2*, красивые круглые глаза* 1.

d. Размер: *большой* 1.

e. Зрение: *зоркость* 6, *зрение* 6*, глаз-алмаз* 2, *зоркий* 2, *меткость* 2, *острота зрения* 2, *острый глаз* 2, *хорошее зрение* 2, *острый взгляд, острый взор, ясный глаз* 1.

f. Скорость: *скорость* 16, *быстрый* 6, *быстрая птица, быстро, быстрота движений, быстрый полет, стремительный, юркий* 1.

g. Сила: *сила* 3.

h. Способность к полету: *бесконечный полёт, высоко летает, летит* 1.

i. Способность издавать звуки: *пение* 1.

3. Поведенческие характеристики.

a. Хищническое поведения: *хищник* 14*, охота* 12*, соколиная охота* 10*, охотник* 3, *добыча* 2*, хищная птица 2, жертва, охотничьи птица, сидит на плече у охотника, умелый хищник, хищная охотничья птица* 1.

b. Наличие гнезда: *гнездо* 1.

4. Среда обитания и ее характеристики: *небо* 4*, горы* 3*, высота* 2*, высоко, дикая природа, сидит на ветке, солнце, степь* 1.

5. Внутренние качества: *свобода* 4*, внимательность* 2*, гордость* 2*, гордый* 2*, важный, высокомерие, горделивый, злой, кровожадность, мужественность, отвага, подозрительность, смелый* 1.

6. Эмоционально-оценочное восприятие бионима: *свобода* 4*, опасность* 3*, гордый* 4*, важный, высокомерие, доблесть, зло, злой, красота, могущество, мужественность, отвага, подозрительность, птица высокого полёта* 1.

7. Культурные артефакты: *сказки* 2, *актер, былины, герой из Марвел, Звездные войны, конфета, Ладога* [Сокол – символ Старой Ладоги]*, магазин, песня, Пушкин «Узник», синий сокол* [персонаж мультфильма Скуби-Ду]*, сказка «Феникс – ясный сокол», сокол ты мой ясный (в сказках обращаются к молодому человеку), Сокол тысячелетия (Звёздные войны), Финист – Ясный сокол, фольклор, юноша* 1.

8. Названия других бионимов: *коршун, орёл, ястреб* 1.

Когнитивные признаки бионима *хартыга*.

1. Родовые понятия бионима: *куш* ‘птица’ 32, *кушкаш* ‘птичка’ 11, *черлик* ‘дикий’.

2. Физические характеристики.

a. Оперение: *шокар* ‘пестрый’ 4, *ак-куу* ‘бело-серый’, *хүреҥ азы сарыг куш* ‘коричневая или желтая птица’ 1.

b. Когти: *дыргак* ‘коготь’ 1.

c. Размер: *улуг* ‘большой’ 2, *улуг куш* ‘большая птица’ 2, *ээирден бичии кушкаш* ‘птица, которая меньше орла’ 1.

d. Форма тела: *шартак* ‘толстый’ 1.

e. Скорость: *дүрген* ‘быстрый’ 17, *кашпагай* ‘проворный’ 11, *кашпагай куш* ‘проворная птица’ 2, *хат дег дүрген* ‘быстрый, как ветер’ 2, *дүрген халдаар куш* ‘быстро атакующая птица’, *дүрген шимчээшкин* ‘быстрое движение’, *кашпагай кижи* ‘проворный человек’, *шимчеҥгир* ‘подвижный’ 1.

f. Сила: *күштүг* ‘сильный’, *шыырак* ‘мощный’ 1.

g. Способность к полету: *хостуг / чараш ужар* ‘свободно / красиво летает’ 1.

3. Поведенческие характеристики.

a. Хищническое поведениие: *араатан* ‘хищник’ 4, *араатан куш* ‘хищная птица’ 4, *аъш-чем оорлаар куш* ‘птица, крадущая еду’, *дүрген халдаар куш* ‘быстро атакующая птица’, *тевер куш* ‘хватающая птица’ 1.

b. Откладывание яиц: *чуурга* ‘яйцо’ 3, *чуургалар* ‘яйца’ 1.

4. Среда обитания и его предметы, признаки и свойства: *хар* ‘снег’ 3, *хат* ‘ветер’ 3, *арга* ‘лес’ 2, *дээр* ‘небо’ 2, *тайга* 2, *терек* ‘тополь’ 2, *аал* ‘селение, стоянка’, *даг* ‘гора’, *кыш* ‘зима’, *суг* ‘вода’, *хову* ‘степь’, *хүн* ‘солнце’ 1.

5. Внутренние качества: *хостуг* ‘свободный’ 3, *чоргаар* ‘гордый’ 3, *каржы* ‘жестокий’ 2, *дидим* ‘отважный’, *эрес* ‘храбрый’ 1.

6. Эмоционально-оценочное восприятие бионима: *хосталга* ‘свобода’ 2, *каткы* ‘смех’, *каттырар* ‘смеяться’, *хей-аът* ‘сила духа’, *чараш ужар* ‘красиво летает’ 1.

7. Культурные артефакты: *мөге* ‘борец’ 6, *девиг* ‘пляска в национальной борьбе’, *хартыга мөге* ‘борец-сокол’, *хүреш* ‘название национальной борьбы’ 5, *мөге ады* ‘звание борца’ 2, *аялга* ‘мелодия’, *девиир* ‘плясать в национальной борьбе’, *мөге кижиниҥ чедип алган ады* ‘звание, которого достиг борец’, *мөге кижиниҥ өвүр-хевири* ‘образ борца’, *мөгениҥ ады* ‘звание борца’, *мээҥ ыдым* ‘моя собака’1.

8. Названия других бионимов: *ээир ышкаш кушкаш* ‘птица, похожая на орла’, *ээирден бичии кушкаш* ‘птица, которая меньше орла’ 1.

Третий этап: сопоставление когнитивных признаков бионимов

Общие когнитивные признаки. Родовое понятие *птица* выделяется обеими группами респондентов, но в большей степени данный гипероним эксплицируется испытуемыми из Тувы (ср. рус. 8 и тув. 31). Среди физических характеристик особо выделяется высокая скорость полета птицы (рус. 29 и тув. 36). Наиболее значимой поведенческой характеристикой является хищническое поведение (рус. 48 и тув. 12). Ответы представителей обеих лингвокультур о среде обитания (рус. 14 и тув. 20) в основном связаны с дикой местностью обитания бионима (*горы, степь*) и высокими местами (*небо, горы, солнце*).

Среди когнитивных признаков респонденты выделяют эмоционально-оценочный компонент (рус. 15 и тув. 12). Сокол рассматривается как символическое воплощение свободы: *свобода 4* и *хосталга* ‘свобода’ *2,* отваги: *отвага, доблесть, мужественность* и *хей-аът* ‘сила духа’, красоты: *красота, птица высокого полёта* и *чараш ужар* ‘красиво летает’. Вместе с тем сокол в обыденном представлении русских и тувинцев *кровожадный* и *каржы* ‘жестокий’.

Национально-специфические когнитивные признаки бионима

Среди физических характеристик сокола в русскоязычных анкетах особо выделяется хорошее зрение птицы (27 реакций): *зоркость* 6, *зрение* 6, *глаз-алмаз* 2, *зоркий* 2, *меткость* 2, *острота зрения* 2, *острый глаз* 2 и пр.

Эмоционально-оценочное восприятие бионима русскоязычными информантами неоднозначно: в ответах отмечается пейоративная (*опасность 3, высокомерие, горделивый, зло, злой, подозрительность, предательство*) и мелиоративная (*гордость 2, гордый 2, важный, могущество*) лексика.

Значительные различия наблюдаются в культурных артефактах. В обыденном представлении русскоязычных респондентов сокол представлен достаточно разнообразно. Сокол – это герой фильмов (*герой из Марвел, Звездные Войны, синий сокол* [персонаж мультфильма Скуби-Ду]*, Сокол тысячелетия (Звёздные войны), Финист – Ясный сокол*), литературных произведений (*сказки 2, былины, Пушкин «Узник», песня, сказка «Феникс – ясный сокол», сокол ты мой ясный (в сказках обращаются к молодому человеку), фольклор*.

В ответах респондентов из Тувы культурные артефакты отсылают к званию *хартыга* ‘сокол’ в тувинской национальной борьбе: *мөге* ‘борец’ 6, *девиг* ‘пляска в национальной борьбе’, *хартыга мөге* ‘борец-сокол’, *хүреш* ‘название национальной борьбы’ 5, *мөге ады* ‘звание борца’ 2, *девиир* ‘плясать в национальной борьбе’, *мөге кижиниҥ чедип алган ады* ‘звание, которого достиг борец’, *мөге кижиниҥ өвүр-хевири* ‘образ борца’, *мөгениҥ ады* ‘звание борца’ (всего 21 реакция). Ответ *мээҥ ыдым* ‘моя собака’ подчеркивает ономастическую особенность в тувинском языке – называть собаку соколом, подчеркивая ее отвагу [7, с. 477].

Четвертый этап: анализ ассоциативных полей бионимов *сокол* и *хартыга* с позиции ядра и периферии

Для выделения ядра, ближней и дальней периферий был выбран индекс яркости И.А. Стернина [8, с. 126], который представлен числовыми показателями в скобках. В ядро ассоциативного поля, полученного от русскоязычных респондентов, вошли когнитивные признаки: хищническое поведение (0,24), скорость (0,15), зрение (0,14), эмоционально-оценочное восприятие бионима (0,13). Ближняя периферия представлена культурными артефактами (0,11), внутренними качествами (0,08), средой обитания и его предметами, признаками и свойствами (0,07), родовым понятием (0,04). Дальняя периферия включает признаки: клюв (0,02), глаза (0,02), силу (0,02), способность к полету (0,02), названия других бионимов (0,02).

Ядро ассоциативного поля бионима хартыга состоит из следующих признаков: родовые понятия (0,24), скорость (0,2), культурные артефакты (0,17), среда обитания и его предметы, признаки и свойства (0,12). В ближнюю периферию вошли хищническое поведение (0,07), внутренние качества (0,07). Дальняя периферия характеризуется признаками: оперение (0,03), размер (0,03), способность издавать звуки (0,02), эмоционально-оценочное восприятие бионима (0,02), название другого бионима (0,01).

Сравнение полей когнитивных признаков показывает, что, несмотря на наличие общих компонентов бионимов *сокол* и *хартыга*, значимость когнитивных признаков для представителей обеих лингвокультур различна. В ядре общим признаком является указание на высокую скорость птицы, в ближней периферии – внутренние качества, в дальней – название другого бионима. Ядерные признаки тувинского поля когнитивных признаков (родовое понятие, культурные артефакты, среда обитания) представлены в русскоязычном поле в ближней периферии, а признак «хищническое поведение», находящийся на ближней периферии тувинского поля, является ядерным в ассоциативном поле, сформированном русскоязычными ассоциациями. Наиболее существенные признаки, закрепленные в ядре и ближней периферии поля, однотипны в языковом сознании русских и тувинцев с точки зрения выделения концептного содержания. Культурные артефакты в концептном содержании являются весомыми, судя по их значительной количественной представленности, хотя в качественном плане они сильно разнятся в сопоставляемых полях. Среди всех признаков особое место занимает зоркость сокола. На наличии у сокола острого зрения акцентируют внимание носители русского языка, что подкрепляется связью этой характеристики с ее вербализацией в языке (зоркий, как сокол) и закрепленностью в культуре (Соколиный глаз – персонаж литературы и кино). Подобное отсутствует в тувинской лингвокультуре.

Пятый этап: компонентная группировка реакций ассоциативных полей бионимов *сокол* и *хартыга*

На данном этапе реакции ассоциативных полей были сгруппированы по трем компонентам, среди которых оценочный, энциклопедический, социокультурный, утилитарный [9, с. 19–20].

Компонентная группировка ассоциатов бионима *сокол*.

Ассоциации, эксплицирующие оценочный компонент: *свобода 4, опасность 3, внимательность, гордость, гордый 2, важный, высокомерие, горделивый, доблесть, зло, злой, красота, кровожадность, могущество, мужественность, отвага, подозрительность, предательство, птица высокого полёта, символ, смелый* (29).

Ассоциации, репрезентирующие энциклопедический компонент: *скорость 16, хищник 14, охота 12, соколиная охота 10, птица 8, быстрый, зоркость, зрение 6, клюв, охотник, сила 3, глаз, глаз-алмаз, добыча, зоркий, меткость, острота зрения, острый глаз, хорошее зрение 2, жертва, бесконечный полёт, большой, быстрая птица, быстрый полет, высоко летает, гнездо, красивые круглые глаза, летит, острый взгляд, охотничьи птица* и др. (130).

Ассоциации, актуализирующие социально-культурный компонент: *сказки 2, былины, герой из Марвел, Звездные войны, конфета, Ладога* [Сокол – символ Старой Ладоги – прим. авт.]*, магазин, песня, Пушкин «Узник», синий сокол* [персонаж мультфильма Скуби-Ду]*, сказка «Финист – ясный сокол», сокол ты мой ясный (в сказках обращаются к молодому человеку), Сокол тысячелетия (Звёздные войны)* и др. (21).

Ассоциации, называющие утилитарный компонент: рус. *сокол на плече у охотника, охотничья птица, соколиная охота*.

Компонентная группировка ассоциатов бионима *хартыга*.

Ассоциации, представляющие оценочный компонент: *хостуг* ‘свободный’, *чоргаар* ‘гордый’ 3, *хосталга* ‘свобода’ 2, *дидим* ‘отважный’, *каржы* ‘жестокий’, *хей-аът* ‘сила духа’, *чараш ужар* ‘красиво летает’, *эрес* ‘храбрый’ ‘13’.

Ассоциации, репрезентирующие энциклопедический компонент: *куш* ‘птица’ 32, *дүрген* ‘быстрый’ 17, *кашпагай* ‘проворный’, *кушкаш* ‘птичка’ 11, *араатан* ‘хищник’, *араатан куш* ‘хищная птица’, *шокар* ‘пестрый’ 4, *чуурга* ‘яйцо’ 3, *кашпагай куш* ‘проворная птица’, *улуг* ‘большой’, *улуг куш* ‘большая птица’, *хат дег дүрген* ‘быстрый как ветер’ 2, *ак-куу* ‘бело-серый’, *аъш-чем оорлаар куш* ‘птица, ворующая еду’, *аялга* ‘мелодия’, *дүрген халдаар куш* ‘быстро атакующая птица’ и др. (всего 115).

Ассоциации, эксплицирующие социально-культурный компонент: *мөге* ‘борец’ 6, *хүреш* ‘название национальной борьбы’ 5, *мөге ады* ‘звание борца’ 2, *девиг* ‘пляска в национальной борьбе’, *девиир* ‘плясать в национальной борьбе’, *мөге кижиниң чедип алган ады* ‘звание, которого достиг борец’, *мөге кижиниң өвүр-хевири* ‘образ борца’, *мөгениң ады* ‘звание борца’, *ном* ‘книга’, *танцы*, *хартыга мөге* ‘борец-сокол’ (всего 22).

Сопоставление компонентов ассоциативных полей бионимов *сокол* и *хартыга* дало следующие результаты. Количественные показатели ассоциаций свидетельствуют о том, что наиболее существенен в концептном содержании обыденной семантики изучаемых бионимов энциклопедический компонент. Восприятие объективных характеристик реципиента, его внешнего вида, физических характеристик, особенностей поведения является центральным в процессе концептуализации данных бионимов. Социокультурный компонент представлен в сопоставляемых лингвокультурах примерно в равном количестве. Однако в обыденном языковом сознании тувинца обнаруживается акцентирование внимания на национальной борьбе хүреш: образ сокола, ассоциируемый с борцом хүреш – участником спортивных состязаний, наполняется особым этнокультурным смыслом. При этом социокультурный компонент для тувинцев более значим, чем оценочный. В ответах русскоязычных респондентов более частотны ассоциации с оценочным компонентом, нежели с социокультурным.

В ходе исследования были воссозданы и сопоставлены фрагменты языковых картин мира русских и тувинцев посредством описания обыденной семантики бионимов *сокол* и *хартыга*. Проведенное исследование ассоциативного способа репрезентации концептного содержания слова позволяет обнаружить универсальные и национально-специфические аспекты обыденной семантики описываемых бионимов.

Научная новизна работы определяется применением ассоциативного эксперимента для моделирования концептного содержания слов, а также выявлением дуальной детерминации семантики: через объективные свойства референта (биофизические, поведенческие) и этнокультурные особенности носителей русского и тувинского языков.

Работа вносит вклад в этноконцептологию, поскольку результаты исследования раскрывают значимость языка в передаче культурных смыслов, и имеет практическую ценность для создания сопоставительных ассоциативных словарей и ряда образовательных программ по лингвистике.

Ассоциативный эксперимент подтвердил гипотезу о диалектической связи языка, языкового сознания и культуры, выявив базовые (универсальные) и вариативные (этнокультурные) компоненты семантики бионимов.

Базовые характеристики бионимов, выявленные на этапе сопоставления когнитивных признаков и компонентной группировки, показывают, что внешний вид *сокола/хартыга*, его физические характеристики, поведенческие свойства являются наиболее значимым в концептуализации обоих бионимов. Это указывает на важность объективных характеристик в восприятии данных птиц. Такие признаки, как отнесенность сокола к хищным птицам, его хищническое поведение и связь с дикой природой, высокая скорость полета птицы, являются универсальными и отражают общее восприятие бионимов в обеих лингвокультурах. Однако ядерно-периферийное сопоставление показывает, что значимость когнитивных признаков различается. Так, хищническое поведение является ядерным признаком в русскоязычном поле, тогда как в тувинском оно находится на ближней периферии. Это указывает на то, что русскоязычные информанты акцентируют внимание на хищнической (агрессивной) природе сокола, в то время как в тувинской культуре этот признак менее значим.

Вариативность восприятия бионима значительно проявляется в культурно обусловленных интерпретациях. На фоне общего восприятия *сокола/хартыга* как символического воплощения мужского начала и лучших его добродетелей: мужественности, горделивости, отваги – в русской культуре *сокол* ассоциируется с образом благородного храброго воина, в связи с этим частотны ассоциации, восходящие к образам сокола, представленным в былинной литературе, фольклоре, кинематографе. В тувинской культуре *хартыга,* также олицетворяя мужское начало*,* сопряжен с образом борца – участника спортивных состязаний по национальной борьбе хүреш, что отражает глубокую связь бионима *хартыга* с этнокультурным контекстом. При рассмотрении компонентной группировки реакций выясняется, что в русскоязычных ассоциациях социокультурный компонент менее выражен, зато более частотны ассоциации с оценочным компонентом. Это может свидетельствовать о большей эмоциональной и оценочной нагрузке образа сокола в русской лингвокультуре.

Таким образом, анализ показывает, что, несмотря на наличие общих черт в восприятии бионимов, существуют и значительные различия, обусловленные культурной спецификой. Эти различия проявляются в структуре ассоциативных полей, значимости отдельных признаков и акцентах на различных компонентах (энциклопедическом, социокультурном, оценочном). Тувинская лингвокультура акцентирует внимание на национальных традициях и социокультурном аспекте, тогда как в русскоязычной лингвокультуре образ сокола акцент осуществляется на физические характеристики и оценочные суждения. Это подчеркивает, как культурный контекст влияет на формирование и интерпретацию образов в языковом сознании носителя языка.

В качестве перспективы работы представляется возможное расширение исследовательской базы за счет привлечения других бионимов, сопоставление ассоциативных полей с данными корпусной лингвистики для анализа частотности культурных маркеров и интеграция результатов в кросс-культурные исследования, направленные на преодоление коммуникативных барьеров.

Статья адресована лингвистам, занимающимся изучением вопросов лингвокогнитологии, этнолингвистики и контрастивной лингвистики; преподавателям и студентам филологических специальностей; культурологам и антропологам, изучающим взаимосвязь языка и культуры.

Библиографический список

1. Рабенко Т.Г. Обыденная семантика бионимов орел/эзир в русском и тувинском языках (по результатам лингвистического эксперимента). *Научный диалог*. 2023; Т. 12, № 3: 82–99.
2. Нурзет Ц.С.-Б. Обыденная семантика бионимов ворон/кускун в русском и тувинском языках (по материалам лингвистического эксперимента). *Филология и человек*. 2024; № 1: 152–162.
3. Гумбольдт фон В. *Избранные труды по языкознанию.* Москва: Прогресс, 2000.
4. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры*. Москва: Академия проект, 2004.
5. Манакин В.Н. *Сопоставительная лексикология*. Киев: Знання, 2004.
6. Залевская А.А. *Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова.* Москва: Директ-Медиа, 2014.
7. Сувандии Н.Д. Основные лексико-семантические группы зоонимов в тувинском языке. *Мир науки, культуры и образования*. 2020; № 6: 476–478.
8. Стернин И.А., Рудакова А.В. *Психолингвистическое значение слова и его описание*. Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing, 2011.
9. Воробьева М.С. *Интерпретационное функционирование юридического языка в обыденном сознании (на материале толкований юридических терминов рядовыми носителями русского языка)*: Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Кемерово, 2014.

References

1. Rabenko T.G. Obydennaya semantika bionimov orel/`ezir v russkom i tuvinskom yazykah (po rezul'tatam lingvisticheskogo `eksperimenta). *Nauchnyj dialog*. 2023; T. 12, № 3: 82-99.
2. Nurzet C.S.-B. Obydennaya semantika bionimov voron/kuskun v russkom i tuvinskom yazykah (po materialam lingvisticheskogo `eksperimenta). *Filologiya i chelovek*. 2024; № 1: 152-162.
3. Gumbol'dt fon V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 2000.
4. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademiya proekt, 2004.
5. Manakin V.N. *Sopostavitel'naya leksikologiya*. Kiev: Znannya, 2004.
6. Zalevskaya A.A. *Chto tam – za slovom? Voprosy interfejsnoj teorii znacheniya slova*. Moskva: Direkt-Media, 2014.
7. Suvandii N.D. Osnovnye leksiko-semanticheskie gruppy zoonimov v tuvinskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2020; № 6: 476-478.
8. Sternin I.A., Rudakova A.V. *Psiholingvisticheskoe znachenie slova i ego opisanie*. Saarbryukken: Lambert Academic Publishing, 2011.
9. Vorob'eva M.S. *Interpretacionnoe funkcionirovanie yuridicheskogo yazyka v obydennom soznanii (na materiale tolkovanij yuridicheskih terminov ryadovymi nositelyami russkogo yazyka)*: Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kemerovo, 2014.

Статья поступила в редакцию 18.02.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-482-485

Ocheredko Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, Moscow International University; senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: y-ocheredko@yandex.ru*

CHALLENGES OF TRANSLATING MODERN RUSSIAN NAMES AND SURNAMES INTO ENGLISH: CULTURAL AND LINGUISTIC ASPECTS. The article discusses challenges of translating modern Russian names into English, taking into account cultural and linguistic aspects. Features of names and surnames that can cause difficulties in translation are analyzed. The researcher identifies the main difficulties and offers recommendations on translating modern Russian names

into English, taking into account cultural context. The article examines national peculiarities and linguistic aspects that should be taken into account in the process of translating Russian names into English. The author examines the reasons for the reduction of the replacing of Russian names with their English equivalents. In the article, one can find a detailed analysis of the aspects of transliteration of Russian names and surnames into English when preparing international documents. The work aims to expand the understanding of translation issues and promote the exchange of cultural values through the language component.

Key words: **translation, names, Russian language, English language, cultural aspects, linguistic aspects, transliteration, modernity**

***Ю.В. Очередько**, канд. филол. наук, доц., зав. каф., Московский международный университет, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: y-ocheredko@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ ИМЕН И ФАМИЛИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК: КУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ

В данной статье рассматриваются проблемы перевода современных русских имен на английский язык с учетом культурных и языковых аспектов. Анализируются особенности имен и фамилий, которые могут вызывать трудности при переводе. Статья направлена на выявление основных трудностей и предложение рекомендаций по переводу современных русских имен на английский язык с учетом культурного контекста. В статье исследуются национальные особенности и языковые аспекты, которые следует учитывать при переводе русских имен на английский язык. Автором рассматриваются причины снижения тенденции замены русских имен на их английские соответствия. Помимо этого в исследовании подробно анализируются аспекты транслитерации русских имен и фамилий на английский язык при оформлении международных документов. Работа призвана расширить понимание вопросов перевода и способствовать обмену культурными ценностями через языковой компонент.

Ключевые слова: **перевод, имена, русский язык, английский язык, культурные аспекты, языковые аспекты, транслитерация, современность**

В связи со стремительным развитием интернет-пространства современные русские имена часто становятся объектом перевода на английский язык, что порождает ряд культурных и языковых проблем. Актуальность данной темы обусловлена увеличивающимся интересом к различным аспектам межкультурной коммуникации и необходимостью точной передачи значений имен при переводе. Научная новизна исследования заключается в детальном анализе особенностей современных русских имен, выявлении трудностей их перевода на английский язык, а также целью данного исследования является систематизация проблем и рекомендаций для успешного перевода современных русских имен на английский язык с учетом культурного контекста. Для этого решаются следующие задачи: 1) определить, как культурные особенности языка влияют на перевод имен и фамилий; 2) выявить языковые аспекты, которые важны при переводе антропонимов; 3) описать влияние культурных различий на выбор наиболее подходящего перевода. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно помогает восстановить культурно-исторический фон современной России, а также способствует формированию культуроведческой компетенции. В то время как практическая значимость изучения проблем перевода современных русских имен и фамилий на английский язык заключается в возможности использования результатов исследования на занятиях по практике межкультурной коммуникации и теории перевода, а также решения практических задач, связанных с оформлением международных документов. Объект исследования данной работы – это современные русские имена в контексте их перевода на английский язык. В свою очередь, предметом исследования являются культурный и языковой аспекты перевода современных русских имен и фамилий на английский язык. Методологическую базу работы составляют фундаментальные исследования Н.Ф. Алефиренко, Н.Д. Арутюновой, Е.С. Кубряковой [1, с. 5], В.И. Карасика, А.Д. Шмелева и других ученых.

Для начала хотелось бы дать анализ культурных особенностей, которые нужно учитывать при переводе русских имен на английский язык. Для этого поясним понятие «антропоним» и определим его типы. Большой энциклопедический словарь дает следующее определение антропонимики: раздел ономастики, изучающий антропонимы (собственные именования людей) [2, с. 36]. В своем исследовании мы исходим из того, что антропонимом является любое собственное имя, которое может иметь человек (или группа людей (в том числе личное имя, фамилия, отчество, псевдоним, прозвище, кличка, патроним, криптоним, гинекоким, андроним) [3, с. 31]. В данной статье мы исследуем исключительно такие типы антропонимов, как личные имена и фамилии.

Говоря о культурных особенностях, которые следует учитывать при переводе русских имен на английский язык, уточним, что тут есть несколько важных аспектов. Во-первых, это *гендерные особенности.* В русском языке существуют имена мужского, женского и среднего рода, которые могут быть переведены на английский с учетом грамматического рода и соответствующих форм. Во-вторых, следует упомянуть *фонетические особенности* русского языка. Некоторые звуки и звукосочетания в русских именах могут отличаться от английского произношения, их нужно адаптировать для удобства англоговорящих пользователей. Помимо этого, нужно помнить и об *эмоциональной окраске* антропонимов. Некоторые русские имена могут нести в себе определенный эмоциональный оттенок, который также важно сохранить или передать при переводе. Важно также учитывать *религиозные истоки русских имен.* Многие русские имена имеют религиозные корни, которые важно учитывать при переводе, чтобы сохранить их смысл и ценности. Неотъемлемой частью при переводе является знание *исторических значений* антропонимов. Некоторые имена могут иметь историческое значение или быть связаны с известными личностями, поэтому важно сохранить эту связь при переводе. Не стоит забывать и о том, что существуют *уменьшительно-ласкательные формы* имен в русском языке, которые могут вызвать затруднения при переводе [4].

Учитывая все эти культурные особенности, при переводе русских имен на английский язык важно стремиться сохранить смысл, ценность и индивидуальность каждого имени, адаптируя его к новому языковому окружению с уважением и пониманием культурных различий. Также важно помнить, что, несмотря на богатство русского и английского языков, в них также часто используются слова с иностранными корнями, что вносит свои коррективы в правила перевода антропонимов [5, с. 94].

Говоря о языковых аспектах, которые важно учитывать при переводе имен, можно выделить следующие: а) *грамматическая структура* (русские и английские имена имеют различную грамматическую структуру, в связи с чем при переводе следует учитывать правила английского языка, чтобы сохранить корректность перевода); б) *правила транскрипции* (при передаче русских имен на английский язык следует соблюдать правила транскрипции, чтобы сохранить правильное произношение имени на другом языке); в) *звучание* (следует следить за тем, чтобы переведенное имя звучало естественно на английском и было легко произносимо для англоязычных людей). Таким образом, при переводе современных русских имен и фамилий на английский язык важно учитывать все эти аспекты, чтобы сохранить смысл, звучание и культурную ценность антропонимов [6].

Помимо перечисленных аспектов важно помнить, что при переводе с русского языка на английский язык нельзя использовать тот же метод, как при переводе с языков, основанных на латинском алфавите. Исходя из того, что английский и русский языки имеют разные буквенные системы [8], приходится прибегать к методу транслитерации. В данной статье под транслитерацией мы понимаем «формализованный и потому более строгий способ передачи букв одной письменности буквами другой» [7, с. 48]. Данный метод передачи русских ФИО на английский язык начал применяться относительно недавно [8], и в настоящий момент в этом вопросе нет единой системы. Ранее при переводе русских имен на английский язык переводчики часто использовали английские соответствия русских имен. В материалах, связанных с русской культурой, можно встретить, например, такие имена, как John, Peter, Ann, Kate и т. п.

В настоящее время отмечается уменьшение тенденции заменять русские имена на их английские соответствия по нескольким причинам. Остановимся на них подробнее:

1. Наиболее важной причиной в этом аспекте является *глобализация*. С развитием глобализации и межкультурного обмена люди стали более открытыми к разнообразию культур и языков. Это способствует сохранению и оценке уникальности и красоты различных имен из разных культур.

2. Наиболее связанной с глобализацией является *уважение к другим культурам и традициям.* Такое уважение стимулирует сохранение оригинальности имен при переводах, таким образом сохраняется культурное наследие и уникальность различных стран и народов.

3. Немаловажной причиной такой тенденции является желание *самовыразиться.* В современном обществе люди все больше ценят свою индивидуальность и уникальность, поэтому сохранение оригинальных имен помогает им выразить свою личность и идентичность.

4. Не стоит забывать и об увеличении *популярности* русских имен в других странах. Некоторые русские имена получают распространение за пределами России благодаря известным личностям, кинофильмам, книгам и другим культурным явлениям, что также способствует сохранению оригинального написания и звучания имен.

Таким образом, можно говорить о том, что общество становится более толерантным к различиям в именах и культурных особенностях, что приводит к уменьшению тенденции замены русских имен английскими при переводе. В текстах, где упоминаются русские люди, используются русские имена, такие как Anton, Sveta, Vitaliy и другие [4]. Система транслитерации русских собственных

имен на английском языке становится все более стабильной и точной. Большое количество примеров транслитерации можно найти, например, на страницах современных журналов и газет.

Рассмотрим подробнее, как можно представить русские буквы при переводе русских антропонимов на английский язык. Большая часть букв имеет полное соответствие в английском языке (например: м – m, к – k, а – a, в – v, б – b, п – p). Но некоторые буквы и буквосочетания ведут себя по-разному при переводе в зависимости от контекста. Рассмотрим такие примеры:

а) чаще всего сочетание «кс» в русских именах на английском передается как “x”, например: Максимильян – Maxim(ilyan). Однако это касается, вероятно, только тех имен и фамилий (например, Александров – Alex(androv)), которые существуют и на английском языке. В других случаях сочетание «кс» соответствует на английском не “x”, а “ks”, например: Оксана – Oksana, Аксинья – Aksinya;

б) проанализируем подробнее, как можно представить русскую букву «й» на английском. В фамилиях типа Иваницкий конечное «-ий» передается при помощи “y”[8], (Иваницкий – Ivanitsky). То же происходит с мужскими именами, оканчивающимися на «ий», например: Виталий – Vitaly, Прокофий – Prokofy и т. д. Однако в мужских именах «й», перед которым стоят гласные звуки «е» или «а», передается как “i”, например: Матвей – Matvei, Николай – Nikolai. В редких случаях конечное «ий» передается как “i”, например: Василий – Vasili, Дмитрий – Dmitri;

в) в связи с тем, что в английском языке нет мягких согласных, мягкий знак русского алфавита при переводе опускается [8], например: Марсель – Marsel, Нинель – Ninel, Любовь – Lyubov. Если мягкость обозначается йотированными гласными, то на английском они передаются сочетанием букв “yo”, “yu”, “ya”, например: Петр – Pyotr, Фёдоров – Fyodorov, Юлия – Yuliya, Пелагея – Pelageya, Аглая – Aglaya.

В женских именах типа Настасья на английском языке сочетание «ья» заменяется на “ya”, например: Дарья – Darya, Прасковья – Praskovya, Ульяна – Ylyana, Агафья – Agafya, Софья – Sofya. Аналогичное окончание «ия» в русских женских именах передается на английском языке через “ia”, например: Евдокия – Evdokia, Таисия – Taisia;

г) в большинстве случаев буква «е» передается на английском языке буквой “e”, например, Евгений – Evgeny, однако если буква «е» находится в середине слога, то она транслитерируется как “ye”, например: Сергеевна – Sergeyevna.

Таким образом, знание основных правил передачи букв русского алфавита на английский помогает избежать сложностей при транслитерации русских имен и фамилий на английский язык, что часто встречается, например, когда учитель помогает ученикам подписывать тетради по английскому языку. Исключением являются известные имена в науке и искусстве, где сохраняется традиционное написание фамилий (например, Чайковский – Tchaikovsky). Но, несмотря на такие редкие случаи, важно соблюдать полное соответствие при транслитерации русских антропонимов, дабы избежать путаницы при переводе.

Еще одна особенность при переводе имен, которую хотелось бы затронуть в рамках данного исследования, – это правописание русских имен и фамилий для загранпаспорта. При оформлении заграничного паспорта важно указывать имя и фамилию точно так, как они зафиксированы в официальных документах, с тем, чтобы избежать возможных ошибок или недоразумений.

Самую большую сложность при транслитерации собственных имен вызывают буквы, которых нет в латинском алфавите, например, Ч, Ж, Ц, Х, Щ, Ш, Ь, Ъ, Ю Я. И, если ранее перевод этих букв осуществлялся методом транслитерации на основании ГОСТов (которые не соответствовали международным стандартам, из-за чего часто возникали разночтения в документах), то в 2014 году для их передачи на английский язык были установлены новые правила (Приказ ФМС N 211 «Об утверждении Административного регламента…” от 26.03.2014г.), включая следующие изменения:

– буква «ц» теперь транслитерируется как “ts” (а не «тс», как ранее);

– гласные «я» и «ю» теперь записываются с использованием буквы “i” (вместо “y”);

– буква «й» пишется как латинская “i” (вместо “y”);

– твердый знак (который ранее не переводился) теперь обозначается как “ie”.

На примере табл. 1 представим буквы в именах собственных, при написании которых могут возникнуть сложности и то, как они переводятся на английский язык с учетом последних изменений:

Таким образом, в процессе транслитерации имен переводчики нередко сталкиваются не только с языковыми различиями, но и с культурными особенностями, историческими контекстами и личными предпочтениями. Иногда даже возникает дилемма: сохранить традиционное написание имени на русском языке или же адаптировать его под англоязычное окружение, например, Анна оставить Anna или заменить на Ann.

Таблица 1

Ж	ZH	Снежана	Snezhana
Й	I	Виталий	Vitalii
Х	KH	Пахомова Пастухов	Pakhomova Pastykhov
Ц	TS	Цветков Троцкий Савицкий	Tsvetkov Trotskii Savitskii
Э	E	Эраст	Erast
Ч	CH	Черкасов Чеботарёв	Cherkasov Chebotarev
Ш	SH	Шаров Шевелёв	Sharov Shevelev
Я	IA	Ярослава Яна Яшин	Iaroslava Iana Iashin
Ы	Y	Заграничный	Zagranichnyi
Ю	IU	Юлия	Iuliia
Щ	SHCH	Щукин Щеглов	Shchukin Shcheglov

Об истоках этой дилеммы можно много рассуждать, но мы полагаем, что здесь есть несколько причин. А именно:

а) оставить традиционное написание имени на русском языке может быть важно для сохранения его уникальности, при этом каждое имя носит в себе определенную историю, эмоциональное значение и связи с культурой;

б) помимо этого, нам кажется важным учитывать индивидуальные предпочтения и желания человека, чье имя переводится или транслитерируется. Некоторые люди могут предпочесть сохранить традиционное написание своих имен вне зависимости от смены места и окружения, в то время как другие могут адаптацию своих имен для удобства общения.

В заключение статьи о проблемах перевода современных русских имен и фамилий на английский язык можно подчеркнуть, что данная тема действительно является сложной и многогранной по нескольким причинам:

1. Во-первых, это связано с тем, что само происхождение и значимость русских имен и фамилий часто не имеют прямого аналога в англоязычной культуре. Некоторые русские имена имеют древние корни и символизируют определенные понятия, которые может быть сложно передать при переводе. Например: Богдан (данный богами), Владимир (владеющий миром), Пересвет (очень светлый), Любомир (любимый миром), Ярополк (яростный воин), Агния (огненная, просветленная), Белослава (славящая чистоту) и другие.

2. Во-вторых, каждое имя имеет свою уникальную звуковую структуру, которую может быть сложно воссоздать на английском языке. Например, мягкие и твердые согласные в русских именах непривычны для англоговорящих людей. Например: Марья, Прасковья, Софья, Ульяна, Агафья, Аксинья, Демьян, Илья, Игорь и другие.

3. Также стоит учитывать, что многие русские имена имеют разные варианты написания и произношения в зависимости от контекста, что усложняет задачу перевода на английский. Например: Наталья – Наташенька, Натали, Наташа, Таша, Тата, Туся; Антон – Тоха, Тоша; Иван – Ваня, Ванечка, Ванюша, Вано, Ванька, Иоанн; Мария – Машенька, Машуня.

4. Нельзя забывать, что выбор английского эквивалента для русского имени может быть весьма субъективным и зависеть от личных предпочтений и традиций. Кроме того, существует множество способов транслитерации русских имен на английский, что также может привести к разночтениям и разногласиям.

Цели и задачи исследования были успешно достигнуты благодаря тщательному подбору и анализу различных примеров современных русских имен и фамилий и их перевода на английский язык. Анализ позволил выявить особенности и сложности перевода, а также предложить подходы к передаче смысла и сохранению идентичности при переводе имен и фамилий.

Полагаем, что наше исследование подчеркнуло важность уважения культурных особенностей при переводе имен и фамилий, а также необходимость комплексного подхода к данной задаче, т. к. понимание различий между языками и культурами помогает сохранить целостность смысла и передать идентичность персоны при переводе ее имени и фамилии на английский язык. Также хотелось бы отметить, что процесс перевода современных русских имен на английский язык требует тщательности, внимательного отношения переводчика к материалу и понимания культурных нюансов обоих языков.

Библиографический список

1. Дергилёва Ж.И. *Художественный антропонимикон в лингвокультурологическом представлении (на материале дилогии И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок»)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Белгород, 2008.
2. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998.
3. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1988.

4. Сисман Г.З. *Особенности перевода русских имен и фамилий на английский язык*. Available at: https://infourok.ru/osobennosti-perevoda-russkih-imen-i-familiy-na-angliyskiy-yazik-2218206.html
5. Очередько Ю.В., Уханова А.М. Сопоставительный анализ российских и англоязычных рекламных текстов. *Гуманитарные исследования*. 2021; № 4 (80): 91–96.
6. Меджидова Л.Б. *Исследовательская работа «Специфика функционирования и перевода имен собственных в английских сказках*. Available at: https://infourok.ru/issledovatelskaya-rabota-specifika-funkcionirovaniya-i-perevoda-imen-sobstvennyh-v-anglijskih-skazkah-4181402.html
7. Леенсон И.А. Кто такие Сеан и Ксионг, или чем транскрипция отличается от транслитерации. *Химия и жизнь*. 2008; № 10: 48–51.
8. Канер А.С. О передаче на английском языке русских имен, отчеств, фамилий. *Иностранные языки в школе*. 2011; № 8: 92–94.

References

1. Dergileva Zh.I. *Hudozhestvennyj antroponimikon v lingvokul'turologicheskom predstavlenii (na materiale dilogii I. Il'fa i E. Petrova «Dvenadcat' stul'ev» i «Zolotoj telenok»)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2008.
2. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998.
3. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1988.
4. Sisman G.Z. *Osobennosti perevoda russkih imen i familij na anglijskij yazyk*. Available at: https://infourok.ru/osobennosti-perevoda-russkih-imen-i-familiy-na-angliyskiy-yazik-2218206.html
5. Ochered'ko Yu.V., Uhanova A.M. Sopostavitel'nyj analiz rossijskih i angloyazychnyh reklamnyh tekstov. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2021; № 4 (80): 91-96.
6. Medzhidova L.B. *Issledovatel'skaya rabota «Specifika funkcionirovaniya i perevoda imen sobstvennyh v anglijskih skazkah*. Available at: https://infourok.ru/issledovatelskaya-rabota-specifika-funkcionirovaniya-i-perevoda-imen-sobstvennyh-v-anglijskih-skazkah-4181402.html
7. Leenson I.A. Kto takie Sean i Ksiong, ili chem transkripciya otlichaetsya ot transliteracii. *Himiya i zhizn'*. 2008; № 10: 48-51.
8. Kaner A.S. O peredache na anglijskom yazyke russkih imen, otchestv, familij. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2011; № 8: 92-94.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 821.14; 82-96 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-485-488

***Prolygina I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian University of Medicine (Moscow, University), E-mail: prolygina99@yandex.ru*

FUNCTIONS AND TECHNIQUE OF QUOTATION IN GALEN'S WRITINGS. In the corpus of texts by Galen of Pergamon (129-210/217), in addition to references to the works of medical and philosophical authors, there are a large number of quotations from classical Greek literature. The researcher analyzes the problem of functioning of these numerous quotations based on the texts, which are usually classified as scientific ancient prose, and considers what technical methods of introducing quotations he used. An analysis of the circle of authors cited by Galen shows that, in general, it corresponds to the circle of quotations of his contemporaries, belonging to the culture of the Second Sophistic. In addition to direct quotations, which could perform argumentative, educational, polemical and decorative functions, Galen's texts contain a large number of indirect quotations and allusions to historical and mythological plots, testifying to the intertextual nature of his medical texts, which open up broad prospects for further philological research in the field of the relationship between science and literature in Antiquity.

Key words: **Galenic corpus, medical discourse, ancient libraries, citation, intertextuality, culture of Second Sophistic**

***И.В. Пролыгина**, канд. филол. наук, доц., Российский университет медицины, г. Москва, E-mail: prolygina99@yandex.ru*

ФУНКЦИИ И ТЕХНИКА ЦИТИРОВАНИЯ В КОРПУСЕ ТЕКСТОВ ГАЛЕНА

В корпусе текстов Галена Пергамского помимо ссылок на сочинения медицинских и философских авторов встречается большое число цитат из классической греческой литературы. Цель данной статьи состоит в том, чтобы проанализировать проблему функционирования этих многочисленных цитат на материале его сочинений, которые обычно относят к научной античной прозе, а также рассмотреть, какие технические приемы введения цитат он использовал. Анализ круга цитируемых Галеном авторов показал, что в целом он соответствует кругу цитирования его современников, принадлежащих культуре Второй софистики. Помимо прямых цитат, которые могли выполнять аргументативные, назидательные, полемические и декоративные функции, в текстах Галена встречается большое число косвенных цитат и аллюзий на исторические и мифологические сюжеты, свидетельствующих об интертекстуальном характере его медицинских текстов, которые открывают широкие перспективы для дальнейших филологических исследований в области взаимосвязи науки и литературы в Античности.

Ключевые слова: **Галеновский корпус, медицинский дискурс, античные библиотеки, цитирование, интертекстуальность, культура Второй софистики**

Известно, что корпус дошедших до нас текстов Галена достаточно велик. Согласно данным В. Наттона [1, с. 390], он составляет приблизительно одну десятую часть всех сохранившихся текстов греческой литературы до середины IV в. н. э. Эти тексты составляют 22 тома в классическом издании XIX в. К.Г. Кюна in folio. Значительную часть его корпуса составляют комментарии на книги медицинских и философских авторов, в частности на книги Гиппократа, Эразистрата, Асклепиада, Платона, Аристотеля, Эпикура, стоиков, а также на сочинения авторов эмпирической и методической медицинских школ, подробный список которых Гален приводит в своем трактате «*О собственных книгах*» (*De libris propriis*, IX–XIII) [2]. В комментариях Галена сохранилось огромное число цитат как самих комментируемых авторов, так и их ранних комментаторов. На протяжении длительного времени медицинские тексты Галена рассматривались только как научные технические произведения, тогда как за последние десятилетия исследование литературных особенностей его текстов показали, что они полностью вписываются в культурную традицию Второй софистики, предлагая современному читателю выдающиеся образцы письменной культуры того времени. Таким образом, исследование круга цитируемых Галеном авторов, видов и технических приемов цитирования служит важным этапом в изучении его научного и литературного наследия.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы исследовать, какие литературные функции выполняют цитаты в сочинениях Галена и какие технические способы он использует для их введения. В соответствии с целью исследования определены следующие задачи: собрать и проанализировать данные о круге авторов, которых Гален изучал в юности и какой библиотекой располагал Гален в зрелом возрасте, рассмотреть, какие виды цитат (прямые, косвенные, аллюзии) встречаются в его корпусе текстов и какие художественные функции они выполняют, и, наконец, сравнить его технику введения цитат с методами, используемыми другими античными авторами, чтобы установить степень его новаторства или следования традиции.

Научная новизна. Библиотека, которая была доступна Галену в его зрелом возрасте, так же как круг его школьных авторов, неоднократно становились предметом научного обсуждения в исследованиях В. Наттона [3, с. 19–34], П. Федели [4, с. 29–64], Дж. Хьюстона [5, с. 45–51], К. Джонса [6, с. 390–397], М. Николса [7, с. 123–142], А. Розелли [8, с. 127–148], П. Туччи [9, с. 133–149; 10, с. 277–311], И.В. Пролыгиной [11, с. 60–68].

Научная новизна данного исследования состоит в том, что в статье впервые представлена попытка показать на конкретном филологическом материале текстов Галена, каким образом его классическое греческое образование обусловливает не только его профессиональный успех как врача, но и как интеллектуала своего времени. Все рассматриваемые в статье тексты Галена переведены автором с древнегреческого языка. Применительно к понятийно-терминологическому аппарату техники цитирования методологически важным и новым подходом было выявление в пределах корпуса Галена специальной технической терминологии, которая часто бывает погружена в его текстах в общелитературную лексику. Используемый в статье сопоставительный литературоведческий метод позволил установить лексические и понятийные связи между сочинениями Галена и работами его античных предшественников. Данная методика позволила учесть специфику рассматриваемых текстов, которые содержат большое число аллюзий и интертекстуальных ссылок. В ходе работы использовались электронные текстовые базы данных (TLG, Perseus), которые позволили охватить необходимые для исследования тексты.

Теоретическая значимость работы определяется интегрированным литературоведческим подходом к исследованию проблемы взаимосвязи научных и литературных текстов в поздней Античности, которые рассматриваются как единое целое и часть общей литературной практики того периода. Полученные общетеоретические выводы могут быть использованы в ходе дальнейших исследований литературных особенностей сочинений Галена

и его влияния на развитие формирование медицинского дискурса в более поздние эпохи.

Практическая значимость статьи заключается в возможности использования ее материалов в различных областях научной и педагогической работы: при разработке лекционных курсов и программ по истории античной литературы, истории науки, истории медицины и культурологии.

На сегодняшний день определить точный список книжной коллекции Галена достаточно трудно в силу несколько причин. Во-первых, Гален не приводит прямых сведений о своем библиотечном собрании и не сообщает, каких авторов он изучал в молодости. Во-вторых, нам неизвестно, пользовался он какими-то компиляциями, синопсисами, собраниями фрагментов или опирался на первоисточники. Сам Гален составил несколько синопсисов, например, по сфигмологии, что косвенно указывает на то, что подобные рабочие инструменты были распространены в его время, а потому сам он мог ими пользоваться. И, наконец, мы не знаем, пользовался ли он собственными книгами, библиотечным собранием рукописей или вовсе цитировал тексты по памяти. Вполне возможно, что цитирование во времена Галена не носило строгого характера, если только речь не шла о комментарии [12, с. 63–95]. Отдельные сведения о библиотеке Галена можно почерпнуть в его сочинении «*О том, что не стоит печалиться*» [13], в котором он описывает последствия римского пожара 192 г., уничтожившего его личную библиотеку. Как следует из его замечаний, она состояла из трех частей. Первую часть составляли копии редких книг, выполненные самим Галеном или по его поручению как, например, копии Теофраста или Аристотеля. Вторая часть включала те тексты, которые Гален лично отредактировал и подготовил к изданию, например, некоторые тексты перипатетиков, Хрисиппа и древних врачей. И третья часть состояла из сочинений Галена, которые по его распоряжению переписывались в двух экземплярах. В результате пожара некоторые его книги погибли безвозвратно, другие ему удалось позднее переписать, восстановив по памяти или по копиям, хранившимся у друзей. Полный список сохранившихся на сегодняшний день сочинений Галена можно уточнить в «Оксфордском справочнике по Галену» Сингера и Розена [14, с. 675–696].

Список цитируемых Галеном авторов был исследован в диссертации Кр. Эллиотта «Гален, Рим и Вторая софистика» [15]. Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ показал, что список авторов и текстов Галена в целом соответствует кругу цитирования его современников. Самым цитируемым автором был, конечно, Гиппократ, который относился также и к школьным авторам. Далее по частоте цитирования следуют античные философы – Платон, Аристотель, Феофраста и Хрисипп, что легко объясняется его интересом к физике, логике и этике. Среди античных поэтов и прозаиков наиболее часто цитируется Гомер Еврипид, Фукидид и Гесиод, далее – Ксенофонт, Аристофан, Демосфен, Пиндар, Менандр и Каллимах. Таким образом, Гален имел прекрасную школьную подготовку в области классической литературы и философии, хорошо владел точными науками и был одним из выдающихся знатоков предшествующей медицинской традиции, что позволяет считать его одним из ярчайших интеллектуалов своего времени.

По своему объему цитаты у Галена могут варьироваться от коротких изречений или примеров до пространных пассажей, которые порой занимают несколько страниц, особенно, если речь идет о комментарии. Функции цитирования также различаются. С одной стороны, цитаты выполняют аргументативную функцию, обеспечивая авторитет врача и убедительность его высказыванию, то есть служат своего рода *demonstratio eruditionis* автора. С другой стороны, они выступают украшением речи, придавая ей красоту и приятность (γλυκύτης и ἡδονή) [16, Vol. 1, p. 726–738].

Так, например, в I книге своего сочинения «*О темпераментах и свойствах простых лекарств*» Гален излагает свой метод и разъясняет, как правильно его использовать. Подвергнув критике греческий язык Диоскорида и врача Геродота, он в качестве образца хорошего греческого языка приводит длинный отрывок из платоновского «*Тимея*» (K. XI, 445), который выполняет не только аргументативную, но и эстетическую функцию. Удовольствие от хорошего текста здесь даже превалирует над соображениями пользы. Кроме того, этой цитатой Гален сразу ставит Платона на свою сторону, показывая необразованность других врачей и подчеркивая собственный *ethos* как утонченного интеллектуала.

В полемическом контексте, например, в сочинениях «*Против Лика*», «*Против Юлиана*» или «*Протрептике*», цитаты могут использоваться для обличения оппонентов. Гален использует свои знания поэзии и драматургии, чтобы опровергнуть, обличить или высмеять невежество своих оппонентов. В этом случае Гален выбирает среди классических текстов те цитаты, которые касаются глупости и невежества, в частности, известный отрывок из платоновского «*Филеба*» об истинном удовольствии («*Против Лика*», K. XVIII A, 209–210), пример гомеровского Терсита, символизирующего глупость, наглость и болтливость («*Против Юлиана*», K. XVIII A, 253), и отрывок о бесполезности атлетов из несохранившейся трагедии Еврипида «*Автолик*» («*Увещание к занятию медициной*», X, 3) [17, с. 103].

И, наконец, иногда цитата у Галена служит поводом для сложных научных размышлений и обоснованием его доводов. Так, в начале III книги «*О назначении частей человеческого тела*» Гален рассуждает о человеческой природе и неспособности Природы сотворить кентавров, которые существуют только в мифологии. Это рассуждение восходило ко II пифийской оде Пиндара о рождении кентавров (*Pyth*. II, 44–48), но имело отражение и в научной греческой традиции, в частности, в дискуссиях о возможности или невозможности существования гибридов у Аристотеля. Еще один пример приводит В. Наттон в своей статье «*Гален и софисты*» [18, с. 121]. В небольшом трактате «*О семимесячных детях*» Гален цитирует отрывок из трагедии Эвфориона (*Euphorion*, fr. 100; Lightfoot) [19, с. 348], в котором мать говорит о том, что носила ребенка в своем чреве около 300 солнц, прежде чем он вырвался из своей тюрьмы. Для Галена эти слова были подтверждением того, что в классической Греции поэты могли использовать слово ἥλιος, «солнце» как синоним дня, поэтому и Гиппократ мог иметь в виду то же самое при обсуждении рождения семимесячных детей.

Иногда Гален приводит не прямые цитаты, а аллюзии, которые перекликались с хорошо известными его слушателям классическими текстами и их персонажами. Чаще всего речь шла о мифологических, доксографических или исторических сюжетах и их персонажах [20]. Так, упоминаются всем известные герои и сюжеты гомеровского эпоса и античных трагедий (Эдип, Орест, Елена и Менелай, Медея, Одиссей, Ахилл, Аякс, Гектор, Терсит и др.), события и персонажи из греческой истории (Фемистокл и др.) или речей аттических ораторов. Эти литературные аллюзии, вписанные в медицинский контекст, выполняли декоративную функцию, рассчитанную на образованную публику того времени, знакомую со школьными риторическими упражнениями – прогимнасмами и репертуаром их примеров.

Дополнительные смыслы привносили и скрытые цитаты, которые отсылали читателей к хорошо известным контекстам [21, с. 69]. Приведем в качестве примера отрывок из рассказа Галена об афинской чуме, который перекликается с рассказом о чуме у Фукидида, который пишет: «Ибо недуг поразил постыдные части и конечности рук и ног (κατέσκηπτε γὰρ ἐς αἰδοῖα καὶ ἐς ἄκρας χεῖρας καὶ πόδας), и многие, лишившись их, спаслись, а есть и те, кто лишился глаз» (II, 49, 8). Гален местами почти дословно повторяет Фукидида: «Но как могла бы служить передвижению животного стопа, которая сама не двигается? И в качестве достаточного доказательства этих слов можно привести два недавних события: чуму, поражавшую у многих конечности ног (ὅ τε λοιμὸς ὁ πολλοῖς κατασκήψας εἰς ἄκρους τοὺς πόδας), и жестокость разбойника, свирепствовавшего возле Коракесия в Памфилии» (*De usu part*. III, 5: K. III, 188). Отдельные рассказы Фукидида, несомненно, заучивались наизусть еще в школе и часто использовались в качестве *exemplum* в разных риторических упражнениях. Поэтому рассказ об афинской чуме был, конечно, хорошо известен как Галену, так и его слушателям, которые без труда угадывали знакомый сюжет и терминологию.

Еще одним классическим автором, который был легко узнаваем образованной аудиторией Галена, был Платон. Ф. Де Лейси в издании трактата *De semine*, «*О семени*» [22] идентифицировал в критическом аппарате изданий целый ряд скрытых ссылок. В частности, он обращает внимание на заимствованное Галеном и хорошо узнаваемое платоновское выражение ἀτὰρ οὖν καί, которое использовалось в противительно-уступительном значении «и тем не менее» и практически не встречалось у других авторов [23, с. 100–104].

Что касается техники цитирования, то для введения той или иной цитаты Гален использует ряд технических риторических приемов, которые восходят еще к практике классических авторов. Самым распространенным способом введения цитат были обращения к фиктивному читателю или слушателю с призывом: «давайте послушаем … / послушай … / ты слышал … ?», то есть Гален использует обращения в 1 лице множественного числа (*Conj. adhortativus*), во 2 лице единственного числа повелительного наклонения или в изъявительном наклонении прошедшего времени в вопросительном предложении.

Для того чтобы подчеркнуть важность цитаты, Гален иногда вводит ее в 2 этапа: сначала предлагает читателю послушать автора (напр., ἀκούσωμεν εἰ βούλεσθε καὶ Πλάτωνος – «давайте послушаем, если угодно, и Платона» (*De simpl. med. fac.* I, 37: K. XI, 445)), а далее переходит к повелительному наклонению во 2 лице (ἄκουε τοίνυν τοῦ Πλάτωνος λέγοντος – «итак, послушай, что говорит Платон» (*Ibid*. K. XI, 446)). Таким образом, первое обращение служит введением, и только после второго обращения следует цитата Платона. Такие обращения к читателю привносили в текст авторское присутствие и разговорные черты с собеседником, а двойная подготовка к введению цитаты создавала эффект ожидания и акцентировала внимание на высказывании.

В других случаях Гален обращается не к аудитории, а к своему авторитетному предшественнику, с которым вступает в вымышленный диалог. Как правило, этот прием просопопеи использовался для того, чтобы упрекнуть в чем-либо своего предшественника, причем иногда Гален вступает в спор с Аристотелем, Эмпедоклом или Герофилом, указывая на ошибочность их умозаключений [24]. Такие диалоги с древними были распространены в литературе того времени. Подобные примеры можно найти у Плутарха и Платона, который в «*Государстве*» (599 C–E) обращается к Гомеру как к своему собеседнику: Ὦ φίλε Ὅμηρε, «О, дорогой Гомер» и задает ему ряд вопросов.

В большинстве же случаев цитаты используются в многочисленных комментариях Галена на сочинения Гиппократа, и за их введением следует развернутый комментарий. Часто Гален приводит ряд параллельных цитат, которые призваны прояснить значение непонятного слова или фразы. Такие цитаты выполняют, прежде всего, педагогическую и просветительскую функции, а сам Гален предстает в образе наставника и интерпретатора классических текстов, который преобразует двусмысленные и темные пассажи в простой и доступный текст. Приведем отрывок из его «*Комментария на книгу Гиппократа «Об аптеке*

врача» (K. XVIIIB, 656–657), в котором он приводит 9 цитат из Крития, Антифонта, Платона, Лисия, Эсхина и Гиперида, чтобы разъяснить читателю значение термина γνώμη, «мысль» в тексте Гиппократа: «*И вот, несмотря на множество соответствующих свидетельств, я приведу лишь несколько. Критий в своем первом афоризме пишет следующее: «ни то, что он воспринимает иным телом, ни то, что познает мыслью*» (*fr.* B39). И еще: «*знанием обладают люди, привыкшие к здравому мышлению*», и в I книге «*Бесед*»: «*если ты сам будешь упражняться в том, чтобы мыслить, ты не сможешь быть обманут ощущением*» (*fr.* B40). И в той же книге и во II книге «*Бесед*», различая ощущения и мысль, он часто говорил об этом, как и Антифонт в первой книге «*Об истине*»: «*узнав эти вещи, ты узнаешь, что в логосе нет никакого единства, ни среди вещей, которые предстают самому острому взору, ни среди тех, которые известны самой проницательной мысли*». *И*: «*ибо у всех людей мысль руководит телом, и в отношении здоровья и болезни, и в отношении всего остального*» (*fr.* B1 и B2). И Платон, в частности, в V книге «*Государства*»: «*поэтому его состояние мышления мы правильно назвали бы познаванием, потому что он познаёт, а у того, первого, мы назвали бы это мнением, потому что он только мнит*» (*Resp*. 476 D). И Лисий в речи «*Против Полиоха*»: «*Все, что сделал этот человек с помощью своей мысли ради нашего народа, будет видно повсюду, ибо он сделал много добра городу и огромное множество зла врагам*» (*Or*. XVIII, 2). И сократик Эсхин точно таким же образом в «*Мильтиаде*» употребляет это слово в том же значении, и Гиперид в речи «*Против Диокла*», и многие другие ораторы, врачи и поэты. Но излишне упоминать их всех» (перевод автора – *И. П.*).

В этом отрывке каждая цитата в отдельности звучит достаточно убедительно, а 9 цитат одновременно делает доводы Галена совершенно неотразимыми и свидетельствуют об исключительной эрудиции автора. В конце отрывка Гален замечает, что можно найти множество подобных примеров у ораторов, врачей и поэтов, но цитировать их всех излишне. Таким образом, он ставит их на один уровень с литературной точки зрения, что говорит о его соответствующей оценке и собственных сочинений.

Подобные примеры последовательного введения цитат с целью обоснования собственной точки зрения можно найти и в других текстах галеновского корпуса. Еще один яркий пример встречается в его «*Комментарии на «Прогностику» Гиппократа*» (K. XVIII V, 236–238). Здесь Гален рассуждает о двусмысленном значении слова εὐήθης, «простодушный», «добродушный» («имеющий легкий нрав» или «простоватый»), которое встречается у Гиппократа, и разъясняет его с помощью ряда цитат из классических аттических ораторов и Платона. Как было показано выше, аттические ораторы, наряду с Платоном и Гомером, составляли значительную часть цитат Галена, которые в данном случае служат чтению и разъяснению текста Гиппократа. Последовательное цитирование примеров выполняет здесь не только аргументативную функцию, но и явно служит риторическим украшением. Такое легкое и обильное цитирование в текстах Галена, широко известные литературные примеры и словарь тесно связывают его с предшествующей литературной традицией, что свидетельствует о его прекрасном образовании, превосходной риторической подготовке и общей литературной культуре.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что цитаты в корпусе текстов Галена выполняли несколько литературных функций: они могли служить украшением текста, облегчая восприятие длинных и утомительных научных рассуждений или иллюстрируя мысль каким-то известным примером из истории или мифологии, могли выступать дополнительным аргументом в его полемике с многочисленными оппонентами, отсылая читателей к мнению своих авторитетных предшественников, или же служить назиданием в его этических сочинениях. Для введения цитат Гален в целом пользовался традиционными приемами вводных лексических и синтаксических конструкций, хотя иногда для придания большей убедительности своей мысли прибегал к усилительному приему двойного введения цитаты. Само цитирование порой носило избыточный характер как в силу желания произвести впечатление на читателя объемом своих знаний, так и в силу желания убедительно опровергнуть заблуждения своих оппонентов. И независимо от того, цитировал ли Гален по памяти, пользовался ли он оригинальными сочинениями или каким-то сборников отрывков, были эти примеры заучены в молодости или римский врач подбирал и выискивал редкие цитаты к каждому конкретному случаю, ему удалось достичь своей главной цели – убедить читателя в верности своего учения и подтвердить статус одного из авторитетнейших врачей и интеллектуалов своего времени. По сути, сам корпус текстов Галена в силу его величины, разнообразия литературных жанров и стилей, собрания редких цитат представляет собой библиотеку различных знаний, которая, несомненно, заслуживает пристального внимания не только историков науки и медицины, но и филологов, изучающих историю развития медицинского дискурса.

Библиографический список

1. Nutton V. *Ancient Medicine*. London and New York: Routledge, 2013.
2. Гален. О порядке собственных книг. Перевод с древнегреческого и примечание И.В. Пролыгиной. *Историко-философский ежегодник.* Москва: Аквилон, 2016: 50–68.
3. Nutton V. Galen's library. *Galen and the World of Knowledge*. Cambridge: CUP, 2009: 19–34.
4. Fedeli P. Biblioteche private e pubbliche a Roma e nel mondo romano. *Le biblioteche nel mondo antico e medievale*. Roma-Bari: Laterza, 2004: 29–64.
5. Houston G.W. Galen, his books and the Horrea Piperataria at Rome. *Memoirs of the American Academy in Rome.* 2003; Vol. 48: 45–51.
6. Jones C. Books and libraries in a newly-discovered treatise of Galen. *Journal of Roman Archaeology*. 2009; Vol. 22: 390–397.
7. Nicholls M. Galen and Libraries in the Peri Alupias. *Journal of Roman Studies*. 2011; Vol. 101: 123–142.
8. Roselli A. Libri e biblioteche a Roma al tempo di Galeno: la testimonianza del 'De indolentia'. *Galenos*. 2010; № 4: 127–148.
9. Tucci P.L. Galen's Storeroom, Rome's Libraries, and the Fire of a.d. 192. *Journal of Roman Archaeology*. 2008; Vol. 21: 133–149.
10. Tucci P.L. Flavian libraries in the city of Rome. *Ancient libraries*. Cambridge, New York: Cambridge UP, 2013: 277–311.
11. Пролыгина И.В. Био-библиографические сочинения Галена как источник по истории римской книжной культуры. *Гуманитарный вектор*. 2024; Т. 19, № 4: 60–68.
12. Whittaker J. The Value of Indirect Tradition in the Establishment of Greek Philosophical Texts or The Art of Misquotation. *Editing Greek and Latin Texts: Papers Given at the Twenty-third Annual Conference on Editorial Problems*. New York: AMS Press, 1989: 63–95.
13. Гален. О том, что не стоит печалиться. Перевод с древнегреческого и комментарии И.В. Пролыгиной. *Философский журнал*. Т. 11, № 4, 2018, 2019; Т. 12, № 1: 180–189.
14. Singer P.N., Rosen R.M. *The Oxford Handbook of Galen*. Oxford: Oxford UP, 2024.
15. Elliott C.J. *Galen, Rome and the Second Sophistic* (Diss.). Australian National University, 2005.
16. Pernot L. *La rhétorique de l'éloge dans le monde gréco-romaine*. Paris, 1993; Vol. 2.
17. Boudon-Millot V. *Galien. Exhortation à l'étude de la médicine. Art médical*. Paris: Belles lettres, 2002; T. II.
18. Nutton V. Galen and the Sophists. *Aion-Sez. di filologia e letteratura classica*. 2021; № 43: 114–127.
19. Walzer R. *Greek into Arabic*. Oxford: Bruno Cassirer, 1962.
20. Amato E., Schamp J. *Ethopoiia. La représentation de caractères entre fiction scolaire et réalité vivavnte à l'époque impériale et tardive*. Salerno: Helios editrice, 2005.
21. Petit C. *Galien de Pergame ou la rhétorique de la Providence*. Leiden, Boston: Brill, 2018.
22. De Lacy Ph. Galen. *On semen. De semine*. CMG V, 3, 1. Berlin: Akademie Verl., 1992.
23. Petit C. Greek Particles in Galen's Oeuvre: Some Case Studies. *Scripta Classica Israelica*. 2021; Vol. XL: 95–123.
24. Хорькова И.В. Гален против Аристотеля: К вопросу о формировании медицинской терминологии. *Индоевропейское языкознание и классическая филология – XXI*. Санкт-Петербург: Наука, 2017: 832–837.

References

1. Nutton V. *Ancient Medicine*. London and New York: Routledge, 2013.
2. Galen. O poryadke sobstvennyh knig. Perevod s drevnegrecheskogo i primechanie I.V. Prolyginoj. *Istoriko-filosofskij ezhegodnik.* Moskva: Akvilon, 2016: 50-68.
3. Nutton V. Galen's library. *Galen and the World of Knowledge*. Cambridge: CUP, 2009: 19-34.
4. Fedeli P. Biblioteche private e pubbliche a Roma e nel mondo romano. *Le biblioteche nel mondo antico e medievale*. Roma-Bari: Laterza, 2004: 29-64.
5. Houston G.W. Galen, his books and the Horrea Piperataria at Rome. *Memoirs of the American Academy in Rome.* 2003; Vol. 48: 45-51.
6. Jones C. Books and libraries in a newly-discovered treatise of Galen. *Journal of Roman Archaeology*. 2009; Vol. 22: 390-397.
7. Nicholls M. Galen and Libraries in the Peri Alupias. *Journal of Roman Studies*. 2011; Vol. 101: 123-142.
8. Roselli A. Libri e biblioteche a Roma al tempo di Galeno: la testimonianza del 'De indolentia'. *Galenos*. 2010; № 4: 127-148.
9. Tucci P.L. Galen's Storeroom, Rome's Libraries, and the Fire of a.d. 192. *Journal of Roman Archaeology*. 2008; Vol. 21: 133-149.
10. Tucci P.L. Flavian libraries in the city of Rome. *Ancient libraries*. Cambridge, New York: Cambridge UP, 2013: 277-311.
11. Prolygina I.V. Bio-bibliograficheskie sochineniya Galena kak istochnik po istorii rimskoj knizhnoj kul'tury. *Gumanitarnyj vektor*. 2024; T. 19, № 4: 60-68.
12. Whittaker J. The Value of Indirect Tradition in the Establishment of Greek Philosophical Texts or The Art of Misquotation. *Editing Greek and Latin Texts: Papers Given at the Twenty-third Annual Conference on Editorial Problems*. New York: AMS Press, 1989: 63-95.
13. Galen. O tom, chto ne stoit pechalit'sya. Perevod s drevnegrecheskogo i kommentarii I.V. Prolyginoj. *Filosofskij zhurnal*. T. 11, № 4, 2018, 2019; T. 12, № 1: 180-189.
14. Singer P.N., Rosen R.M. *The Oxford Handbook of Galen*. Oxford: Oxford UP, 2024.
15. Elliott C.J. *Galen, Rome and the Second Sophistic* (Diss.). Australian National University, 2005.
16. Pernot L. *La rhétorique de l'éloge dans le monde gréco-romaine*. Paris, 1993; Vol. 2.

17. Boudon-Millot V. *Galien. Exhortation à l'étude de la médicine. Art médical*. Paris: Belles lettres, 2002; T. II.
18. Nutton V. Galen and the Sophists. *Aion-Sez. di filologia e letteratura classica*. 2021; № 43: 114-127.
19. Walzer R. *Greek into Arabic*. Oxford: Bruno Cassirer, 1962.
20. Amato E., Schamp J. *Ethopoiia. La représentation de caractères entre fiction scolaire et réalité vivavnte à l'époque impériale et tardive*. Salerno: Helios editrice, 2005.
21. Petit C. *Galien de Pergame ou la rhétorique de la Providence*. Leiden, Boston: Brill, 2018.
22. De Lacy Ph. Galen. *On semen. De semine*. CMG V, 3, 1. Berlin: Akademie Verl., 1992.
23. Petit C. Greek Particles in Galen's Oeuvre: Some Case Studies. *Scripta Classica Israelica*. 2021; Vol. XL: 95-123.
24. Hor'kova I.V. Galen protiv Aristotelya: K voprosu o formirovanii medicinskoj terminologii. *Indoevropejskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya – XXI*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2017: 832-837.

Статья поступила в редакцию 06.02.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-488-493

***Raikina T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai Branch of the Presidential Academy (Barnaul, Russia), E-mail: tatyana_raikina@bk.ru*
***Kulakova T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Altai Branch of the Presidential Academy (Barnaul, Russia), E-mail: coolak@mail.ru*
***Pyrikov A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai Branch of the Presidential Academy (Barnaul, Russia), E-mail: alex.pyrikov@mail.ru*
***Pishchik A.V.**, senior teacher, Altai Branch of the Presidential Academy (Barnaul, Russia), E-mail: pishik.alina@mail.ru*

SOCIOCULTURAL ORIENTATIONS IN RUSSIAN-LANGUAGE AND FOREIGN-LANGUAGE SOCIAL AND POLITICAL DISCOURSE: DYNAMICS AND LINGUISTIC REPRESENTATIONS. Value orientations play a crucial role in regulating social relations and fostering national unity. However, these orientations are not static; they can shift in response to economic conditions and global events, including crises like epidemics and conflicts. The article investigates transformations in socio-cultural orientations that arise from geopolitical changes and explores how these shifts are represented linguistically in the media. The study utilizes a selection of Russian-language and foreign-language sources, chosen based on their significant subscriber counts, viewship, and high ratings. The article outlines various methodologies for classifying value orientations. The authors identify the most popular values disseminated by the media across three distinct time periods and perform a comparative analysis of these values. They also observe a notable increase in references to state values beginning in February 2022. The examination of the data reveals diverse methods for verbalizing values, encompassing both individual lexical and grammatical categories as well as contextual representation.

Key words: **value orientations, state values, universal values, affective-cognitive values, shift in socio-cultural orientations, change in geopolitical situation, linguistic representations, socio-political discourse**

***Т.А. Райкина**, канд. пед. наук, доц., Алтайский филиал Президентской академии, г. Барнаул, E-mail: tatyana_raikina@bk.ru*
***Т.А. Кулакова**, канд. филол. наук, Алтайский филиал Президентской академии, г. Барнаул, E-mail: coolak@mail.ru*
***А.В. Пыриков**, канд. филол. наук, доц., Алтайский филиал Президентской академии, г. Барнаул, E-mail: alex.pyrikov@mail.ru*
***А.В. Пищик**, ст. преп., Алтайский филиал Президентской академии, г. Барнаул, E-mail: pishik.alina@mail.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В РУССКОЯЗЫЧНОМ И ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ДИНАМИКА И ЯЗЫКОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ

Ценностные ориентации являются важным регулятором общественных отношений и средством поддержания единства нации. Однако они не являются стабильными и могут меняться в зависимости от уровня экономического благосостояния общества, а также вследствие различных глобальных событий, таких как, например, эпидемии и конфликты. В данной статье рассматривается сдвиг социокультурных ориентаций, вызванный изменением геополитической ситуации, а также лингвистические средства репрезентаций этих ориентаций в средствах массовой информации. Материалом для исследования послужили русскоязычные и иноязычные источники, отобранные по критериям наличия большого количества подписчиков, просмотров и высокого рейтинга. В статье приводятся различные подходы к классификации ценностных ориентаций. Авторы выявляют наиболее популярные ценности, которые транслировались СМИ за три временных периода, и проводят их сравнительный анализ. Они также отмечают тенденцию к росту упоминания государственных ценностей в феврале 2022 года. Анализ фактического материала свидетельствует о наличии разнообразных средств вербализации ценностей, представленных как отдельными лексико-грамматическими классами слов, так и контекстной репрезентацией.

Ключевые слова: **ценностные ориентации, государственные ценности, общечеловеческие (универсальные) ценности, аффективно-когнитивные ценности, сдвиг социокультурных ориентаций, изменение геополитической ситуации, языковые репрезентации, общественно-политический дискурс**

Изменения в условиях и нормах жизни общества, вызванные социальными, экономическими и политическими преобразованиями неизбежно приводят к трансформации ценностных ориентаций. Процесс глобализации стал источником конфликта между национальными и универсальными ценностями [1]. Развитие товарно-рыночных отношений и возможность накопления материального богатства способствовали снижению значимости духовных ценностей, традиционно основанных на религиозно-христианской культуре. Текущая геополитическая ситуация и её социокультурные последствия также оказали влияние на национальные ценностные ориентиры. Общеевропейские и западные ценности, которые ранее разделялись российской общественностью, претерпевают значительные изменения в связи с новыми социальными реалиями. Данное исследование посвящено изучению сдвига социокультурных ориентаций в разных странах и их взаимосвязи с универсальными ценностями.

Цель исследования заключается в выявлении наиболее распространенных ценностей, транслируемых как отечественными, так и зарубежными новостными изданиями, а также в определении того, как эти ценности находят свое отражение в языке. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1) изучить подходы к определению ценностных ориентаций, 2) проанализировать новостные статьи на предмет наличия ценностных установок, 3) выделить наиболее часто упоминаемые ценности, 4) проанализировать сдвиг ценностных ориентаций в различные периоды развития геополитической ситуации, 5) выделить основные способы языкового выражения этих ценностей.

Научная новизна данного исследования заключается в применении лингвистического подхода к изучению ценностных ориентаций, которые транслируются через средства массовой информации в различные периоды, обусловленные изменениями в геополитической ситуации. Кроме того, авторы анализируют способы их языковых репрезентаций.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие кросс-культурных и лингвистических исследований. Выявление частотности упоминания различных ценностей в информационном пространстве, а также их сдвигов в зависимости от общественно-резонансных событий способствует пониманию механизмов отражения в языке и его влияния на формирование социокультурной идентичности. В работе описываются приёмы и методы речевого воздействия на аудиторию в контексте как русскоязычного, так и иноязычного общественно-политического дискурса. В результате проведенного сравнительно-сопоставительного анализа выявлены языковые средства, используемые для трансляции социокультурных ценностей как у русскоязычной, так и иноязычной аудитории, а также их сходства и различия. Кроме того, анализ разноязычных источников позволил сформировать представление об общей системе ценностей современного кросс-культурного общества.

Практическая значимость заключается в том, что её результаты могут быть применены в процессе создания учебных материалов по общему языкознанию, методике преподавания иностранных языков, а также в дисциплинах, связанных с межкультурной коммуникацией, таких как политология, культурология и социология.

В качестве источников практического материала нами были определены СМИ с наибольшим охватом аудитории (определяется количеством подписчиков, количеством просмотров, высоким рейтингом), во внимание принимался также фактор технической возможности работать с архивом. В результате данного

отбора источником материала на английском языке послужили Daily Mail, NBC, CNN; на немецком – Focus online и Spiegel; на русском – Московский комсомолец, РИА Новости, Известия. В дальнейшем статьи и заметки из выбранных СМИ в количестве более 3500 штук были подвергнуты тщательному лингвистическому анализу. В качестве исходной точки отбора материала была определено 24 февраля 2022 года, дата начала СВО. Для обнаружения прогнозируемых нами ценностных изменений были выбраны периоды в 6 месяцев до указанной даты и в 6 месяцев после указанной даты: 24 августа 2021 года и 24 августа 2022 года. Языковые единицы, отражающие ценностные ориентиры общества, извлекались методом сплошной выборки из материалов, указанных СМИ за указанные даты, во всех случаях, кроме «Известий» и «Московского комсомольца». Данные СМИ анализировались в виде печатных изданий, размещенных онлайн в формате pdf, события 24 февраля нашли отражение в них в выпусках за 25 февраля того же года, потому в работе анализируются выпуски за 25 февраля 2022 года.

В процессе изучения рассматриваемых языковых единиц нами был использован интерпретативный анализ, представляющий собой кластер методов, включающий анализ дефиниций, компонентный анализ, семантическое разложение и расширение, а также толкование контекстной семантики.

Термин «общечеловеческие», или «универсальные» ценности применяется с XX века, со времен возникновения глобализации, которая требовала создания общей системы ценностей для установления межкультурных диалогов. Национальные ценности создаются странами в соответствии с местоположением, климатом, историей, и прочими условиями становления и развития. Ценности можно определить как «критерии, которые люди используют для выбора и обоснования действий, а также для оценки людей (включая себя) и событий» [2]. Также ценности понимаются как «накопленный культурный опыт, совокупность знаний» [3, с. 87].

Социологи признают ценности как «убеждения, которые объясняют и оправдывают отношения, действия и мнения людей» [4].

Важно, что ценности выступают регуляторами поведения человека, нормами того или иного культурного сообщества. Однако как национальные, так и общечеловеческие ценности не являются стабильным понятием. Они претерпевают трансформации по мере развития общества и происходящих значимых событий, формирующих новую нормальность.

Существует несколько классификаций ценностей. Одной из самых популярных считается теория Ш. Шварца о базовых универсальных ценностях. Он выделил 10 универсальных ценностей: Власть, Традицию, Конформность, Безопасность, Универсализм, Благожелательность, Стимуляцию, Гедонизм, Достижение, Самостоятельность. Авторы другой классификации, Рональд Инглхарт и Кристиан Вельцель, выделяют традиционные ценности – ценности выживания и, противоположные им ценности самовыражения [5].

Ильина В.А. выделяет помимо «общечеловеческих (универсальных) ценностей», к которым относятся «мир», «порядочность», «равенство», «свобода», «смысл», «вера», «доверие», «внимательность (внимание к людям)», «надежда», «Родина», «семья», «здоровье», «достаток», «убеждение», «природа», «уважение», «творчество», «труд», «профессионализм», «образование», «развитие», «успех», группу «государственных ценностей», в которую вошли «безопасность», «власть», «могущество», «независимость», «долг», «законность», «известность», «сотрудничество», и группу «аффективно- когнитивных ценностей», таких как «согласие», «справедливость», «покой», «стабильность», «любовь», «удовольствие», «дружба», «милосердие» [6].

К вопросу о взаимодействии универсальных и национальных ценностях многими исследователями утверждается, что универсальных, или общечеловеческих ценностей не существует, так как «все человеческие общности имели и имеют особые, различные и даже несовместимые интересы, цели, верования и т. п.» [4]. Они имеют собственное преломление в национальных культурах. По мнению польско-австралийского лингвиста А. Вежбицкой, языковое сознание является не только антропоцентричным, но и этноцентричным или культурно обусловленным. Однако она также считает, что, несмотря на внешнее разнообразие языков и культур, человечество обладает несомненной культурной общностью, которая позволяет постулировать универсальный семантический метаязык [7].

В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 “Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей” к основным традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [8].

В нашем исследовании мы рассматривали все три группы ценностей, выделяемых Ильиной В.А., то есть государственные, общечеловеческие (универсальные), аффективно-когнитивные.

Ниже представлена диаграмма, показывающая представленные ценности и их динамику в указанные периоды исследования (рис. 1).

Количественный анализ позволил определить наиболее часто встречающиеся ценности в русскоязычных и иностранных СМИ в указанных временных

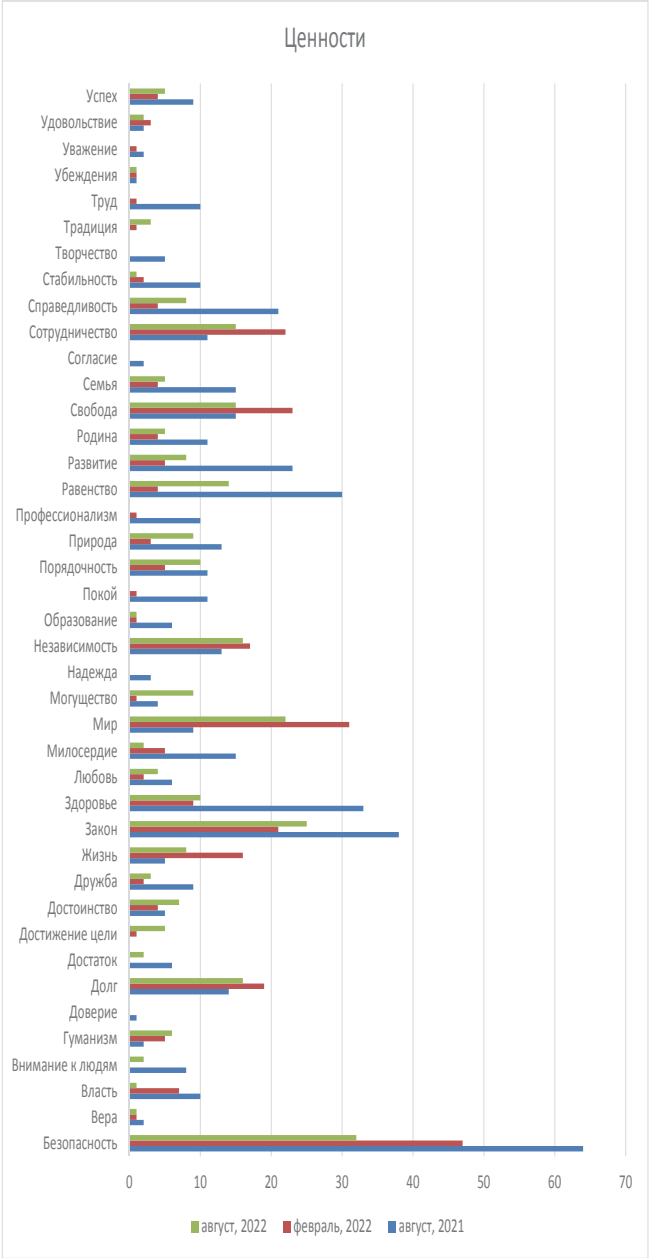


Рис. 1. Сравнительное соотношение ценностных ориентаций, упоминаемых русскоязычными и иноязычными СМИ в разные временные периоды

рамках. Среди государственных ценностей таковыми являются «безопасность», «законность» и «независимость». Стабильно высокую степень трансляции особенно в русскоязычных СМИ показали «безопасность» и «независимость». Интенсивность их использования в СМИ, возможно, является подтверждением того, что защищенность жизненно важных интересов общества, его суверенитета является фундаментом развития современного государства (рис. 2, 3).

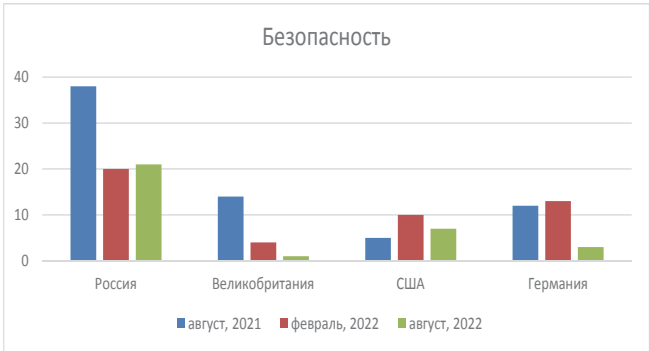


Рис. 2. Динамика репрезентации ценности «безопасность»



Рис. 3. Динамика репрезентации ценности «независимость»

Государственная ценность «законность», несмотря на представленность во всех СМИ, наиболее устойчиво транслировалась в русскоязычных и немецкоязычных источниках во всех трех выбранных временных интервалах. Следует отметить, что особенно для немецкого менталитета лингвокультурные концепты «Порядок» и «Закон» являются системообразующими. Эти концепты традиционно являются ключевыми доминантами в немецкой культуре и эксплицируют внутреннюю организацию их мировосприятия (рис. 4).

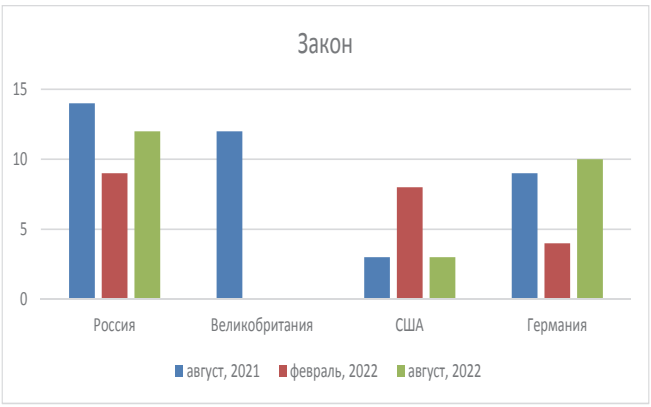


Рис. 4. Динамика репрезентации ценности «закон»

Несмотря на то, что общечеловеческая (универсальная) ценность «здоровье» показала значительные количественные результаты, следует подчеркнуть, что большая часть упоминаний данной ценности в СМИ относится к публикациям 2021 года. Можно предположить, что это было связано с последствиями пандемии COVID–19 и потрясениями системы здравоохранения в тот период времени (рис. 5).

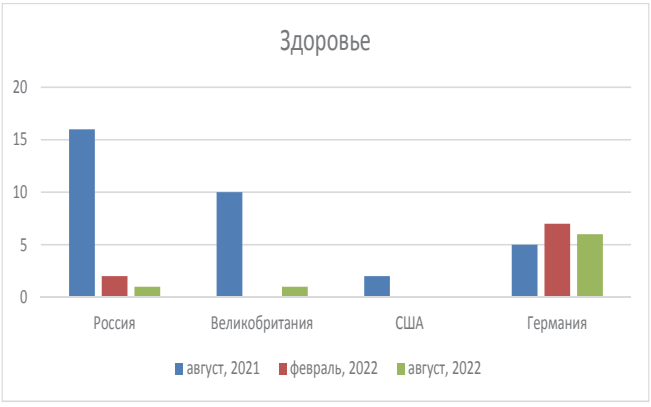


Рис. 5. Динамика репрезентации ценности «здоровье»

Можно отметить, что в целом до февраля 2022 года спектр транслируемых ценностей был гораздо шире. В русскоязычных СМИ авторами обнаружено 36 различных ценностей. Из них наиболее популярными стали группа государственных ценностей – «безопасность», «закон», «долг», группа общечеловеческих ценностей – «здоровье», «равенство», «развитие», «труд» – и аффективно-когнитивная ценность «покой». С началом СВО количество ценностей, упоминаемых СМИ, сократилось до 27. Основное внимание уделялось государственным ценностям, таким как «безопасность», «закон», «долг» и «сотрудничество», среди общечеловеческих в основном транслировались ценности «мир» и «свобода». Через шесть месяцев состав ценностей практически не изменился. Самыми частотными ценностями остались государственные ценности «безопасность», «закон», «долг» и «независимость» и общечеловеческие «мир» и «равенство» (рис. 6).

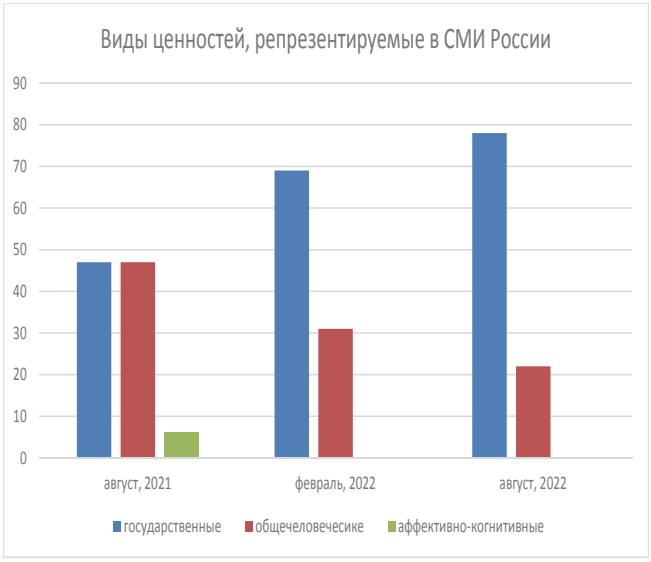


Рис. 6. Соотношение видов репрезентируемых ценностей (в процентах от общего количества обнаруженных случаев) в анализируемых российских СМИ в августе 2021-го, феврале 2022-го и августе 2022-го годов соответственно

В Великобритании в первый исследуемый период самыми частотными стали государственные ценности «безопасность» и «закон» и общечеловеческие ценности «здоровье» и «семья». Во втором периоде СМИ уделяли внимание в основном государственным ценностям «долг» и «безопасность». В третьем периоде преимущественно нашли свое отражение общечеловеческая ценность «семья» и аффективно-когнитивные ценности «любовь» и «удовольствие» (рис. 7).

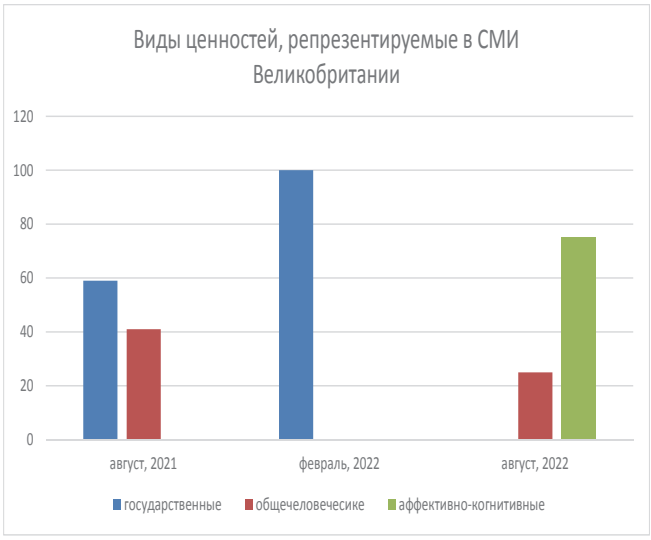


Рис. 7. Соотношение видов репрезентируемых ценностей (в процентах от общего количества обнаруженных случаев) в анализируемых СМИ Великобритании в августе 2021-го, феврале 2022-го и августе 2022-го годов соответственно

В американских СМИ количество транслируемых ценностей во втором периоде также сократилось с 21 до 10. Количество репрезентируемых государственных ценностей во втором периоде значительно возросло. Если в первом периоде упоминалась преимущественно «безопасность», то во втором периоде добавились «закон» и «сотрудничество». А вот доля общечеловеческих ценностей наоборот сократилась. В первом периоде часто упоминались «равенство» и «порядочность», во втором периоде одной из самых популярных стала ценность «мир». Через шесть месяцев спектр упоминаемых ценностей стал гораздо шире и был представлен преимущественно общечеловеческими ценностями «мир»,

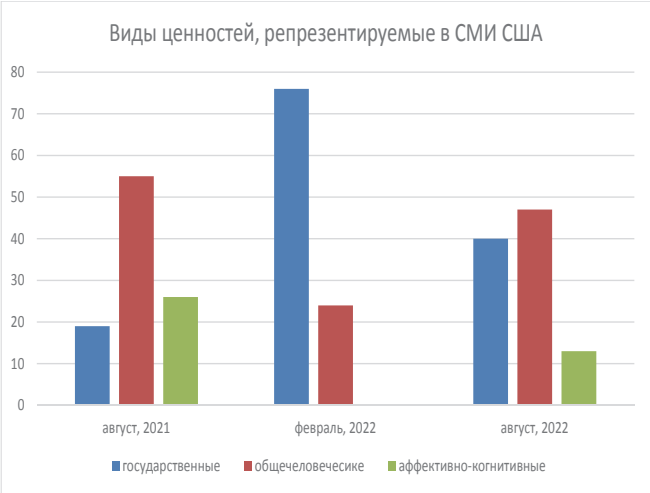


Рис. 8. Соотношение видов репрезентируемых ценностей (в процентах от общего количества обнаруженных случаев) в анализируемых СМИ Германии в августе 2021-го, феврале 2022-го и августе 2022-го годов соответственно

«порядочность», «свобода», а также группой государственных ценностей «безопасность» и «сотрудничество» (рис. 8).

В Германии можно наблюдать противоположную тенденцию. Во-первых, спектр упоминаемых ценностей расширился с 11 в первом периоде до 18 во втором. Увеличилось также упоминание общечеловеческих ценностей. Если в первом периоде упоминались преимущественно государственные ценности «безопасность» и «закон» и общечеловеческая ценность «здоровье», то во втором периоде добавились такие общечеловеческие ценности, как «мир» и «свобода», группа государственных ценностей представлена ценностями «безопасность» и «независимость». В третьем периоде основными упоминаемыми ценностями стали государственная ценность «закон» и общечеловеческая ценность «здоровье» (рис. 9).



Рис. 9. Соотношение видов репрезентируемых ценностей (в процентах от общего количества обнаруженных случаев) в анализируемых СМИ Германии в августе 2021-го, феврале 2022-го и августе 2022-го годов соответственно

Если говорить в целом о количественном соотношении видов репрезентируемых ценностей (согласно классификации ценностей Ильиной В.А.), то в анализируемых СМИ России, Великобритании, США и Германии в разные периоды времени мы можем заметить динамику роста репрезентации государственных ценностей в феврале 2022 года.

Наименее представленными в ходе исследования оказался ряд общечеловеческих и аффективно-когнитивных ценностей. В этот список попали такие ценности, как «вера», «труд», «развитие», «доверие», «надежда» и ряд других.

Система лексических средств выражения социокультурных ценностей разнородна и представлена целым рядом единиц. Прежде всего, семантические категории ценностей как в русском, так и в английском и немецком языках репрезентируются представителями лексико-грамматического класса существительных, при этом отнесенность ценности к той или иной группе не имеет значения, то есть репрезентация ценности единицами тех или иных уровней языка никак не коррелирует с тем, к какой группе эта ценность относится.

Итак, выражение ценности через существительное можно наблюдать в следующем примере, где речь идет об актуализации аффективно-когнитивной ценности «дружба».

India has a historic friendship with Russia [9].

В немецкоязычных источниках ценности могут репрезентироваться аналогичным образом, то есть единицами класса существительных. Например, при выражении общечеловеческой ценности «природа»:

Die Folgen des Klimawandels bemerkt man im Winter am deutlichsten [10].

Государственные ценности также находят свою репрезентацию путем прямого именования через существительное. В следующих примерах видим выражение ценности «безопасность» двумя английскими существительными *safety* и *security*:

More than 100,000 people have moved within Ukraine, "fleeing the violence for safety," the United Nations refugee agency said in a statement Thursday [9].

The United States is prepared to respond to cyberattacks by Russia, said President Joe Biden, adding that for months the US has been working with the private sector to bolster its security [9].

Также к существительным, выражающим ценность «свобода», входящую в группу общечеловеческих, относят лексему *sovereignty*, содержащую сему [свобода], для подтверждения этого обратимся к ее дефиниции:

sovereignty – the state of being a country with freedom to govern itself [11].

Austin told Ukrainian Defense Minister Oleksii Reznikov that the US supports Ukraine's sovereignty and territorial integrity, and would continue to provide defensive assistance to Kyiv in the face of Russia's "unfounded and unprovoked war" [9].

Подобные примеры находим и в немецкоязычных СМИ, где государственная ценность «безопасность» репрезентируется существительным *Sicherheit*.

Für Afghanistan verlangen Baerbock und die Grünen nun eine „große humanitäre Geste". Konkret: Die Bundesregierung solle „klare Kontingente" auflegen, „um Menschen in Sicherheit zu bringen" [12].

Er ist überzeugt, dass Angela Merkel die Wahl haushoch gewinnen würde, wäre sie angetreten. „So suchen sich die Menschen eben jemanden, der Sicherheit und Erfahrung ausstrahlt [12].

Следует отметить, что немецкий язык изобилует сложными существительными, характерными для данного языка. Использование таких существительных очень удобно, так как позволяет избавиться от необходимости падежного согласования существительных между собой. Зачастую такие слова могут легко заменить целое предложение. Ценность «безопасность» отражается в следующем примере:

Viele Jahre haben Shavit und seine Kollegen die Drahtzieher des Münchner Attentats gesucht, gefunden – und getötet. Sie misstrauten den deutschen Sicherheitsbehörden, die doch alle Hinweise auf einen möglichen Angriff im Vorfeld der Sommerspiele missachtet hatten [13].

В другом примере сложное существительное *Machthaber* актуализирует государственную ценность «могущество».

Russlands Machthaber hielt kühl entgegen, sie seien seit Jahren tot [14].

Примеры, обнаруженные в русскоязычных СМИ, также иллюстрируют репрезентацию ценностей при помощи отдельных представителей лексико-грамматических классов слов, прежде всего существительных.

«Для нас свобода передвижения – это право человека, а не привилегия» [15].

Для общественно-политического дискурса характерны случаи, когда в одном предложении могут встречаться упоминания сразу нескольких ценностей, принадлежащих к одному классификационному классу, например, государственные или общечеловеческие. Тогда чаще всего способы репрезентации ценностей будут также идентичны и будут выполнять в предложении роль однородных членов. Подобное можно наблюдать в примере ниже:

«Накануне Владимир Путин признал суверенитет ДНР и ЛНР и подписал с их главами договоры о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи» [16].

Встречаются также и ситуации, когда несколько ценностей репрезентируются в одном смысловом отрезке текста – в абзаце – и являются представителями разных лексико-грамматических классов. Так, в следующем примере наблюдаем выражение ценности государственной ценности «сотрудничество» (cooperation) через лексему *negotiation* и общечеловеческой ценности «мир» (peace) через лексему *peace*. Однако для начала обратимся к дефинициям слов *cooperation* и *negotiation*, чтобы доказать, что они имеют общую сему [same].

Negotiations are formal discussions between people who have different aims or intentions, especially in business or politics, during which they try to reach an agreement [17].

Agreement with someone means having the same opinion as they have [17].

Cooperation the action or process of working together to the same end [17].

Таким образом, лексема *negotiation* действительно репрезентирует ценность «сотрудничество» (cooperation).

Ultimately, victory for Putin must combine success on the battlefield with political aspiration. Some commentators believe if Russia can secure the Donbas, Putin could declare a cease-fire and seek negotiations. President Emmanuel Macron of France

and Henry Kissinger have urged negotiations. Ukraine should prepare to cede land for peace, according to this view [18].

Ценности могут находить свое выражение в языке не только через представителей класса существительных, но и через единицы класса прилагательных. Обратимся к следующему примеру, где прилагательное *safe* эксплицирует приверженность Индии в лице ее руководителя государственной ценности «безопасность»:

Modi also expressed concern over the safety of Indian citizens in Ukraine, especially students, adding "India attaches the highest priority to their safe exit and return..." [9].

Подобные примеры находим и в немецкоязычных источниках. Так, ниже наблюдаем случай репрезентации государственной ценности «безопасность» посредством прилагательного *sicher*:

Das alles war immer in Gefahr, die Frauen konnten sich nie sicher sein. Immer wieder griffen Islamisten Mädchenschulen an, töteten prominente Frauen wie die Frauenrechtlerin und Journalistin Malala Maiwand in Dschalalabad [19].

Для русского языка репрезентация ценностей при помощи лексических единиц класса «прилагательное» также типично. В примере ниже приведен случай отображения общечеловеческой ценности «мир» через прилагательное:

«Восемь лет мы делали все возможное, чтобы ситуация была разрешена мирными, политическими средствами» [16].

Безусловно, наибольшее количество обнаруженных нами случаев выражения ценностей в русскоязычных и иноязычных СМИ связано, прежде всего, с их репрезентацией посредством существительных и прилагательных, однако есть также примеры, когда та или иная ценность может напрямую выражаться и при помощи единиц лексико-грамматического класса глаголов:

«На каком языке будут говорить наши внуки и правнуки, во что верить, как будут себя идентифицировать. Перестанут ли, наконец, подобострастно искать одобрения в западных глазах» [20].

Система языка устроена таким образом, что в ней одни средства могут служить катализатором лексического значения других. В случае, когда значение ценности репрезентируется через существительное, подобного рода катализатором выступают, прежде всего, слова, выполняющие в предложении функцию определения. Так, для русского языка это будут прилагательные, а для английского – прилагательные и существительные. Они уточняют, конкретизируют значение ядерного существительного. Обратимся к следующему примеру:

The comments came in response to a question on whether India, a major US defense partner, was "fully in sync" with the United States, with Biden adding, "We haven't resolved that completely" [9].

В данном случае существительное *partner*, актуализируя государственную ценность «сотрудничество», вступает в сочетание с существительным *defense*, которое уточняет сферу сотрудничества, показывая, что взаимодействие между странами предполагается осуществлять в области защиты, то есть безопасности, что пересекается уже со с другой ценностной семантической категорией – «безопасность».

Подобную конкретизацию видим и в примере ниже, когда автором новостного материала подчеркивается, что речь идет именно о государственной безопасности, подтверждая справедливость отнесения ценности «безопасность» к классу государственных.

He understands that our national security needs to be about American interests, not nation building or being 'woke.' JD will always put America and its people first [21].

В качестве еще одного примера использования прилагательного, которое бы усиливало значение существительного, репрезентирующего ценность (в данном случае вновь из класса государственных), можно рассмотреть следующее предложение:

At the same time, its strategic partnership with the US has grown at an unprecedented pace over the past two decades [9].

Прилагательное *strategic* со значением 'relating to the most important, general aspects of something such as a military operation or political policy, especially when these are decided in advance' [22] дает читателю понять, насколько важно и существенно партнерство между странами.

Предложение ниже также служит примером репрезентации ценности через существительное в сочетании с прилагательным, дополняющим и усиливающим его значение. В данном случае речь идет о репрезентации общечеловеческой ценности «развитие»:

«Активную модернизацию проходят армия и флот, которые получают вооружение и технику самых последних поколений…» [23].

Рассматривая словосочетания как уровень языка, единицы которого способны репрезентировать значения различных социокультурных ценностей, следует отметить такие сочетания слов, когда значение ценности проявляется только при функционировании этих слов в связке друг с другом, когда поодиночке конституанты требуемое значение не выражают. Обратимся к примеру:

«Западные санкции хоть и чувствительны, но не представляют угрозы для устойчивости национальной экономики России» [16].

Само словосочетание *национальная экономика* не выражает никакой ценности, однако, вступая в сочетание с существительным *устойчивость,* репрезентирует такую государственную ценность, как «безопасность».

В аналогичном немецкоязычном примере мы можем наблюдать ту же картину, когда существительное *Zustand* (состояние) не эксплицирует какую-либо ценность, однако в сочетании с прилагательным *lebensbedrohlich* (опасный для жизни) помогает выразить такую общечеловеческую ценность, как «здоровье»:

Sechs von ihnen mussten mit Symptomen wie Unwohlsein und bläulichen Verfärbungen an Armen oder Beinen in Kliniken gebracht werden. Ein 30-jähriger Student befand sich zunächst in einem lebensbedrohlichen Zustand [24].

Анализ языковой фактологии показывает, что язык (и русский, и английский, и немецкий) обладает системным ресурсом средств выражения социокультурных ценностей. Это, прежде всего, единицы эксплицитной номинации ценностей, а именно – лексемы, выполняющие эту функцию вне зависимости от принадлежности к лексико-грамматическому классу слов: существительные, глаголы, прилагательные. Также эксплицитно ценности репрезентируются единицами языка уровня словосочетаний. Однако наряду с системными средствами актуализации различных ценностей существуют языковые единицы, приобретающие это значение в функционировании. Таким образом, данное значение не является системным, а создается тем или иным контекстом.

President Biden spoke on the ways in which Putin's goals and agenda stand in direct contrast to the values of the US and others [9].

Особенность приведенного выше примера состоит в том, что, во-первых, ценности как таковые не называются вовсе, но очевидно, что в вооруженном противостоянии двух стран речь идет о якобы попрании одной страной государственных (безопасность, законность) и общечеловеческих (мир, здоровье) ценностей. Во-вторых, репрезентация ценностей (пусть и незванных напрямую, но очевидных благодаря общемировой повестке и освещению конфликта практически во всех мировых СМИ) осуществляется через обвинение одной из сторон конфликта в нарушении (*stand in direct contrast to*) этих самых ценностей. Тем самым речь идет о репрезентации ценностей через декларацию их нарушения, через антиценность.

Рассмотрим еще один пример контекстной репрезентации ценности:

«В течение длительного процесса непрямых переговоров между Ираном и США при посредничестве евротройки (Англия, Франция, Германия), России и КНР Тегеран выдвигал многочисленные требования и условия для восстановления Совместного всеобъемлющего плана действий по решению ядерной проблемы» [15].

Невозможно точно определить, о репрезентации какой именно ценности идет речь при рассмотрении данного примера: о государственной ценности «безопасность» или об общечеловеческой ценности «мир», так как в данном случае они пересекаются и одно вытекает из другого, при этом само выражение «ядерная проблема» – представляет собой антиценность, антоним – в общественном сознании – понятиям «мир», «безопасность». С другой стороны, «решение ядерной проблемы» говорит о намерении безопасность всеми силами сохранить.

Ещё одним примером репрезентации антиценности можно считать следующее предложение:

These include unhealthy diets, physical inactivity, tobacco and alcohol consumption, uncontrolled diabetes, and being overweight, she said [24].

В контексте возрастающей проблемы заболеваемости гипертонией ценность «здоровье» представлена через перечисление факторов, угрожающих здоровью, которые являются к тому же следствием образа жизни. Автором статьи они обозначены как *modifiable risk factors linked to lifestyle* (поддающиеся изменению факторы риска, связанные с образом жизни). К тому же присутствует морфема *health* с отрицательной приставкой.

Рассмотрим ещё примеры репрезентации ценностей через контекст. В следующем примере очевидна репрезентация ценности «закон», поскольку полицейские (*cops*) являются представителями органов охраны правопорядка, чьими основными принципами (*the right thing*) является соблюдение законности.

They knew they were wrong, we expect our cops to the right thing,"he wrote" [25].

Аффективно-когнитивные ценности также могут репрезентироваться через контекст. Например, в следующем предложении мы можем наблюдать репрезентацию сразу двух ценностей. Ценность «семья», относящаяся к группе общечеловеческих, представлена глаголом *marry*, а аффективно-когнитивная ценность «любовь» становится очевидной благодаря фразе *she said yes* (она согласилась). Без контекста заключения брака сама фраза *she said yes* не выражает определенной ценности.

Sharing a stunning snap of the couple, he wrote: 'Two weeks ago I asked my soulmate to marry me and she said yes [26].

Проведенный анализ дает возможность сделать вывод о сходстве в языковом выражении ценностей и получить более полное представление об общей системе ценностей современного кросс-культурного общества. Ценности могут репрезентироваться как эксплицитно, через отдельные единицы различных лексико-грамматических классов, такие как существительные, прилагательные и глаголы и на уровне словосочетания, а также имплицитно через контекст и антиценности.

СМИ, реализуя организационную и идеологическую функции, транслируют образцы существующих ценностей в разнообразных коммуникативных ситуациях, тем самым отражая и в то же время формируя общественное сознание. Состав декларируемых ценностей позволяет определить позицию издания,

транслирующего национальную повестку, и вовлеченность сообщества в происходящие события.

Традиционные ценности, закреплённые в Указе Президента в 2022 году, не нашли широкого освещения до его издания в указанном хронологическом периоде исследования. Были представлены лишь некоторые из них, такие как «гуманизм», «достоинство», «жизнь», «милосердие», «родина», «семья», «труд». Часть этих ценностей относится к категории общечеловеческих, по классификации В.А. Ильиной, – «родина», «семья», «труд». Другая часть ценностей, не входящая в вышеупомянутую классификацию – «гуманизм», «достоинство», «жизнь», также нашла свое отражение в текстах СМИ. Транслирование этих ценностей как в центральных, так и в региональных новостных изданиях после Указа Президента требует дальнейшего изучения.

В заключение следует сказать, что цель исследования достигнута при выполнении поставленных задач. В работе изучены различные теории и подходы к классификации ценностей, такие как теория Ш. Шварца о базовых универсальных ценностях, Рональда Инглхарта и Кристиана Вельцеля. За основу исследования взята классификации В.А. Ильиной с разделением ценностей на группы аффективно-когнитивных, государственных и общечеловеческих. Также были рассмотрены традиционные российские ценности, выявлены совпадающие и оригинальные ценности. В проанализированных новостных статьях обнаружены ценностные установки как наиболее, так и наименее частотные, а также особенности их языковых репрезентаций. Авторами отмечается, что состав репрезентируемых ценностей меняется под влиянием происходящих событий, в пиковые события особое внимание уделяется государственным ценностям. Самой репрезентируемой ценностью в кросс-культурном пространстве в любых хронологических рамках является «безопасность» как основа успешного функционирования общества.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение отражения традиционных ценностей, закрепленных в постановлении Правительства по Указу Президента РФ, в том числе и в региональных СМИ, что позволит выявить сочетание регионального компонента с общегосударственной повесткой как индикатора единства общенациональных интересов.

Результаты данного исследования могут послужить основой для разработки учебных материалов для преподавания иностранных языков в рамках патриотического воспитания. Аутентичные материалы представляют собой спектр контекстов в кросс-культурном пространстве, требующих нравственного осмысления на основе ценностных ориентаций. Нормализация традиционных ценностей также может быть достигнута в ходе учебного процесса при включении русскоязычного материала для сравнительно-сопоставительного анализа.

Библиографический список

1. Малыгина Г.В. Трансформация ценностей в эпоху глобализации как социально-философская проблема. *Гуманитарные и социальные науки.* 2010; № 2.
2. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology.* 1992; Vol. 25: 1–65.
3. Казакова Н.Ю. Отражение общечеловеческих ценностей в национальных культурах. *Вестник ФГОУ ВПО МГАУ.* 2011; № 4: 87–92.
4. Ефимов В., Таламов В. *О понятии «общечеловеческие ценности»*. Available at: https://razumru.ru/humanism/journal/49/yef_tal.htm
5. Инглхарт Р., Вельцель К. *Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития.* Москва: Новое издательство, 2011.
6. Ильина В.А. К вопросу о классификации ценностей и антиценностей. *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки.* 2022; Выпуск 3: 46–53.
7. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1996.
8. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
9. *CNN.* Available at: https://edition.cnn.com/europe/live-news/ukraine-russia-news-02-24-22-intl/index.html
10. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/magazin/archiv/klimaforschung-duerren-fluten-algorithmen_id_59087544.html
11. *Oxford Learner's Dictionaries.* Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/sovereignty
12. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/magazin/archiv/titelthema-die-k-atastrophen-frage_id_17934521.html
13. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/politik/ausland/focus-exklusiv-report-so-eliminierte-israel-muenchner-olympia-attentaeter-von-72_id_137449172.html
14. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/magazin/archiv/editorial-was-putins-endspiel-mit-merkels-kanzlerschaft-zu-tun-hat_id_59087486.html
15. *Ежедневная общественно-политическая газета ИЗВЕСТИЯ.* 24.08.2022; № 157. Available at: https://iz.ru/sites/default/files/pdf/2022/24_08_2022.pdf
16. *Ежедневная общественно-политическая газета ИЗВЕСТИЯ.* 25.02.2022; № 34. Available at: https://iz.ru/sites/default/files/pdf/2022/пдф%20номера%2025.02.2022.pdf
17. *OxfordDictionary (En-En) (для ABBYY Lingvo x5).* Oxford Dictionary of English, 3rd Edition © Oxford University Press, 2010.
18. *NBC News.* Available at: https://www.nbcnews.com/think/opinion/russia-losing-war-ukraine-rcna44437
19. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/magazin/archiv/titel-der-verrat_id_17934516.html
20. *Ежедневная общественно-политическая газета МОСКОВСКИЙ КОМСОМОЛЕЦ.* 25.02.2022; № 34. Available at: https://pressa.ru/files/issue/private/mk-moskovskij-komsomolets/2022/34-2022/raw_issue/mk-moskovskij-komsomolets-2022-34-2022.pdf
21. *NBC News.* Available at: https://www.nbcnews.com/politics/elections/former-trump-national-security-adviser-endorses-jd-vance-senate-ohio-n1277479
22. *CollinsCobuild (En-En) (к версии ABBYY Lingvo x5).* Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Digital Edition 2008 © HarperCollins Publishers, 2008
23. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.spiegel.de/panorama/justiz/darmstadt-mutmasslicher-giftanschlag-an-tu-ermittlungen-wegen-versuchten-mordes-a-18f4fc07-2958-4d41-bcb0-58cbaba22730
24. *Daily Mail.* Available at: https://www.dailymail.co.uk/wires/reuters/article-9923929/High-blood-pressure-driven-obesity-poverty--WHO-study.html
25. *Daily Mail.* Available at: https://www.dailymail.co.uk/news/article-9924159/Man-films-berating-police-officer-parking-disabled-spot-viewers-blast-instead.html
26. *Daily Mail.* Available at: https://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-9924135/Nicola-Peltz-flashes-taut-midriff-joins-hunky-fianc-Brooklyn-Beckham-coffee-run-LA.html

References

1. Malygina G.V. Transformaciya cennostej v `epohu globalizacii kak social'no-filosofskaya problema. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2010; № 2.
2. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology.* 1992; Vol. 25: 1-65.
3. Kazakova N.Yu. Otrazhenie obschechelovecheskih cennostej v nacional'nyh kul'turah. *Vestnik FGOU VPO MGAU.* 2011; № 4: 87-92.
4. Efimov V., Talamov V. *O ponyatii «obschechelovecheskie cennosti»*. Available at: https://razumru.ru/humanism/journal/49/yef_tal.htm
5. Inglhart R., Vel'cel' K. *Modernizaciya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya: Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya.* Moskva: Novoe izdatel'stvo, 2011.
6. Il'ina V.A. K voprosu o klassifikacii cennostej i anticennostej. *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki.* 2022; Vypusk 3: 46-53.
7. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie.* Moskva: Russkie slovari, 1996.
8. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
9. *CNN.* Available at: https://edition.cnn.com/europe/live-news/ukraine-russia-news-02-24-22-intl/index.html
10. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/magazin/archiv/klimaforschung-duerren-fluten-algorithmen_id_59087544.html
11. *Oxford Learner's Dictionaries.* Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/sovereignty
12. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/magazin/archiv/titelthema-die-k-atastrophen-frage_id_17934521.html
13. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/politik/ausland/focus-exklusiv-report-so-eliminierte-israel-muenchner-olympia-attentaeter-von-72_id_137449172.html
14. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/magazin/archiv/editorial-was-putins-endspiel-mit-merkels-kanzlerschaft-zu-tun-hat_id_59087486.html
15. *Ezhednevnaya obschestvenno-politicheskaya gazeta IZVESTIYa.* 24.08.2022; № 157. Available at: https://iz.ru/sites/default/files/pdf/2022/24_08_2022.pdf
16. *Ezhednevnaya obschestvenno-politicheskaya gazeta IZVESTIYa.* 25.02.2022; № 34. Available at: https://iz.ru/sites/default/files/pdf/2022/pdf%20nomera%2025.02.2022.pdf
17. *OxfordDictionary (En-En) (dlya ABBYY Lingvo x5).* Oxford Dictionary of English, 3rd Edition © Oxford University Press, 2010.
18. *NBC News.* Available at: https://www.nbcnews.com/think/opinion/russia-losing-war-ukraine-rcna44437
19. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.focus.de/magazin/archiv/titel-der-verrat_id_17934516.html
20. *Ezhednevnaya obschestvenno-politicheskaya gazeta MOSKOVSKIJ KOMSOMOLEC.* 25.02.2022; № 34. Available at: https://pressa.ru/files/issue/private/mk-moskovskij-komsomolets/2022/34-2022/raw_issue/mk-moskovskij-komsomolets-2022-34-2022.pdf
21. *NBC News.* Available at: https://www.nbcnews.com/politics/elections/former-trump-national-security-adviser-endorses-jd-vance-senate-ohio-n1277479
22. *CollinsCobuild (En-En) (k versii ABBYY Lingvo x5).* Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Digital Edition 2008 © HarperCollins Publishers, 2008
23. *FOCUS Magazin.* Available at: https://www.spiegel.de/panorama/justiz/darmstadt-mutmasslicher-giftanschlag-an-tu-ermittlungen-wegen-versuchten-mordes-a-18f4fc07-2958-4d41-bcb0-58cbaba22730
24. *Daily Mail.* Available at: https://www.dailymail.co.uk/wires/reuters/article-9923929/High-blood-pressure-driven-obesity-poverty--WHO-study.html
25. *Daily Mail.* Available at: https://www.dailymail.co.uk/news/article-9924159/Man-films-berating-police-officer-parking-disabled-spot-viewers-blast-instead.html
26. *Daily Mail.* Available at: https://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-9924135/Nicola-Peltz-flashes-taut-midriff-joins-hunky-fianc-Brooklyn-Beckham-coffee-run-LA.html

Статья поступила в редакцию 10.02.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-494-496

Rudenko T.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: ti.rudenko@mpgu.edu*

THE WAYS OF TRANSLATION A.P. CHEKHOV'S OCCASIONAL PHRASEOLOGICAL UNITS INTO ENGLISH REFLECTING THE WAYS OF PEOPLE'S ACTIONS (BASED ON THE TRANSLATIONS OF THE PLAY "THE CHERRY ORCHARD"). The article observes the ways of transferring A.P. Chekhov's occasional phraseological units reflecting people's way of actions from Russian into English. The research material is the play "The Cherry Orchard" and six of its translations into English (from 1909 to 2015). The scientific novelty lies in the fact that for the first time a comparative study of translations of the play was conducted, performed both by translators who speak the language of translation (English) and also the original language of the play, and only native English speakers. In the course of the research, the author identifies five occasional phraseological units in the original of the play, reviewed and compared the translation techniques used in their translation into English. The work reveals the main translation techniques (the use of English idioms, phrasal verbs, techniques of contextual and grammatical substitution, holistic transformation, concretization, literal translation, concretization and addition), semantic distortions of the original play. Note that all the idioms under consideration are two-component, which may have further complicated translation decision-making.

Key words: **original, translation, occasional phraseological units, A.P. Chekhov, "The Cherry Orchard"**

Т.И. Руденко*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: ti.rudenko@mpgu.edu*

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ А.П. ЧЕХОВА, ОТРАЖАЮЩИХ ОБРАЗ ДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ПЬЕСЫ «ВИШНЕВЫЙ САД»)

Статья посвящена рассмотрению способов передачи окказиональных фразеологизмов А.П. Чехова, отражающих образ действия человека, с русского языка на английский. Материалом исследования выступает пьеса «Вишневый сад» и ее переводы на английский язык (изданные с 1909 по 2015 годы). Научная новизна заключается в том, что впервые было проведено сопоставительное исследование шести переводов произведения, выполненных как переводчиками, владеющими языком оригинала пьесы (русским) и языком перевода (английским), так и носителями только английского языка. В ходе проведенного исследования автором были выявлены пять окказиональных фразеологизмов в тексте оригинала пьесы, отражающих образ действия человека; рассмотрены основные переводческие приемы при их передаче на английский язык (использование идиом английского языка, фразовых глаголов, приемов контекстуальной и грамматической замены, целостного преобразования, конкретизации, дословного перевода, конкретизации и добавления) и определены случаи смысловых искажений оригинала пьесы. Отметим, что все рассматриваемые идиомы являются двухкомпонентными, что возможно, еще больше усложнило принятие переводческих решений.

Ключевые слова: **оригинал, перевод, окказиональные фразеологизмы, А.П. Чехов, «Вишневый сад»**

Вопрос об особенностях перевода окказиональных фразеологизмов неоднократно становился предметом лингвистического исследования, в том числе на примере творчества А.П. Чехова (в работах М.А. Серегиной [1], М.М. Лейкиной [2], И.Н. Чернышовой [3] и др.). Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что рассмотрение данного вопроса приобретает еще большую теоретическую и практическую ценность при проведении сопоставительного анализа вариантов перевода произведений, выполненных переводчиками, владеющими языком перевода (английским), являясь при этом носителями русского языка (то есть языка оригинала пьесы), что могло способствовать лучшему пониманию значения исследуемых лексических единиц в исходном тексте. А также переводчиками, являющимися носителями языка перевода, у которых понимание значения окказиональных фразеологизмов в языке оригинала могло вызвать существенные сложности.

Под фразеологическим окказионализмом вслед за Н.А. Ковалевой [4] мы понимаем «речевую экспрессивно-эмоциональную единицу, обладающую индивидуальной принадлежностью, синхронно-диахронной слитностью и семантическим сдвигом» [4, с. 120].

Объектом данного исследования выступают окказиональные фразеологизмы А.П. Чехова, функционирующие в пьесе «Вишневый сад» [5] и отражающие образ действия человека.

Цель работы – определить основные закономерности при переводе вышеуказанных лексических единиц на английский язык.

Предметом исследования выступают фразеологические единицы, созданные А.П. Чеховым путем слияния уже функционирующих в русском языке идиом или их расширения за счет лексического добавления по модели существующей фразеологической единицы.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: 1) выявить окказиональные фразеологизмы в пьесе «Вишневый сад», отражающие образ действия человека; 2) рассмотреть основные переводческие приемы при их передаче на английский язык; 3) определить возможные смысловые искажения.

Теоретическая значимость исследования состоит в актуальности разрабатываемой тематики и возможности использования ее выводов в ходе иных исследовательских работ в данной области.

Практическая значимость заключается в том, что материалы работы могут быть использованы в вузах гуманитарного направления в теоретических разработках и лекционных курсах по теории и практике перевода, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии.

Научная новизна определяется тем, что впервые было проведено сравнительно-сопоставительное исследование шести переводов пьесы (изданных в период с 1909 по 2015 годы), что позволяет рассмотреть способы передачи вышеуказанных лексических единиц и определить возможные переводческие проблемы, которые все еще остались нерешенными.

В качестве методов исследования использовались сравнительно-сопоставительный и описательный методы.

Материалом исследования послужила пьеса А.П. Чехова «Вишневый сад» (1903 год [5]) и шесть ее переводов на английский язык:

1) Джорджа Лесли Кальдерона 1909 года [6];

2) Джулиуса Уэста 1916 года (проживал в Великобритании в семье русских эмигрантов) [7];

3) Констанс Гарнетт 1923 года [8];

4) Бэтси Хьюлик 1994 года [9];

5) Питера Карсона 2002 года (владел русским языком, так как его мать была русской эмигранткой, и также изучал язык в колледже) [10];

6) Ричарда Нельсона, Ричарда Пивера и Ларисы Волохонской (переводчицы русского происхождения) 2015 года [11].

Рассмотрим окказиональные фразеологизмы А.П. Чехова, отражающие образ действия человека, и способы их передачи на английский язык.

1. «Снять с груди и с плеч моих тяжелый камень» [5]. В данном примере А.П. Чехов создал лексически новый вариант фразеологической единицы, расширив состав уже функционирующих в русском языке идиом «как камень с души (с сердца)» и «гора с плеч», обозначающий «чувство облегчения при избавлении от чего-либо гнетущего» [12].

Дж. Кальдерон передал следующим образом: "I could free my neck and shoulders from the stone that weights them down" [6] / если бы только я могла освободить свою шею и плечи от этого камня, который давит на них (здесь и далее перевод наш – *Т. Р.*).

Как мы видим, переводчик использовал дословный перевод в первой части предложения, однако вместо прилагательного «тяжелый» применил идиому weight something down в значении to place a heavy weight in or on someone or something; to press down or hold down someone or something with a heavy weight [13] / «взваливать тяжелый груз на кого-то или что-то; придавливать или удерживать кого-то или что-то тяжелым весом».

Дж. Уэст использовал приемы перестановки и контекстуальной замены, применив фразовый глагол take off (сбросить, скинуть) и существительное burden (бремя, ноша): I could take my heavy burden off my breast and shoulders [7]. / «Если бы только я могла снять свою тяжелую ношу с груди и плеч».

В варианте К. Гарнетт также функционирует существительное burden, однако переводчица использовала фразовый глагол cast off в значении «сбросить»: I could cast off the burden that weights on my heart. / «Я могла бы сбросить груз, который давит мне на сердце» [8]. При этом К. Гарнетт опустила лексему «плечи» и применила прием перестановки.

Б. Хьюлик в своем варианте перевода использовала идиому lift from в значении *to relieve someone of some unpleasant emotion, pressure, burden, stress, etc.* [13] / «избавить кого-то от каких-то неприятных эмоций, давления, обузы, стресса и т. д.», а также применила прием контекстуальной замены (вместо лексемы

«грудь» употребила номинацию heart): if only this stone could be lifted from my heart [9] / «если бы только можно было избавиться от этого камня на моем сердце».

П. Карсона прибег к фразовому глаголу take from (буквально – извлечь) и дословному переводу: I could take this heavy stone from my breast and shoulders [2002] / «я могла бы снять этот тяжелый камень со своей груди и плеч».

Р. Пивер, Л. Волохонская применили грамматическую замену, использовав пассивный залог: If only the heavy stone could be lifted from my breast and shoulders [2015]. / «Если бы только можно было снять этот тяжелый камень с моей груди и плеч».

Таким образом, как мы видим из вышеперечисленных примеров, при переводе на английский язык окказионального фразеологизма «снять с груди и с плеч моих тяжелый камень» все переводчики использовали различные приемы, включая добавление фразовых глаголов, однако во всех описанных выше случаях стилистическая окрашенность текста была утрачена.

2. «О том, о сем, пятое-десятое» [5]. В данном примере мы наблюдаем создание А.П. Чеховым нового варианта фразеологической единицы как контаминации уже функционирующих: «о том, о сем» в значении «о чём-либо разном и незначительном» [12] и «с пятое на десятое», то есть «непоследовательно, беспорядочно, бессвязно, пропуская подробности» [там же].

Дж. Кальдерон, К. Гарнетт, Б. Хьюлик использовали две идиомы английского языка, которые по своему значению эквиваленты оригиналу: this and that – miscellany; a lot of different, varying things [13] / «множество разных, непохожих друг на друга вещей»; one thing and another – various different contributing elements, matters, or events [там же] / «разные сопутствующие вопросы или события». Разница в данных вариантах переводов незначительная и заключается в порядке использования идиом в предложении: We began to talk about this and that, one thing and another [6]; We began talking of one thing and another, and this and that [8]; We got to talking about one thing and another, this and that [9].

Дж. Уэст прибег к идиоме this, that, and the other – a lot of different, varying things [13] / «много разных, непохожих друг на друга вещей», при этом структура предложения оказалась усеченной: We began to talk of this, that and the other [7].

В вариантах П. Карсона и Р. Пивера, Л. Волохонской структура двухкомпонентного фразеологизма оригинала пьесы сохранена.

П. Карсона для его передачи использовал идиомы this and that и a whole load of things в значении *a large amount of something* [13] / «большое количество чего-либо»: We began to talk of this and that, a whole load of things [10].

Р. Пивер, Л. Волохонская также передали первую часть фразеологизма как this and tha, а во второй использовали идиому one thing led to another в значении *one action has triggered others, especially those that are unplanned or unforeseen* [13] / «одно действие повлекло за собой другие, особенно незапланированные или непредвиденные»: A conversation began about this and that, one thing led to another [11]. Отметим, что в данном случае ее нельзя считать эквивалентной по своему семантическому значению «пятое-десятое», так как в самой пьесе речь идет скорее о затянувшемся разговоре на разные темы, чем о действии, повлекшем некие последствия.

3. «Нет поворота назад, заросла дорожка» [5]. В чеховской пьесе высказывание принадлежит Пётру Сергеевичу Трофимову и означает, что прошлое уже не вернуть. Можем предположить, что за основу фразеологизма была взята идиома «назад пути нет», использующаяся в русском языке при передаче цитаты Ю. Цезаря “Alea jacta est” («Назад пути нет, жребий брошен»).

Варианты перевода Дж. Кальдерона, К. Гарнетт и Р. Пивер, Л. Волохонской полностью совпадают: There’s no turning back; the path is overgrown [6; 8, 11]; При передаче первой части фразеологизма переводчики прибегли к приему контекстуальной замены, изменив словосочетание «поворот назад» идиомой с эквивалентным значением turn back – to stop moving forward and begin returning to one’s point of origin [13] / «перестать двигаться вперед и начать возвращаться к своей исходной точке». Отметим, что такой же прием при передаче данной части фразеологизма был использован и в переводах Дж. Уэст и П. Карсона. Словосочетание «заросла дорожка» было переведено Дж. Кальдероном, К. Гарнетт и Р. Пивером, Л. Волохонской с использованием приема грамматической замены, при которой глагол «зарасти» был передан прилагательным overgrown («заросший»).

Дж. Уэст не стал заменять части речи и в данном случае применил глагольную форму в настоящем совершенном времени (The present perfect tense): There’s no turning back, the path’s grown over [7].

П. Карсон использовал добавление глагола get и прием грамматической замены глагола «зарасти» прилагательным overgrown («заросший»): There’s no turning back, the path’s got overgrown [5].

Перевод Б. Хьюлик имеет существенные отличия от всех представленных выше: There’s no way back, the road is choked with weeds [9]. Так, переводчица прибегла к дословному переводу в первой части высказывания (way back). Вместо номинации path, используемой для передачи «дорожка» в представленных выше вариантах, выбрала существительное road. В английском языке данные лексемы имеют схожее значение, однако path используется скорее для обозначения пеших дорог, в то время как road – для дорог, на которых может проехать трансфертное средство [14]. Так как высказывание персонажа в оригинале пьесы имеет явное переносное значение, полагаем, что тип дороги не имел значение для А.П. Чехова. При передаче словосочетания «заросла дорожка» Б. Хьюлик использовала идиоматическое выражение is choked with weeds / «зарасти сорняками».

Отметим, что во всех рассматриваемых нами примерах переводчикам не удалось каким-либо образом сохранить стилистическую окрашенность лексемы «дорожка», используемой А.П. Чеховым в уменьшительно-ласкательной форме и с ироничным подтекстом, что привело к потере идиостиля автора.

4. «Это камень на моей шее, я иду с ним на дно» [5]. В данном случае наблюдается создание А.П. Чеховым лексически нового варианта фразеологической единицы путем сращения двух идиом: «камень на шее» (в значении «непреодолимое препятствие, помеха, тяжёлая забота» [12]) и «идти на дно» («терпеть неудачи, потери в каком-либо деле» [там же]).

Дословно данное высказывание переведено П. Карсоном как It’s a stone round my neck, I’m going down with it to the bottom [10], «идти на дно» передано с помощью фразового глагола go down («идти вниз»).

Во всех остальных рассматриваемых вариантах переводчики прибегли к приему конкретизации при передаче местоимения “это”, используя контекст предыдущей фразы Любови Андреевны в тексте оригинала пьесы («И что ж тут скрывать или молчать, я люблю его, это ясно. Люблю, люблю... Это камень на моей шее, я иду с ним на дно…» [Чехов]): My love… [6], That love… [7], He’s a stone… [9], He’s a millstone… [8; 11].

При переводе остальной части предложения были использованы следующие приемы.

Дж. Кальдерон употребил идиоматическое выражение drag down («тянуть вниз»): My love is like a stone tied round my neck; it’s dragging me down to the bottom [6].

Дж. Уэст перевел дословно: That love is a stone round my neck; I’m going with it to the bottom [7].

В варианте Б. Хьюлик функционируют глагол drag в значении «тащить» и контекстуальная замена подлежащего, при которой «я иду с ним на дно» заменяется на (буквально) «он тащит меня на дно»: He’s a stone around my neck, he’ll drag me to the bottom [9].

К. Гарнетт и Р. Пивер, Л. Волохонская при передаче первой части фразеологизма использовали идиому *millstone around your neck* в значении *a difficult problem or responsibility that it seems impossible to solve or get rid of* [15] / «сложная проблема или ответственность, которую, кажется, невозможно решить или от которой невозможно избавиться». Вторую часть предложения К. Гернетт передала дословно, а Р. Пивер, Л. Волохонская использовали фразовый глагол drag down (как и Дж. Кальдерон): He’s a millstone about my neck, I’m going to the bottom with him” [8]; “He’s a millstone around my neck, he’s dragging me down with him, but I love this stone and can’t live without it [11].

5. «Видом видать, слыхом слыхать» [5]. В словарях русского языка зафиксирован разговорный фразеологизм «видом не видать, слыхом не слышать» в значении «не иметь никаких сведений, не знать о чём-л., о ком-л.» [16]. Однако А.П. Чехов использует свой вариант словосочетания в совершенно другом значении для выражения скорее удивления во фразе Пищика при виде только что приехавшего Лопахина: «(Голоса в зале: «Лопахин приехал! Ермолай Алексеич!»). Пищик: Видом видать, слыхом слыхать... (Целуется с Лопахиным). Коньячком от тебя попахивает, милый мой, душа моя. А мы тут тоже веселимся» [5].

Дж. Кальдерон использовал описательный перевод, стараясь передать основное значение словосочетания, исходя из контекста: Let my eyes see him, let my ears hear him [6]. / «Позволь моим глазам увидеть его, позволь моим ушам услышать его». При семантически близкой передаче значения разговорные формы глаголов русского языка («видать», «слыхать») были полностью потеряны.

К. Гарнетт использовала риторический вопрос, выражающий удивление говорящего: What do I see and hear? [8] / «Что я вижу?»

Дж. Уэст, Б. Хьюлик, П. Карсон и Р. Пивер, Л. Волохонская прибегли к приему целостного преобразования.

При этом в вариантах Дж. Уэст и Р. Пивер, Л. Волохонская потерялась как стилистика высказывания, так и его смысл: Now we’ll see what there is to see and hear what there is to hear [7]. / «Теперь мы посмотрим, что здесь можно увидеть, и услышим, что можно услышать; Ah, long have we waited, long have we wondered [11] / «Долго мы ждали, долго гадали».

Б. Хьюлик прибегла к переводу оригинала с помощью идиоматического выражения английского языка, которое по своему значению достаточно точно передает высказывание чеховского персонажа: As big as life [9] (as big as life имеет значение *present before someone, often surprisingly so* [13] / «появиться перед кем-то, обычно неожиданно»).

П. Карсон использовал строку из ветхозаветной книги Иова из Библии короля Якова “My eyes have seen, my ears have heard” [10] / мои глаза видели, мои уши слышали. Отметим, что данное словосочетание не зафиксировано в словарях английского языка в качестве идиоматического, нами найдено его использование только в песенном дискурсе на религиозную тематику. Возможно, переводчик попытался передать ироничность чеховского персонажа, однако в оригинале пьесы не была использована собственно ветхозаветная цитата, соответственно стилистика просторечного высказывания была полностью нарушена.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования мы приходим к следующим выводам. И для переводчиков, владеющих русским языком, и для носителей английского языка наиболее распространенным способом пе-

редачи исследуемых нами лексических единиц является использование идиом английского языка (пять и восемь примеров употребления соответственно). В трех случаях зафиксировано частичное совпадение перевода одного и того же фразеологизма с применением разного порядка слов (“We began to talk about this and that, one thing and another” [6]; “We began talking of one thing and another, and this and that” [8]; “We got to talking about one thing and another, this and that” [9]).

При этом неудачное использование английской лексической единицы, искажающей смысл оригинала, отмечено нами в переводе Р. Пивера, Л. Волохонской (“A conversation began about this and that, one thing led to another” [11] / «о том, о сем, пятое-десятое»), то есть владение русским языком Л. Волохонской (на уровне его носителя) не повлияло на корректную передачу лексической единицы оригинала.

В то время, как при передаче фразеологизма «видом видать, слыхом слыхать» наиболее точным из рассматриваемых нами можем считать вариант носителя английского языка Б. Хьюлик (“As big as life” [9]).

Применение контекстуальной и грамматической замены совпадает у трех переводчиков (Дж. Кальдерона, К. Гарнетт и Р. Пивер, Л. Волохонской – “There’s no turning back; the path is overgrown” [6, 8, 11] / «нет поворота назад, заросла дорожка»).

Прием целостного преобразования был применен в пяти случаях при передачи лексической единицы «видом видать, слыхом слыхать», однако к потере смысла оригинала и стилистической окрашенности текста его использование привело только у переводчиков, владеющих русским языком (“Now we’ll see what there is to see and hear what there is to hear” [7]; “Ah, long have we waited, long have we wondered” [11]).

Применение приема конкретизации зафиксировано нами в пяти случаях при передаче первого компонента фразеологизма оригинала (My love… [6], That love… [7], He’s a stone… [9], He’s a millstone… [8; 11]), однако совпадение перевода всей лексической единицы не зафиксировано.

Все переводчики использовали в равной степени прием дословного перевода, употребление фразовых глаголов, при этом к приему опущения прибегли только англоязычные переводчики.

У переводчиков, владеющих русским языком, нами выявлены единичные случаи использования приемов добавления (There’s no turning back, the path’s got overgrown [5]) и перестановки (I could take my heavy burden off my breast and shoulders [7]).

Пример описательного перевода встречается только в варианте Дж. Кальдерона (Let my eyes see him, let my ears hear him [6]).

Отметим, что особенную сложность, на наш взгляд, вызвал перевод фразеологизма «снять с груди и с плеч моих тяжелый камень». Получившиеся варианты не совпадают ни у одного из переводчиков, а стилистическая окрашенность высказывания во всех рассматриваемых примерах потеряна. Однако в английском языке функционирует идиома be a weight off (one’s) shoulders в значении *to be a relief after having shared what one is thinking or feeling with others, or upon no longer having a particular problem* [13] / «снять груз с плеч – почувствовать облегчение после того, как поделился с другими своими мыслями или чувствами, или после того, как у него больше не было конкретной проблемы». Данный фразеологизм, на наш взгляд, ближе к тексту оригинала. Вопрос, почему никто, особенно в более поздних версиях переводов, не использовал его с целью сохранения стилистической окрашенности текста (передавая фразеологизм русского языка, не имеющий полного аналога, идиомой английского языка, близкой по своему значению) остается открытым. Возможно, переводчикам (даже владеющим русским языком) не удалось распознать собственно чеховское слияние двух идиом.

В качестве заключения стоит добавить, что, помимо достижения цели и реализации задач, перспектива данной работы видится в дальнейшем рассмотрении вопросов перевода окказиональных фразеологизмов (в том числе на материале произведений русской классической литературы и их переводов на английский язык), который, как показывает рассматриваемый в данной статье материал, остается сложным.

Библиографический список

1. Серегина М.А. О восприятии фразеологизмов в рассказах А.П. Чехова с точки зрения межкультурной коммуникации (переводческий аспект). *Говор: альманах*. 2022; № 9: 73–76.
2. Лейкина М.М. Трудности перевода фразеологических единиц в рассказе А.П. Чехова «Счастливчик». *Язык в сфере профессиональной коммуникации:* сборник Материалов международной научно-практической конференции. Орел, 2024: 167–170.
3. Чернышева И.Н. Некоторые проблемы перевода фразеологических единиц на иностранный язык (на материале ранних рассказов А.П. Чехова). *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2007; № 2: 95–99.
4. Ковалева Н.А. Эпистолярные фразеологические окказионализмы А.П. Чехова. *Гуманитарные исследования*. 2017; № 3 (63): 119–124.
5. Чехов А.П. Вишневый сад. 1903. Available at: https://ilibrary.ru/text/472/p.1/index.html?ysclid=m5vgd546yp886929370
6. Tchekhof A. *Two plays translated by George Calderon.* Mitchell Kennerley. New York, 1909. Available at: https://web.archive.org
7. Tchekhoff A. Plays translated with an introduction by Julius West. Charles Scribner’s sons, New York, 1916. Available at: https://web.archive.org
8. Tchekov A. *The plays translated by Constance Garnett. Modern library*. New York, 1923. Available at: https://web.archive.org
9. Chekhov A. *Uncle Vanya and other plays in a new American translation by Betsy Hulick*. A Bantam classic book, USA. 1994. Available at: https://web.archive.org
10. Chekhov A. *Plays translated with notes by Peter Carson*. Penguin classics. London, 2002. Available at: https://web.archive.org
11. Chekhov A. The Cherry *Orchard translated from the Russian by Richard Nelson, Richard Pevear, and Larissa Volokhonsky. Theatre communication group*. New York. 2015. Available at: https://web.archive.org
12. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Available at: https://phraseology.academic.ru
13. *The free dictionary*. Available at: https://idioms.thefreedictionary.com
14. *Path vs Road: differences and uses for each one*. Available at: https://thecontentauthority.com/blog/path-vs-road
15. *Oxford Learner’s Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
16. *Большой словарь русских поговорок*. Available at https://dic.academic.ru/contents.nsf/proverbs/
17. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Available at: https://www.efremova.info
18. *Англо-русский словарь Мюльера*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/muller/
19. *Универсальный русско-английский словарь*. Available at: https://universal_ru_en.academic.ru
20. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://ushakovdictionary.ru
21. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: около 10 0000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Available at: https://slovarozhegova.ru

References

1. Seregina M.A. O vospriyatii frazeologizmov v rasskazah A.P. Chehova s tochki zreniya mezhkul’turnoj kommunikacii (perevodcheskij aspekt). *Govor: al’manah*. 2022; № 9: 73-76.
2. Lejkina M.M. Trudnosti perevoda frazeologicheskih edinic v rasskaze A.P. Chehova «Schastlivchik». *Yazyk v sfere professional’noj kommunikacii:* sbornik Materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel, 2024: 167-170.
3. Chernysheva I.N. Nekotorye problemy perevoda frazeologicheskih edinic na inostrannyj yazyk (na materiale rannih rasskazov A.P. Chehova). *Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2007; № 2: 95-99.
4. Kovaleva N.A. `Epistolyarnye frazeologicheskie okkazionalizmy A.P. Chehova. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 3 (63): 119-124.
5. Chehov A.P. Vishnevyj sad. 1903. Available at: https://ilibrary.ru/text/472/p.1/index.html?ysclid=m5vgd546yp886929370
6. Tchekhof A. *Two plays translated by George Calderon.* Mitchell Kennerley. New York, 1909. Available at: https://web.archive.org
7. Tchekhoff A. Plays translated with an introduction by Julius West. Charles Scribner’s sons, New York, 1916. Available at: https://web.archive.org
8. Tchekov A. *The plays translated by Constance Garnett. Modern library*. New York, 1923. Available at: https://web.archive.org
9. Chekhov A. *Uncle Vanya and other plays in a new American translation by Betsy Hulick*. A Bantam classic book, USA. 1994. Available at: https://web.archive.org
10. Chekhov A. *Plays translated with notes by Peter Carson*. Penguin classics. London, 2002. Available at: https://web.archive.org
11. Chekhov A. The Cherry *Orchard translated from the Russian by Richard Nelson, Richard Pevear, and Larissa Volokhonsky. Theatre communication group*. New York. 2015. Available at: https://web.archive.org
12. *Frazeologicheskij slovar’ russkogo literaturnogo yazyka*. Available at: https://phraseology.academic.ru
13. *The free dictionary*. Available at: https://idioms.thefreedictionary.com
14. *Path vs Road: differences and uses for each one*. Available at: https://thecontentauthority.com/blog/path-vs-road
15. *Oxford Learner’s Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
16. *Bol’shoj slovar’ russkih pogovorok*. Available at https://dic.academic.ru/contents.nsf/proverbs/
17. Efremova T.F. *Novyj slovar’ russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel’nyj.* Available at: https://www.efremova.info
18. *Anglo-russkij slovar’ Myul’era*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/muller/
19. *Universal’nyj russko-anglijskij slovar’*. Available at: https://universal_ru_en.academic.ru
20. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar’ russkogo yazyka*. Available at: https://ushakovdictionary.ru
21. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar’ russkogo yazyka: okolo 10 0000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Available at: https://slovarozhegova.ru

Статья поступила в редакцию 01.02.25

УДК 81`1 + 811.161.1 + 811.58 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-497-501

Su Heqing, *postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: cyhevuh.27@gmail.com*

NEOLOGISMS AS NEW STANDARDS MARKERS OF INTERPERSONAL RELATIONS (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CHINESE INTERNET SLANG). The article presents a comparative study of neologisms in Russian and Chinese Internet slang as indicators of the transformation of value orientations and standards of interpersonal relations in the digital age. The objective of the paper is to identify the specifics of axiological adaptations, social ideals and cultural narratives fixed in the Internet lexicon of the two linguocultures. The relevant research task becomes the following: to observe similarities and differences in the descriptions of attitudes and traits of ideal choices in the two linguocultural systems. The author uses the comparative-comparative analysis, the statistical method, network monitoring of platforms and a questionnaire survey of native speakers. The scientific novelty lies in the systematisation of the newest loanwords and semantic neologisms of the Chinese Internet environment, as well as in the first comprehensive comparison of Russian and Chinese slang units in the context of value transformations. The paper investigated 47 lexical units, including comparisons of 20 neologisms (13 Russian and 7 Chinese), highlighting their connotative and culture-specific features. The results revealed key differences: Russian neologisms ('kripovo', 'stroke', 'tube', etc.) emphasis pragmatism, emotional security and critical evaluation of the partner, whereas Chinese ones ('pu xin nan', 'hun lü', 'dan shen gou', etc.) reflect scepticism in attitudes related to socio-economic pressures and gender stereotypes. A universal factor for both cultures was the influence of mass media and memes integrating borrowings into localized contexts. The study confirms that Internet slang serves as an indicator of social shifts, shaping new narratives of interpersonal relationships in the digital age. These words, as well as their new derivatives, are actively used in the communication process to reflect the social emotions and values they carry. In the new environment resulting from the peculiarities of intercultural communication and multimodal discourse, the expression and perception of important concepts such as 'Love' are also changing along with the transition to new values.

Key words: **neologisms, linguistic markers, Internet slang, comparative linguistics, Russian language, Chinese language, concept 'love', linguoculturology**

Су Хэцин, *аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина г. Москва, E-mail: cyhevuh.27@gmail.com*

НЕОЛОГИЗМЫ КАК МАРКЕРЫ НОВЫХ СТАНДАРТОВ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО СЕТЕВОГО СЛЕНГА)

Статья посвящена сравнительно-сопоставительному исследованию неологизмов в русском и китайском сетевом сленге как индикаторов трансформации ценностных ориентиров и стандартов межличностных отношений в цифровую эпоху. Цель данной работы заключается в выявлении специфики аксиологических адаптаций, социальных идеалов и культурных нарративов, закрепленных в интернет-лексике двух лингвокультур. Актуальной исследовательской задачей становится наблюдение сходств и различий в описании отношений и чертах выбора идеалов в двух лингвокультурных системах. В качестве методов использовались сравнительно-сопоставительный анализ, статистический метод, сетевой мониторинг платформ и анкетирование носителей языков. Научная новизна заключается в систематизации новейших заимствований и семантических неологизмов китайской сетевой среды, а также в проведении первого комплексного сопоставления русских и китайских сленговых единиц в контексте ценностных трансформаций. В работе было исследовано 47 лексических единиц, включая сравнения 20 неологизмов (13 русских и 7 китайских), с выделением их коннотативных и культурно-обусловленных особенностей. В результате были выявлены ключевые различия: русские неологизмы («крипово», «штрих», «тюбик» и др.) акцентируют прагматизм, эмоциональную безопасность и критическую оценку партнера, тогда как китайские («普信男 (pu xin nan)», «婚驴 (hun lü)», «口身狗 (dan shen gou)» и т. д.) отражают скепсис в отношениях, связанный с социально-экономическим давлением и изменением гендерных стереотипов. Универсальным фактором для обеих культур стало влияние массмедиа, в частности – появлением мемов, стремительно интегрирующих заимствования в локальные контексты. Исследование подтверждает, что интернет-сленг служит индикатором социальных сдвигов, формируя новые нарративы межличностных отношений в цифровую эпоху. Эти слова, а также их новые производные активно используются в процессе коммуникации и являются отражением социальных эмоций и ценностей. В новой среде, обусловленной особенностями межкультурной коммуникации и мультимодального дискурса, выражение и восприятие важных концептов, таких как «Любовь», также меняется вместе с освоением новых ценностей.

Ключевые слова: **неологизмы, лингвистические маркеры, сетевой сленг, сравнительное языкознание, русский язык, китайский язык, концепт «Любовь», лингвокультурология**

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта China Scholarship Council (CSC)

Возникновение виртуальных коммуникативных пространств, таких как социальные сети, не только трансформирует реальные межличностные отношения, но и формирует новые представления о природе этих связей, что закономерно находит отражение в изменении языков. Одним из ключевых проявлений этой трансформации выступает активное внедрение новых лексических единиц, преимущественно заимствованных из других языков. Не менее значимым феноменом является формирование семантических неологизмов – словосочетаний или переосмысленных устоявшихся выражений, созданных в рамках внутриязыковых процессов. Данное явление отражает когнитивный сдвиг, аксиологическую трансформацию и интеграцию ценностных проекций.

Для любой языковой и культурной среды эмоционально-оценочный компонент в языковых единицах выступает как важный элемент, отражающий их ценностные ориентации и национальное восприятие. Эти единицы прямо или косвенно связаны с концептами, которые представлены через «призму языка». Анализ эмоционально-оценочных элементов позволяет глубже понять, как языковые структуры отражают и формируют мировоззрение и ценностные установки конкретной лингвокультурной общности. Изучение современных активных языковых процессов «обязательно включает элементы микродиахронного анализа» [1, с. 611]. Чтобы понять последние изменения и «выявление социальной стороны» необходимо изучить особенности «наиболее актуального и активного слоя» [2, с. 57]. Акцент исследования смещается на ассоциативно-метафорические феминные и маскулинные онимы, в процессе изучения которых можно проследить динамику трансформации ценностных ориентиров и эмоциональных потребностей респондентов под влиянием соцсетей и СМИ. Объектом исследования послужили лексические единицы – сленговые неологизмы (преимущественно – заимствования), выражающие идею выбора партнера и новые оценки социальной идентичности в современном русском и китайском языке / речи, в частности – в сетевой дискурсивной среде. Целью данной работы является проведение сравнительно-сопоставительного анализа особенностей ценностных адаптаций и проявлений новых стандартов межличностных отношений в современной русской и китайской речи на примере интернет-неологизмов, включая семантические неологизмы. Актуальной исследовательской задачей становится наблюдение сходств и различий в описании отношений и специфики выбора идеалов в двух лингвокультурных системах. Теоретическая значимость исследования заключается в углублении понимания механизмов неологизации в условиях цифровой коммуникации, а также в развитии методологии сравнительного анализа интернет-дискурса через призму аксиологических трансформаций. Научная новизна данного исследования заключается в объяснении их значения и сценариев употребления; использовании в качестве материала китайского и русского интернет-сленга, в анализе и обобщении сходств и различий динамики изменений в аксиосфере обеих лингвокультур. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения результатов для совершенствования методик преподавания русского и китайского языков с учетом современных лингвокультурных реалий, знание о которых может быть полезным для переводчиков и специалистов по межкультурной коммуникации, сталкивающихся с интернет-сленгом. Полученные данные могут быть использованы в социолингвистических исследованиях и при формировании языковой политики, направленной на регулирование неологизмов. Перспективы исследования включают расширение корпуса анализируемых лексических единиц, изучение динамики их семантических изменений, а также сопоставление с другими лингвокультурными системами для выявления универсальных и уникальных тенденций в цифровую эпоху.

Прежде чем приступать к формальному анализу, необходимо разобраться с определением термина «неологизм» и принципами категоризации в настоящем исследовании: «неологизм» – от греч. neos и logos, т. е. новое слово. Большинство неологизмов не поддаются отслеживанию, их происхождение «анонимно и историю их возникновения бывает нелегко проследить». (Николюкин АН. Литературная энциклопедия терминов и понятий. Под ред. А.Н. Николюкина. РАН, ИНИОН. М., 2001, с. 639).

По мнению немецкого лингвиста Д. Герберга «слово считается неологизмом, если: его форма и содержание оцениваются как новые большинством

носителей языка в определенный момент или период времени» [3, с. 74]. Г.Ф. Алиаскарова под «новообразованиями» понимает неологизмы, состоящие из отдельных, ранее использовавшихся в языке слов и элементов или новой их комбинации [4, с. 227]. Ж. Прюво и Ж.Ф. Саблеролль рассматривают неологизм как изменчивый языковой знак, совмещающий новый план содержания и новый план выражения [5, с. 118].

Различают неологизмы в широком (любое новое сочетание слов) и узком смысле (только та лексика, которая возникла в силу общей потребности назвать что-то новое или выразить новое понятие) [6, с. 129]. Термин «неологизм» является относительным, поскольку процесс перехода лексики от относительно новой для говорящего до знакомой широкой аудитории длится довольно недолго. Согласно мнениям И.Г. Ольшанского, А.Е. Гусевой, «слово воспринимается как новое в периоде от 1 до 5 лет с момента его первого использования». (Ольшанский И.Г., Гусева А.Е. Лексикология: Современный немецкий язык. М.: Академия, 2005, с. 123).

В связи с этим слова, которые находятся уже более пяти лет в употреблении, будут считаться «менее новыми» и сравниваться с текущими неологизмами.

Возникновение новых лексических единиц часто сопровождается фиксацией чего-то нового на языковом уровне. В основном целями их возникновения становятся «необходимость в номинации новых понятий и предметов; исторические контакты народов; экономия языковых средств; новаторство нации в какой-либо отдельной сфере деятельности; авторитетность языка-источника» [7, с. 25]. «“Актуальные неологизмы” обозначают понятия, заимствованные из чужой действительности и ставшие актуальными в нашей реальности» [8, с. 426]. Они устраняют омофоны и обеспечивают более краткое и точное описание действительности, обозначают понятия и явления русской лингвокультуры. По сравнению с явлением сопоставимости в русском языке отличие китайского языка заключается в том, что появление и интеграция новых слов не особо помогает в устранении омофонии. В процессе заимствования иноязычных лексических единиц демонстрируется «词义延伸 (ci yi yan shen)» (лексическое расширение) китайского языка [9, с. 109]. Новые лексические единицы иностранного происхождения попадают в китайский язык иначе, чем в русский. Если в русском языке при переводе сохраняется основная часть слова, а сама лексика приводится в соответствие с русскими грамматико-синтаксическими нормами, то в китайском языке известные понятия объединяются путем перевода с фонетическими компонентами их разнородных частей. В некоторых случаях после использования новое явление или понятие автоматически вливается в состав известных единиц иероглифики, чтобы соблюсти «чистоту языка».

В любом случае в русском и китайском контекстах доля молодежного сленга и неологизмов в новом словарном запасе огромна. Развитие и системные исследования неологизмов и новых слов начались с 60-х гг. XX в. советского периода (еще до рождения Интернета). Основы теории нового слова были заложены еще в XIX веке: вклад в формирование теории данной области внесли такие ученые, как Ф.И. Буслаев, М.М. Покровский, Е.Д. Поливанов, А.А. Потебня, А.М. Селищев, И.И. Срезневский, Л.П. Якубинский [10, с. 7]. Психолингвистический подход был разработан Т.Ю. Сазоновой (1993), Т.Г. Родионовой (1994), С.И. Тогоевой (2000), А.А. Залевской (2005) и др. Сопоставительные русско-китайские лингвистические исследования в рамках сетевого дискурса также получили освещение: языковые характеристики соцсетей (Е.С. Надежкина, 2022; Лю Ц., 2022); способы перевода реалий (сетевой) литературы (А.Б. Маслахова, У.С. Баймуратова, 2022) и лексические лакуны в переводе китайского сетевого сленга (Лу Х., 2023); сравнительный анализ китайско-русской интернет-лексикии (Лу Я., 2011; Чэн Ш.; Не С., 2016; Чжань М., 2018; Сюэ Ч., 2020 и др.); изучение словообразовательных и стилистических приемов (Перфильева Н.В., Ху П., 2012; Чжан С., 2023) и др.

Сопоставительный анализ китайско-русских новообразований с точки зрения ценностей межличностных отношений, воплощенных в единицах неологизмов и интернет-сленга, на данном этапе не проводился. Опираясь на прочный фундамент, заложенный предыдущим анализом, проведем более целенаправленное и сфокусированное сравнительное исследование, которое будет иметь прикладной характер и закрепится на коннотативном плане. В работе использовались такие методы, как сравнительно-сопоставительный анализ, статистический метод, сетевой мониторинг и анкетирование.

В данной работе были исследованы 47 лексических единиц, включая объяснения 20 неологизмов (13 в русском и 7 в китайском языках) и соответствующие им образцы употребления. Слова были созданы с целью описания определенной группы людей – в основном с нейтральной или негативной оценкой. Эти новые языковые единицы служат не только для идентификации и оценки групп людей, но и позволяют пользователям выразить свою языковую личность, ценности и участие в дискурсивных сообществах. Появление таких слов тесно связано с изменениями в социальной, политической и культурной жизни. Они выступают маркерами лексико-семантических изменений, отражающих трансформацию стандартов межличностных отношений и оценочных систем. Среди ключевых маркеров межличностных отношений выделяются материальное положение (отражение экономического статуса в отношениях), семейные/супружеские отношения (акцент на роли семьи и брака), гендерные отношения (динамика взаимодействия между полами), взаимность/невзаимность (оценка баланса в отношениях), духовные потребности (выражение эмоциональной и интеллектуальной близости) и моральные нормы (отражение этических стандартов в отношениях). Эти выражения и новые дериваты, а также новые языковые комбинации активно применяются в интернет-коммуникации, особенно в неформальном общении. Они быстро распространяются через массовые интернет-сообщества, отражая актуальные социальные настроения и ценности.

Новые идеалы межличностных отношений, представленные в новых лексических единицах

Британский лингвист Дэвид Кристалл заявил, что «язык всегда отражает социальные предпосылки: язык – это люди, поэтому он зависит от того, что происходит с людьми» [11, с. 212]. В пространстве общественной дискуссии особенно широко обсуждаются романтические отношения и критерии идеальной формы отношений. Подобные лексические единицы, как правило, называют группу людей с определенным характером, положением и социальным статусом, некоторые из этих черт уже давно обобщены в традиционном сленге, например, русское слово *подкаблучник*, соответствующее китайскому «妻管严 (qi guan yan)» и описывающее образ мужчины, который боится своей жены и находится в её полном подчинении. В последнее время в русском языке широко используется и распространяется новый интернет-сленг для метафорических, обезличенных номинаций определенных типов людей: прилагательное «**криповый**» из англ. *creepy*, обозначает ‘жуткий, отталкивающий, неприятный’ **(крипово** – близко по значению к слову «кринж»). (**Кринж** – от англ. *cringe* (стесняться; испытывать неловкость), обозначает чувство стыда за чьи-либо). **Хорни** – от англ. *horny* сленговое слово для обозначения озабоченного и пошлого человека. **Софт** – от англ. *soft*, антоним слова «хорни» ‘неиспорченный человек’. (В соответствии есть категоризацию женских групп, например, **томбой** – от англ. tomboy (‘пацанка’). Девушка, которая одевается на мужской манер. **Е-герл** – от англ. «e-girl (electronic girl)» представляет молодёжную субкультуру, возникшую в конце 2010-х годов и практически исключительно наблюдаемую в социальных медиа (таких как TikTok); **софт герл** – противоположность e-girl, ‘образ нежной, наивной и ранимой девочки’). **Чел** – молодежный сленг, сокращение от слова «человек» – ‘реальный пацан, достойный уважения’. **Скуф** – интернет-сленг, использующийся для обозначения мужчин средних лет, которые выглядят старше своих лет, они не обладают привлекательностью и несут в себе отрицательный образ с точки зрения внешности и характера. **Масик** – это идеальный мужчина, красивый, богатый, мужественный: *«стабильный – заботливый – за феминизм»* [«Т-Ж», 2023]; *«– Избу подметет – Шубу подарит – Затерпит строптивый характер»* [Instagram, 2024]. **Штрих** – слово пришло из блатного жаргона 90-х, обозначает ‘молодой человек с потенциально-опасными характеристиками’: *«Молодой человек, который не очень красивый, слабохарактерный, который как бы есть, но как бы нет»* [Авторский опрос, 2024]; *«Парень с вредными привычками, ведущий себя эпатажно»; «Опасный. – Связан с криминалом. – Контролирующий»* [«Т-Ж», 2023]; *«Чихуахуа в мире людей: весь из себя опасный, но ростом не вышел. – Во время ссоры будет постоянно перебивать. – На роду написано отсидеть»* [Instagram, 2024]. **Чечик** – «*basic*» (‘базовый, обычный’), обозначает простого и заурядного парня: *«– Нейтральный. – Приятный в общении. – Не вызывает эмоции»* [«Т-Ж», 2023]; *«– Самый младший и неопытный. – Забавный, но в рамках френдзоны. – Хочет как лучше, а получается, как всегда»* [Instagram, 2024]. **Тюбик** – инфантильный и ненадежный парень, который поначалу казался очень привлекательным, но со временем его образ оброс отрицательными качествами: *«– Эмоционально недоступный – неуверенный – манипулятор»* [«Т-Ж», 2023]. Эти новые лексические единицы, часто использующиеся в сочетании для достижения контрастного эффекта, представлены в мультимодальных формах. Пример представлен на рис. 1.

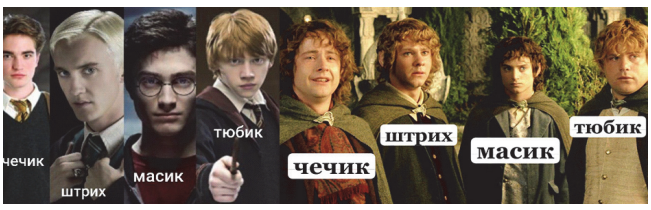


Рис. 1. Русскоязычные мемы: Чечик, Штрих, Масик, Тюбик, ассоциируемые с персонажами кинематографа

В Интернете можно обнаружить, что пользователи используют мультимодальные форматы (мемы и стикеры) для категоризации и аналогии мужчин схожего типа, используя при этом персонажей из известных в массовой культуре фильмов и телевизионных произведений. И наоборот, встречаются имена, взятые из кинематографа и классической литературы, которые используются в качестве нового сленга (обычно интернет-сленга), например, слово «Сигма / 西格玛男性 (xi ge ma nan xing)», оно возникло из сцены фильма *«Американский психопат (American Psycho)»*, который стал вирусным в Интернете в 2021 году. Само слово **сигма** обозначает самоуверенного, независимого человека с хладнокровным характером (в китайском контексте чаще всего относится к мужчинам): *«Мой новый знакомый такой **сигма**... Ему вообще по фигу на всех, делает как хочет»* [Дзен, 2024]. Данный тип заимствованной лексики проходит процесс интеграции в язык: от заимствования и использования в первоначальном значении до пре-

образования в семантически специфическую единицу с оценочными и символическими функциями, более направленными в использовании и не дублирующими значения лексем, уже имеющихся в данном языке. К примеру, в молодежном сленге есть слово **краш** – от англ. *crush*, первоначально обозначает безответную тайную любовь; увлечение кем-то – человеком, который очень нравится. Производное **крашиха** – ‘девушка, которая является объектом симпатии для парня’: *«Покажи, кто был твоим **крашем** в детстве и за кого бы ты вышла замуж»* [#показать-краша-и-мужа, TikTok, 2022], т. е. сейчас *краш* фактически обозначает ‘недосягаемого человека’, часто актера или инфлюэнсера.

Вышеуказанные новые слова появлялись, распространялись и применялись поэтапно с начала 2018 года и до середины 2023 года как различные «ярлыки» и очень подробные классификации преимущественно лиц мужского пола. Постепенно эти термины стали использоваться для оценки и обсуждения партнеров в рамках романтических межличностных отношений и расширяли свое влияние в общественных беседах и разных мультимодальных формах, постепенно интегрируясь в среду реального (невиртуального) общения.

При сравнении заметно, что употребление этих интернет-неологизмов в неформальном общении соответствует тенденции закона Ципфа (Zipf's Law), который гласит, что «часто встречающиеся формы имеют тенденцию становиться короче» [12]. Но вместе с тем это увеличивает время обработки текста получателем информации «в первый раз». Неологизмы и сленг сохраняют свою актуальность (заимствованные элементы других языков), повышая барьер понимания для тех, кто не обладает необходимыми знаниями. Но при этом мультимодальные средства связи выполняют функцию усреднения, и содержащийся в них информативный контекст, будучи понятым, становится модальным при имитации и широком распространении среди пользователей в формате мема [13]. Они широко используются в Интернете (вирусное распространение) становясь своего рода краткими устойчивыми словосочетаниями.

С точки зрения сравнительного анализа, появление неологизмов в русском языке и их влияние на китайскую лексику в основном сосредоточено на прямом смешении лексического значения (заимствованного содержания) и транслитерации (привычной для носителей языка внешней формы). Этим лексическим единицам часто трудно найти эквиваленты. Например, русскому слову «скуф» соответствует китайское выражение «油腻男 (you ni nan)» (досл. *жирный мужчина*), однако их происхождение и метафорические компоненты совершенно различны. В случае с англоязычными заимствованиями, такими как «crush» или «sigma», китайский язык сохраняет их «иностранный» характер, а иногда даже использует английские слова напрямую в текстах для передачи их значения. Восприятие одних и тех же характеристик в соответствующих лексических единицах также различается. Например, слово «тюбик», которое в русском языке может ассоциироваться с мягкими, несколько женственными чертами, оценивается как нейтральное или даже «обладающее определённым шармом». В то же время в китайском языке отсутствуют точные эквиваленты, а схожие по значению выражения, такие как «软男 (ruan nan)» (досл. *мягкий мужчина*) или «软饭男 (ruan fan nan)» (досл. *мужчина, живущий за счёт женщины*), имеют явно негативную окраску. Таким образом, различия в восприятии и оценке одних и тех же характеристик в русском и китайском языках подчёркивают культурные и лингвистические особенности формирования неологизмов и их семантических оттенков – даже при общем источнике заимствования.

Сравнение коннотации интернет-сленга и неологизмов в микродиахронии

В китайском контексте мы можем найти сленговые слова или специализированные термины, связанные с темой межличностных отношений, которые характерны для разных периодов и выражают ценности или социальные настроения определенной эпохи. В 2007 году появляется новая лексика со структурой «X奴 (nu)» (‘раб кого/чего-либо’), представленная первым словом «车奴 (che nu)» («车奴 (che nu)» – *«автовладелец, которому трудно купить машину или приходится выплачивать кредит»*). Впоследствии от него появились производные « 房奴 (fang nu)» (раб дома), «婚奴 (hun nu)» (‘раб брака’) (выражение «婚奴 (hun nu)» впервые появилось в 2007 году», «妻奴 (qi nu)» (‘раб жены’) (2010 г.) («妻奴 (qi nu)» впервые появилось в 2010 году, сейчас воспринимается как выражениям с положительной коннотаций, «*заимствованное прозвище женщинами; в наше время обращение к хорошему мужу*»). Аналогично: «раб брака» обозначает людей, чья жизнь оказалась в затруднительном положении из-за огромных расходов на заключение брака. Подобное выражение также рассматривается как нейтральное или шутливое выражение образа жизни). То, что отражено в формуле «X奴 (nu)» (‘раб кого/чего-либо’) – это необходимая ответственность и давление на социальные и экономические отношения, вызванные другими аналогами, например, такими как брак.

В метафорической лексике символом и образом, входящим в структуру сетевого неологизма, является животное «狗 (gou)» (‘собака’). В традиционных китайских лингвокультурных контекстах собака часто вызывает ассоциации с чем-то низким и вредным, что фиксируется в устойчивых выражениях: «狗尾续貂 (gou wei xu diao)» (досл. *прицеплять к соболю собачий хвост* – ‘взять что-то плохое и присоединить его к чему-то хорошему’), «虎父无犬子 (hu fu wu quan zi)» (досл. *от тигра не родится щенок* – ‘сын достоин своего отца’) и пр. Образ собаки обычно содержит уничижительные и оскорбительные оценочные коннотации. Эта ассоциация распространилась на современный сетевой сленг и неологизмы, а словесная конструкция «XX狗 (gou)» (‘какая-то собака’) постепенно сформировалась по аналоговым механизмам, что привело к появлению ряда новых слов и выражений. К наиболее показательным и распространенным словам относится «单身狗 (dan shen gou)» (досл. *холостяцкая собака*), выражение относится именно к одиночкам и остается сетевым словом с метафорическим подтекстом. (Впервые слово «单身狗 (dan shen gou)» появилось в 2011 году, в 2014 году стало «горячим словом» на платформе Renren. Первоначально использовалось как ироничное или шутливое выражение, обозначающее людей, не состоящих в отношениях, но позже стал использоваться как саркастический оборот).

Встречается также выражение «虐待单身狗 (nue dai dan shen gou)» (досл. *насилие над собаками-одиночками*), сокращенное до «虐狗 (nue gou)», используемое для обозначения чувств человека, находящегося рядом с парой, которая демонстрирует любовь друг к другу, что впоследствии привело к фразе «’(поедание) собачьего корма’». Кроме того, встречаются варианты сленга, в которых слово «собака» заменяется другими компонентами, например: «单身贵族 (dan shen gui zu)» (досл. *холостяцкий дворянин*). («单身贵族 (dan shen gui zu)» обозначает взрослого человека без партнера в жизни, т. е. без постоянного партнера, без детей, в целом финансово обеспеченного (в основном это «белые воротнички») и ведущего свободный и легкий образ жизни).

Таким образом, можно увидеть, что эти два слова отражают две концепции и отношение к состоянию «быть одиночкой (не в отношениях)», которые рассматриваются как девальвация или повышение статуса человека, представляя собой различные ценности романтических отношений. В случае иронического использования представлена противоположная идея.

Кроме того, в число образов, связанных с собаками, входит понятие «舔狗 (tian gou)», которое впервые появилось в 2016 году. В последние годы в русском языке возникло похожее выражение – *симп*. Это слово описывает тех, кто превозносит объект своей привязанности и требует ответных действий (схожее понятие *прилипала*). *«Есть множество людей, которые готовы быть «подлизами» в отношениях между мужчиной и женщиной, и причины этого на самом деле гораздо более интригующие»* [36kr форму, 2021]. В последнее время наблюдается тенденция изменения контекста употребления слова *симп* (англ. *simp*) в русском и английском языках: в некоторых контекстах подобное поведение рассматривается как проявление безусловной заботы. Существуют противоположные понятия, которые относятся к человеку, непостоянному в любви: «海王 (hai wang)» – (досл. *морской король*) обозначает человека, у которого много «интрижек» и который является «бабником» (женское звание «海后 (hai hou)» (досл. *морская королева*); «闲鱼式爱情 (xian yu shi ai qing)». («闲鱼式爱情 (xian yu shi ai qing) » – (досл. *любовь в стиле Сяньюй*) выражение описание относится к следующей ситуации: когда вы встречаете понравившегося человека, помимо просмотра его социальных платформ, необходимо проверить аккаунт этого человека на Сяньюй (сайт объявлений б/у товаров, аналогичный русскому Авито)).

Различные лингвокультурные условия порождают разные лексемы: например, русский сетевой сленг **РСП** (оскорбление) – это **разведёнка с прицепом,** женщины же расшифровывают как *разведёнка с подарком* (*прицеп/подарок* – ребёнок от предыдущего мужчины). Такому специфическому слову с ярко выраженной негативной оценочной коннотацией сложно найти китайский эквивалент. В китайском языке примером сленга с ассоциациями негативного характера является неологизм 恋爱脑, ‘в голове только любовь’. Обозначает того, кто думает только об интимных отношениях. Подчеркивается и критикуется иррациональный характер любви в романтических отношениях. Аналог такого выражения отсутствует в русском языке.

На состав лексики также влияют существующие устойчивые сочетания: в русском языке людей в браке, которым изменяют, называют «оленями», это связано с выражением «наставить рога» («с рогами»). Слово «олень» в китайском языке совсем не пересекается с этой ассоциацией, но это содержание связано с числом «三 (san)»: сетевой сленг «小三 (xiao san)» (выражение «小三», образованное от фразы *«第三者插足 (вступление кого-л. в интимные отношения с одним из супругов)»* используется для обозначения третьего человека, который вмешивается в отношения между мужем и женой.

Если оставить в стороне различия в культурном и языковом пространстве, то можно утверждать, что природа общественной среды сетевого дискурса такова, что говорящие стремятся «дать отпор» противнику, присваивая себе различные слова, тем самым меняя их оценочную окраску. Слово (и новый концепт) «яжмать», например, за последнее десятилетие превратилось из термина сетевого сообщества для матерей, обменивающихся контентом и обсуждающих темы, в слово, обозначающее матерей, которые чрезмерно опекают своих детей и ведут себя соответствующим (иногда неадекватным) образом. Г.Г. Слышкин и Е.Д. Смирнова в рамках исследования нового слова-понятия «яжмать» отмечают, что изменение социальных условий, в том числе «растущие агрессивность и нетерпимость в обществе», особенности коммуникации на онлайн-платформах, приводящие к «ускоренному формированию нарративных формул и стереотипизированных образов персонажей повествований (особенно отрицательных)», а также трансформация идеи социальной ответственности в связи с демографической ситуацией привели к изменению оценочного компонента концепта по отношению к определенному облику материнства» [14, с. 261–263]. Это происходит из-за того, что «в процессе частого употребления индивидуально-авторские неологизмы» подвергаются влиянию коммуникативных обстоятельств и

субъективных образов участников «относительно предмета коммуникации, что приводит к изменению значений слов» [15, с. 391]. При сравнении русского выражения «яжмать» и китайского «子涵妈妈 (zi han ma ma)» видно, что хотя они оба являются интернет-дискуссиями, сама единица «яжмать» происходит из «тега», нетрадиционной формы русского языка (иностранное заимствование), который более близок к интернет-дискурсу. («子涵妈妈 (zi han ma ma)» – (досл. мама Зихань) китайский сетевой неологизм, аналогичный выражению «яжмать» в русском языке. Происходит от популярного мема в 2023 году, данный мем создан на основе скриншота разговора в чате, в котором пользователь с ником «Мама Зихань» отчитывала воспитательницу за то, что ее ребенка укусил комар в детском саду. Впоследствии использовалось для описания и шутливого выражения агрессивных и всё контролирующих матерей).

Кроме того, две эти разные единицы обозначают разные социальные настроения и проблемы. Хотя обе они отражают новый взгляд на межличностные отношения через определенные фразы и словосочетания, в русском культурном контексте их направленность более диффузная и разнообразная, отражающая восприятие и оценку обществом альтернативных ролей материнства, в то время как в китайском контексте речь идет о семейных ролях, выполняемых конкретными матерями, и их личностных характеристиках с особым акцентом на стремлении матери контролировать своих детей.

Помимо конкретных фактов и сложившихся условий в референтной группе, это может быть связано с сильным резонансом представленных в ней ценностей (или оппозицией к ним). В дискурсе эти единицы могут использоваться так же, как и традиционные лексические единицы, для поддразнивания, самоуничижения, диатрибы, уничижения и т. д. Однако понять их структуру и смену оценочных тенденций зачастую сложно, а когда это происходит (что бывает редко), то часто сопровождается сменой социальных ценностей. Процесс стигматизации лексических единиц часто необратим, и именно в силу осознания того, что эмоционально-оценочный компонент этих единиц очень трудно полностью трансформировать, в наблюдаемой динамике изменений мы обнаруживаем, что участники дискурса часто косвенно деконструируют их, заменяя или трансформируя исходные единицы. В последнее время в китайском интернете появился неологизм « 普信男 (pu xin nan)», сама единица содержит отрицательный оценочный оттенок, досл. ‘простой/обыкновенный, но самоуверенный парень’ (о слепой самоуверенности). («普信男 (pu xin nan)» возник из выражения Ян Ли в передаче «脱口秀大会第三季 (Ток-шоу 3 сезон)» (2020), обозначающий в целом обычного, но уверенного в себе мужчину).

Это понятие вызвало множество дискуссий на сетевых платформах в Китае и породило обсуждение и конструкции «X男(nan)» (‘какой-то мужчина’) и такие как «普吸男 (pu xi nan)», обозначающие обычного, но привлекательного мужчину, или «下头男 (xia tou nan)» (‘мужчина, который портит людям веселье’) и т. д. Таким образом, люди передают различные ценности и восприятие тех или иных персон и явлений.

В основном неологизмы, описанные нами выше, появляются в общественных обсуждениях, в массовой культуре и отражают склонности участников дискурса. Кроме того, когда процесс распространения идет сверху вниз, то есть из официальных пресс-релизов или заимствуется из юридического дискурса, мы можем определить требования языковой политики и соответствующие ей ценностные тенденции. Например, понятие «剩女 (sheng nv)» впервые появилось в 2006 году для обозначения засидевшейся в девушках женщины. («剩女 (sheng nv)» – (досл. *оставленные женщины*) впервые было охарактеризовано неологизмом в «Отчете о состоянии жизни на китайском языке» (2006), опубликованном Государственной комиссией по языку (ГКЯ) в 2007 году: «高学历、高收入、高年龄的单身女性 (‘одинокие женщины с высоким уровнем образования, высоким уровнем дохода и зрелым возрастом’)». «剩 (sheng)» связано с «剩下(sheng xia)» (‘оставшийся’) и «剩余 (sheng yu)» (‘излишний’), имеет негативную коннотацию).

После долгого периода противоречивых обсуждений возраста и статуса данной группы на медийных платформах этот термин стал использоваться и подвергаться стигматизации, и в итоге в 2017 году газета «Женщины Китая» запретила это слово как дискриминационное. Аналогичным по коннотации и позже запрещенным стало выражение «婚驴 (hun lü)» (досл. *замужний осел*). (Слово « 婚驴 (hun lü)» – (досл. *замужний осел*) возникло в результате инцидента 2019 года, когда блогер на Сина Вэйбо назвал замужних женщин «上门驴 (shang men lü)» (досл. *ослицы, которые заходят в ворота*). В 2020 году, когда это выражение распространилось, платформы социальных сетей запретили его как этнофолизм).

Вышеприведенные слова из-за их оскорбительной коннотации, а также «антибрачных и антиплеменных» концепций, подразумеваемых в выражении, противоречат политике, продвигаемой государством. Такие вмешательства в языковую политику (сверху вниз) имеют аналоги в русском языке: по аналогичным причинам термин «чайлдфри (childfree)» был запрещен и ограничен антидискриминационными постановлениями, поскольку основной аспект системы представлений – добровольный и осознанный выбор отказаться от рождения детей, что противоречит общепринятым ценностям страны. Такая языковая политика проводится для того, чтобы сдержать и предупредить дальнейшее влияние этого явления на широкую общественность, а запрет слов призван, в частности, «ограничить» общественное мнение.

Интернет-неологизмы как в современном китайском, так и в современном русском языках укоренены и развиваются под влиянием тенденций массовой культуры, а различия в лингвокультурных традициях обусловливают разные тенденции влияния заимствованных неологизмов (включая семантические неологизмы) в пользу исходной системы. Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ русских и китайских интернет-неологизмов позволил выявить ключевые тенденции в трансформации ценностных ориентиров межличностных отношений.

Специфика русских неологизмов демонстрирует смещение акцента с альтруистического понимания любви как отношений взаимной привязанности и заботы (основа отношений в любви и браке) к идее самосохранения и критической оценке партнера. Такие единицы, как «крипово», «штрих», «тюбик» и др., отражают усиление прагматизма, где ценностным приоритетом становятся личные границы и эмоциональная безопасность. **Китайские новообразования** акцентируют растущий скепсис в отношении брака, связывая его с социальным давлением и экономическими трудностями. Традиционные ценности семьи сталкиваются с новыми нарративами, подчеркивающими личную автономию. Прослеживается смещение центра ценностей: от беспокойства по поводу таких базовых проблем, как преклонный возраст и материальные лишения, к негативной оценке или даже сопротивлению браку и романтическим отношениям как таковым.

Влияние массовой культуры и мемов универсально для обеих лингвокультур: заимствования и ассоциации с медийными персонажами становятся инструментами категоризации социальных типов, отражая коллективный опыт и актуальные дискурсы. Анализируемый с точки зрения межкультурной коммуникации и переводоведения интернет-сленг чрезвычайно зависим от контекста (дискурсивной ситуации), лингвокультурного фона.

Культурно-языковые различия обусловливают барьеры в переводе, а прямое использование англицизмов в русском и китайском контекстах подчеркивает глобализацию лексики при сохранении локальной семантики.

Языковая политика играет ключевую роль в динамике неологизмов. Запрет терминов иллюстрирует конфликт между стихийным языковым творчеством и институциональным регулированием ценностей.

Распространение идей эгоцентризма и консьюмеризма в обществе привело к появлению нового поколения ценностей и представлений, в которых приоритетом является личное развитие и собственные потребности. Эти тенденции прослеживаются в создании и распространении неологизмов, выражающих оценочное измерение концепта «Любовь». Влияние консьюмеризма на концепт «Любовь» отражается в оценке качеств объекта (или потенциального объекта) – качества человека представляется как товар для сравнения и выбора: те, кто уже «владеет» объектом, демонстрируют и сравнивают его на социальных платформах. Совокупность этих факторов влияет на содержание концепта «Любовь» как в русской, так и в китайской лингвокультуре. Таким образом, интернет-сленг выступает маркером глубинных социальных сдвигов, фиксируя переход от коллективистских установок к индивидуализму и рационализации отношений. Сопоставительный подход выявил не только языковые и коммуникативные контрасты, но и общие механизмы адаптации языка к новой коммуникативной ситуации цифровой эпохи. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке междисциплинарного подхода, объединяющего методы социолингвистики, лингвокультурологии и цифровой антропологии. Полученные результаты расширяют теоретические рамки изучения неологизмов, демонстрируя их роль не только как языковых единиц, но и как инструментов социальной рефлексии. Работа формирует основу для дальнейших исследований в области адаптации языка к глобальным вызовам цифровой эпохи, а также для сравнительного анализа динамики ценностных систем в различных лингвокультурах. Практическая значимость исследования заключается в применении его результатов для оптимизации преподавания русского и китайского языков, адаптации переводческих стратегий к динамике распространения интернет-лексики и вхождения ее в общий язык, а также для разработки рекомендаций в области межкультурной коммуникации и цифровой лингвополитики. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением языкового материала, углубленным анализом семантической эволюции неологизмов, а также сопоставительным изучением других языков для выявления универсальных механизмов адаптации языка к социальным трансформациям.

Библиографический список

1. Милованова М.С. Рецензия на коллективную монографию «Лингвокогнитивные аспекты изучения национальных концептосфер в синхронии и диахронии». *Коммуникативные исследования*. Нижний Новгород: Издательство ННГУ им. Н.И. Лобачевского. 2021; № 8 (3): 609–613.
2. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект. 2004: 42–67.
3. Herberg D. *Neuer Wortschatz Neologismen der 90-er Jahre im Deutschen*. Berlin: Walterde Gruyter, 2004.
4. Алиаскарова Г.Ф. Сравнительный анализ неологизмов в современном русском и немецком языках. *Вестник СГТУ*. Саратов: СГТУ, 2007; № 4 (16): 226–231.

5. Pruvost J., Sablayrolles J-F. *Les néologismes*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.
6. Брагина А.А. *Неологизмы в русском языке*. Москва: Наука, 1973.
7. Гальцева А.А. *Неологизмы XXI века. Концепт*. Спецвыпуск. 2014; № 13: 21–25.
8. Маринова Е.В. *Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования*. Москва: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2008.
9. 王贵元. 汉语词汇的发展阶段及其演进机制. *北京师范大学学报, 社会科学版*. 2022; № 0 (2): 107–119.
10. Сенько Е.В. *Неологизация в современном русском языке: межуровневый аспект*. Санкт-Петербург: Наука, 2007.
11. Crystal D.A. *English as a global language. Second Edition*. Cambridge, 1997.
12. Zipf George K. *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. Boston: Addison-Wesley. 1949.
13. Blackmore S. *The Meme Machine*. Oxford: OUP, 1999.
14. Слышкин Г.Г., Смирнова Е.Д. «Яжмать»: от пейоративизации концепта к системным изменениям в языке, концептосфере и коммуникации. *Современная лингвоаксиология: Россия – Кыргызстан в научном диалоге*: коллективная монография. Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина; 2023: 261–282.
15. Шумилина С.А. Неологизмы в Блогосфере публицистического дискурса РУНЕТА. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 390–392.

References

1. Milovanova M.S. Recenziya na kollektivnuyu monografiyu «Lingvokognitivnye aspekty izucheniya nacional'nyh konceptosfer v sinhronii i diahronii». *Kommunikativnye issledovaniya*. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NNGU im. N.I. Lobachevskogo. 2021; № 8 (3): 609-613.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt. 2004: 42-67.
3. Herberg D. *Neuer Wortschatz Neologismen der 90-er Jahre im Deutschen*. Berlin: Walterde Gruyter, 2004.
4. Aliaskarova G.F. Sravnitel'nyĭ analiz neologizmov v sovremennom russkom i nemeckom yazykah. *Vestnik SGTU*. Saratov: SGTU, 2007; № 4 (16): 226-231.
5. Pruvost J., Sablayrolles J-F. *Les néologismes*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.
6. Bragina A.A. *Neologizmy v russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1973.
7. Gal'ceva A.A. *Neologizmy XXI veka. Koncept*. Specvypusk. 2014; № 13: 21-25.
8. Marinova E.V. *Inoyazychnye slova v russkoj rechi konca XX – nachala XXI v.: problemy osvoeniya i funkcionirovaniya*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo `ELPIS», 2008.
9. 王贵元. 汉语词汇的发展阶段及其演进机制. *北京师范大学学报, 社会科学版*. 2022; № 0 (2): 107–119.
10. Sen'ko E.V. *Neologizaciya v sovremennom russkom yazyke: mezhurovnevyj aspekt*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2007.
11. Crystal D.A. *English as a global language. Second Edition*. Cambridge, 1997.
12. Zipf George K. *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. Boston: Addison-Wesley. 1949.
13. Blackmore S. *The Meme Machine*. Oxford: OUP, 1999.
14. Slyshkin G.G., Smirnova E.D. «Yazhmat'»: ot pejorativizacii koncepta k sistemnym izmeneniyam v yazyke, konceptosfere i kommunikacii. *Sovremennaya lingvoaksiologiya: Rossiya – Kyrgyzstan v nauchnom dialoge*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina; 2023: 261-282.
15. Shumilina S.A. Neologizmy v Blogosfere publicisticheskogo diskursa RUNETA. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 390-392.

Статья поступила в редакцию 16.02.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-501-505

***Tikhonova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: natatih1994@yandex.ru*

LEXICAL TRENDS IN THE ENGLISH LANGUAGE: WORDS OF THE YEAR 2024. The article deals with the semantic and morphological analysis of lexical units selected by authoritative dictionaries of the English language (Oxford Dictionary, Collins Dictionary, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary) as key vocabulary units of 2024. Such lexical units, differing in semantic component, in particular connotative meaning, part of speech and word formation method, include brain rot (another spelling is brainrot), brat, manifest, polarization, etc. The final list of key words is much wider, therefore, based on this material, a number of conclusions are made about the lexical trends in the development of the English language. The purpose of the study is to characterize the selected words and expressions in terms of semantics, morphology, word formation, as well as functioning in speech through the analysis of examples from open online resources. The article contributes to general linguistics and English lexicology. In addition, the results of this study may be useful in teaching English as a foreign language to students of different educational profiles, since they demonstrate real trends and patterns of lexical unit use.

Key words: **lexicology, lexical unit, vocabulary, semantics, connotation, morphology, word formation, functioning, content plane, expression plane, dictionary**

***Н.Ю. Тихонова**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: natatih1994@yandex.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРЕНДЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: WORDS OF THE YEAR 2024

Статья посвящена семантико-морфологическому анализу лексических единиц, выбранных авторитетными словарями английского языка (Oxford Dictionary, Collins Dictionary, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary) в качестве ключевых словарных единиц 2024 года. В число таких лексических единиц, различающихся семантической составляющей, в частности коннотативным значением, частеречной принадлежностью и способом словообразования, входят brain rot (другой вариант написания – brainrot), brat, manifest, polarization и т. д. Финальный список слов-кандидатов гораздо шире, следовательно, на основе данного материала сделан ряд выводов о лексических тенденциях развития английского языка. Цель настоящего исследования – охарактеризовать отобранные слова и выражения с точки зрения семантики, морфологии, словообразования, а также функционирования в речи через анализ примеров из открытых онлайн-ресурсов. Данная статья представляет интерес прежде всего для филологов-англистов, в особенности для специалистов, занимающихся английской лексикологией. Кроме того, материал и выводы проведенного исследования могут быть использованы в процессе преподавания английского языка как иностранного студентам различных профилей обучения (лингвистика, филология, журналистика, менеджмент и т. д.), поскольку набор лексических единиц и полученные при его анализе результаты демонстрируют реальные направления развития и модели употребления слов.

Ключевые слова: **лексикология, лексическая единица, лексика, семантика, коннотация, морфология, словообразование, функционирование, план содержания, план выражения, словарь**

Лексика как один из уровней языка (наряду с фонологией, морфологией и синтаксисом) является наиболее подверженным изменениям образованием. К фундаментальным исследованиям в области английской лексикологии относятся труды А.И. Смирницкого, И.В. Арнольд, Н.Б. Гвишиани и др. «Реформирование» лексического состава языка прежде всего отражает экстралингвистические трансформации и преобразования в самых разных сферах жизни, от экономики до спорта, от здравоохранения до моды. Относительная неустойчивость лексического состава отмечается исследователем О.Е. Потаповой: «Изменения в повседневной жизни неизбежно ведут к изменениям в используемой лексике, которые в свою очередь можно описать на основе опубликованных текстов, печатных изданий или устной речи, которые фиксируются в словарях» [1, с. 169]. Здесь хотелось бы отметить название работы 1963 года британского филолога Дэвида Кристала, посвященной изменениям, в целом происходящим в английском языке: *A language must change, to keep pace with society* [2]. Непосредственно в заголовке дано указание на неизбежность осуществления преобразований в языке с целью не отставать от изменений в обществе. Оценка лексических трансформаций в языке позволяет отметить, какие интересы преобладают в обществе, какие вопросы требуют решения, какие темы находят отклик и вызывают бурную реакцию. Несмотря на то, что между тенденциями в лексике и тенденциями в реальной жизни нельзя ставить знак абсолютного равенства, исследовать их в непосредственной взаимосвязи представляется необходимым, чтобы не упустить актуальную картину, сложившуюся в языке. Набор конкретных лексических единиц, отличившихся в ушедшем году высоким уровнем востребованности среди носителей языка и быстро распространившихся среди говорящих

на нем по всему миру благодаря современным средствам коммуникации, оказывается чрезвычайно полезным для выявления и описания направлений развития в лексике английского языка.

Данная статья посвящена семантико-морфологическому анализу отмеченных как главные слова английского языка 2024 года лексических единиц. Актуальность статьи определяется, во-первых, непосредственно темой и продиктованным выбранной темой материалом исследования, который составляют слова, характеризующиеся высоким уровнем частотности употребления, во-вторых, тесной связью анализируемых тенденций в лексике и внеязыковой действительности. Цель исследования – определить семантические и морфологические признаки выделенных словарными изданиями лексических единиц наряду с особенностями их функционирования в речи и на основе полученной характеристики установить вероятные тенденции развития английского языка. Материал исследования составляют слова и выражения, отобранные Oxford Dictionary, Collins Dictionary, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary в качестве главных слов 2024 года, а также реальные примеры употребления таких слов и выражений в сети Интернет, в том числе в СМИ. Поставленная цель делает необходимым решение следующих задач:

– обозначить лексические единицы, оказавшиеся наиболее популярными в 2024 году, согласно выбору четырех авторитетных словарей английского языка;

– осуществить проверку уровня интереса пользователей к этим словам и выражениям с помощью сервиса Google Trends;

– описать особенности функционирования обозначенных слов и выражений.

Научная новизна работы определяется выбором языкового (набор лексических единиц) и речевого (примеры их употребления) материала, продемонстрировавшего в недавнем времени внушительную востребованность среди говорящих и пишущих на английском языке, в первую очередь носителей.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в перспективе развития данной темы, в частности включения выводов в будущие исследования разного формата (статьи, монографии) в области лингвистики. Практическую значимость исследования можно аргументировать возможностью ознакомиться с новейшими лексическими единицами английского языка и примерами их использования, после чего включить их в активное пользование как в устной, так и в письменной форме речи, тем самым совершенствуя лексические навыки.

Ряд словарей английского языка, к которым относятся Oxford Dictionary, Collins Dictionary, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, имеющие длительную историю и обладающие авторитетом в глазах как носителей, так и изучающих язык, выбирают одно слово или выражение в качестве главного слова ушедшего 2024 года. Лексические единицы, названные словами 2024 года, плюс слова и выражения, являющиеся кандидатами в итоговый список Words of the Year, составляют 26 словарных единиц. В некоторых случаях наблюдаются совпадения, тогда повторяющиеся лексические единицы учитываются как одно слово. Например, brain rot (brainrot) стало итоговым выбором Oxford Dictionary, а также вошло в финальный список Collins Dictionary. Аналогично brat является победителем по версии Collins Dictionary и одним из финалистов согласно Cambridge Dictionary, romantasy входит в финальный список Oxford Dictionary и Collins Dictionary, a demure – Oxford Dictionary и Merriam-Webster Dictionary. В целом все выбранные слова и выражения поделились на две примерно равные группы: одна часть лексических единиц представляют собой новые или недавние образования (delulu, yapping, ecotarian, looksmaxxing), другая часть – с давних пор употребляемые в языке единицы (demure, weird, dynamic pricing, brat, cognitive). Для настоящего анализа больший интерес представляет первая группа, хотя слова и выражения из обеих категорий могут как называть экстралингвистические процессы и явления, так и влиять на тенденции в языке и создавать их.

В рамках семантического анализа необходимо отметить, что значительная часть, а именно примерно половина анализируемых единиц, несут в себе нейтральную оценку, или нейтральное оценочное значение. В основном это имена существительные (democracy, fortnight, lore, polarization, totality и т. д.), выполняющие номинативную функцию и служащие для называния какого-либо явления, которому говорящий или пишущий дает собственную положительную или отрицательную оценку.

Здесь также стоит отдельно выделить прилагательное demure, которое, как представляется, может приобретать положительную или отрицательную коннотацию в зависимости от контекста и отношения человека, использующего это слово. Значение demure – reserved or restrained in appearance or behaviour; of clothing: not showy, ostentatious, or overly revealing [3]. Соответственно, такая характеристика может являться в чьих-то глазах несомненным достоинством, звучать как комплимент или же, напротив, быть недостатком и выражать ироничное отношение к внешнему виду или поведению. При этом необходимо подчеркнуть, что собственно набравшая огромную популярность в 2024 году фраза very demure, very mindful употребляется скорее как похвала. Так, в 2024 году появились следующие рекламные слоганы [4]:

Maybe it's very *demure*, maybe it's Maybelline (косметический бренд Maybelline).

Your jorts aren't *demure* enough, so we added lace trim (бренд одежды Tanner Fletcher).

Негативную семантику имеют следующие 10 слов:

brain rot (brainrot) – supposed deterioration of a person's mental or intellectual state, especially viewed as a result of overconsumption of material (now particularly online content) considered to be trivial or unchallenging [3];

slop – art, writing, or other content generated using artificial intelligence, shared and distributed online in an indiscriminate or intrusive way, and characterized as being of low quality, inauthentic, or inaccurate [3];

anti-tourism – opposition to or action against large-scale tourism [5] (у данного течения есть как противники, так и сторонники);

delulu – utterly mistaken or unrealistic in one's ideas or expectations [5] (вместо delusional);

rawdogging – the act of undertaking an activity without preparation, support, or equipment [5] (в отношении авиаперелетов);

supermajority – a large majority in a legislative assembly that enables a government to pass laws without effective scrutiny [5];

yapping – talking at length, especially about inconsequential matters [5];

allision – an event when a ship runs into a stationary object [6];

pander – to say, do, or provide what someone wants or demands even though it is not proper, good, or reasonable [6];

weird – of strange or extraordinary character [6].

С положительной семантикой лексических единиц вдвое меньше – всего 5:

brat (в значении, появившемся в 2024 году благодаря музыкальной композиции, не в оригинальном негативном значении a child, especially one who is ill-mannered or unruly) – characterized by a confident, independent, and hedonistic attitude [5];

resonate – to affect or appeal to someone in a personal or emotional way [6];

ecotarian – a person who only eats food produced or prepared in a way that does not harm the environment [7];

manifest – to use methods such as visualization and affirmation to help you imagine achieving something you want, in the belief that doing so will make it more likely to happen [7] (несмотря на возможные благоприятные последствия от применения такой техники, психологи предупреждают об опасностях и рисках данного приема);

resilience – the ability to be happy, successful, etc. again after something difficult or bad has happened [7].

Полученное соотношение позволяет сделать вывод о том, что имеется потребность в наименовании новых феноменов частной и общественной жизни, зачастую воспринимаемых негативно, как и потребность высказываться о них, выражать собственное отношение. Кроме того, следует отметить тенденцию введения в активное употребление тех имен существительных, которые называют феномены и явления, относящиеся к интернет-сфере: bain rot (brainrot), slop, lore (в значении относящейся к некому объекту совокупности фактов, рассматриваемых как знания, необходимые для полного понимания или обоснованного обсуждения, причем особенно часто слово можно встретить в контексте социальных сетей и онлайн-платформ) [3]. Наконец, в рамках семантики имеет место тенденция вводить в употребление давно существующие в языке слова, даря им тем самым новую жизнь. К таким лексическим единицам относятся, по сути, антонимичные прилагательные demure, выражающее то комплимент, то иронию, и brat, вовсе сменившее коннотацию с отрицательной на положительную.

Переходя к морфологическому анализу ключевых лексических единиц 2024 года, следует отметить, что большая часть из них представлена именами существительными и, соответственно, отмечена в словарях как nouns – 18 слов. В основном эти существительные являются производными, образованными суффиксальным способом, или сложными (compound nouns), состоящими из нескольких компонентов, но объединенными в одну единицу. В данную категорию входят следующие слова:

brain rot (или brainrot),

dynamic pric*ing*,

romantasy (romantic + fantasy, т. е. здесь можно наблюдать сложение слов),

looksmaxx*ing* (looks + maximizing, способ словообразования – сложение слов),

rawdogg*ing*,

anti-tourism (существительное образовано префиксальным способом),

*super*majority (существительное образовано префиксальным способом),

yapp*ing*,

polariz*ation*,

total*ity*,

fortnight (исторически образовано от fourteen + night [8], таким образом, здесь опять же можно говорить о сложении слов),

allis*ion* (как тип аварии отличается от collision, однако исторически также образовано от латинского глагола allidere со значением to strike against [6]),

demo*cracy* (строго говоря, словари обозначают cracy не как суффикс, но как noun combining form [5; 6]),

resili*ence*,

ecot*arian*.

Кроме того, в категорию главных слов 2024 года входят непроизводные существительные lore и era и отглагольное существительное slop.

Что касается представления в данном списке иных частей речи, следует отметить немногочисленные прилагательные (adjectives) demure, brat, delulu,

weird, cognitive и глаголы (verbs) pander, resonate, manifest. Опять же прослеживается тенденция включать в активное пользование имена существительные для выполнения ими номинативной функции, тогда как прилагательные и глаголы, употребляемые при существительных, оказываются не столь заметными с точки зрения изобретения новых единиц, проявления словотворчества.

В процессе рассмотрения Words of the Year 2024 возникает закономерный вопрос: настолько ли популярными были эти слова в 2024 году, что их нахождение в данном списке оправдано? Ответ на этот вопрос можно найти с помощью анализа данных сервиса Google Trends [9]. Далее будут представлены соответствующие иллюстрации, при этом необходимо пояснить, что числа слева обозначают уровень интереса, проявленного к конкретному явлению в определенном регионе в указанный период времени. В рамках данного исследования были установлены следующие параметры: по всему миру за последние 5 лет, причем 100 баллов соответствуют наивысшему уровню популярности запроса, соответственно, 50 – вдвое меньшему. Ниже приведены результаты, полученные при анализе лексических единиц (с помощью сервиса были проверены лексические единицы, выбранные словарными изданиями в качестве победителей, а также несколько единиц, представляющих наибольший интерес с позиции динамики запросов пользователей Интернета).

Популярность существительного brain rot (brainrot), выбранного Oxford Dictionary главным словом–2024, с мая соответствующего года действительно выше в сравнении с более ранним периодом, а пик запросов приходится на ноябрь – декабрь соответствующего года. Даже принимая в расчет тот факт, что конец года – время выбора Words of the Year, следовательно, значительная часть интернет-запросов связана с интересом пользователей к результатам уже проведенного отбора, а не собственно к конкретному слову или выражению, совершенно очевидна разница между вниманием, оказываемым данному существительному в 2024 году и ранее:

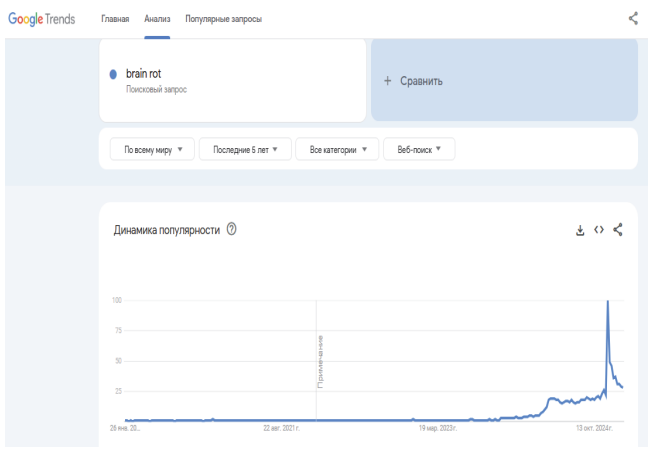


Рис. 1. Динамика популярности запросов brain rot в поисковой системе Google

Схожая картина наблюдается при рассмотрении этого же существительного в другом – слитном – варианте написания, т. е. brainrot:

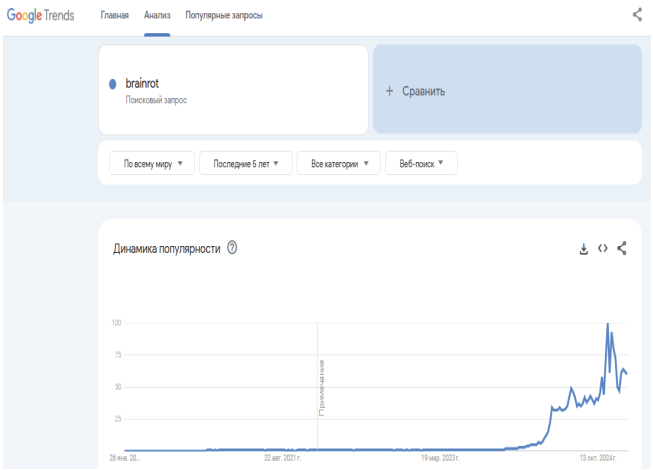


Рис. 2. Динамика популярности запросов brainrot в поисковой системе Google

Прилагательное brat, выбранное Collins Dictionary, находилось в топе запросов летом 2024 года, что абсолютно логично, поскольку 7 июня вышел получивший огромную популярность музыкальный альбом с аналогичным названием:

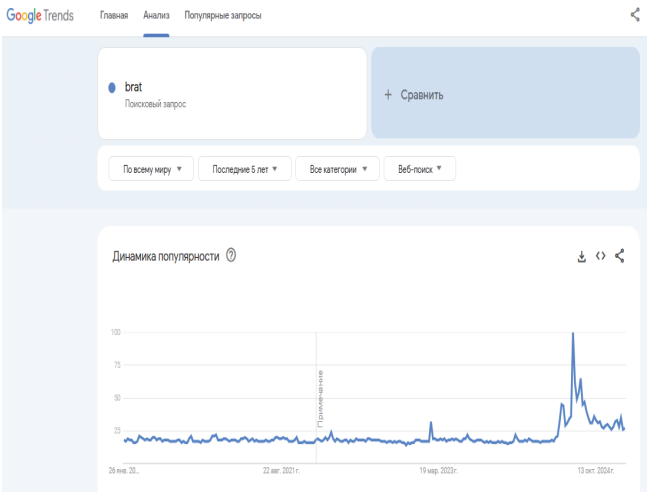


Рис. 3. Динамика популярности запросов brat в поисковой системе Google

Две следующие лексические единицы демонстрируют несколько иную динамику запросов. Так, наиболее высокий показатель существительного polarization (выбор Merriam-Webster Dictionary), наряду с декабрем 2024, отмечается весной 2022 года. В целом данное слово вызывает стабильный интерес на протяжении последних 5 лет, что, вероятно, объясняется его семантическим наполнением. Polarization используется для обозначения разделения общества на противоположные мнения, взгляды и убеждения, усиления таких различий, а подобная ситуация имеет место всегда, различается лишь предмет дискуссий и разногласий:

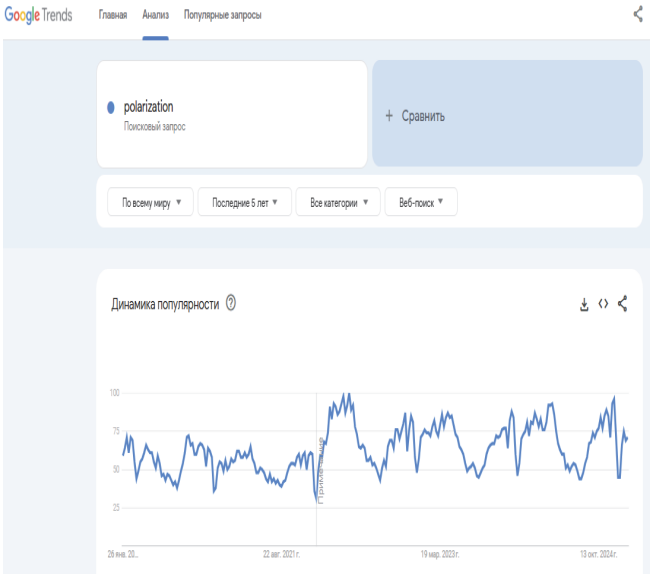


Рис. 4. Динамика популярности запросов polarization в поисковой системе Google

Cambridge Dictionary остановил свой выбор на глаголе manifest. Как отмечают авторы словарного издания, популярность такой практики выросла в период пандемии. Пик популярности слова фиксируется осенью 2022 года. Возможно, именно тогда люди наиболее часто обращались к данной психологической практике, успешно вошедшей в оборот благодаря направленности на превращение, претворение желаемого в реальность, включающей в себя визуализацию, позитивное мышление. Так, в ноябре 2022 года в журнале Forbes вышла статья под названием *A Psychologist Explains The Dangers Of Manifesting Your Goals — And Offers A Solution* [10]. В 2024 году же, напротив, можно увидеть определенный спад в запросах. Однако составители списка Words of the Year Cambridge Dictionary объясняют свой выбор ростом интереса пользователей словаря к данному глаголу, связанного с событиями в мире спорта (Олимпийские игры в Париже) и музыки (масштабные концерты ряда исполнителей, в частности Сабрины Карпентер и Дуа Липы) [7]. Имеется в виду, что именно в 2024 году привлекли к себе внимание истории людей, добившихся успеха и замечательных результатов, осуществивших свои мечты, что может послужить вдохновением для других, ведь многие проделали сложный и долгий путь, прежде чем прийти к подобному триумфу. Проследить уровень интереса к данной лексической единице можно, обратившись к следующей иллюстрации:

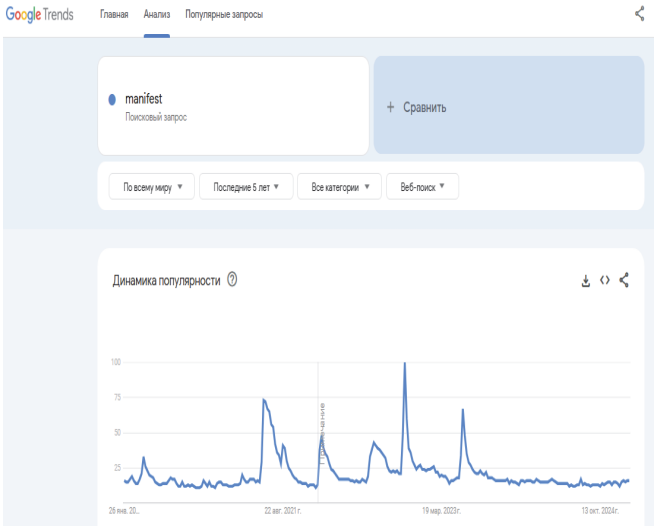


Рис. 5. Динамика популярности запросов manifest в поисковой системе Google

Далее приведем примеры пяти лексических единиц, обнаруживших наиболее стремительный всплеск популярности в 2024 году:

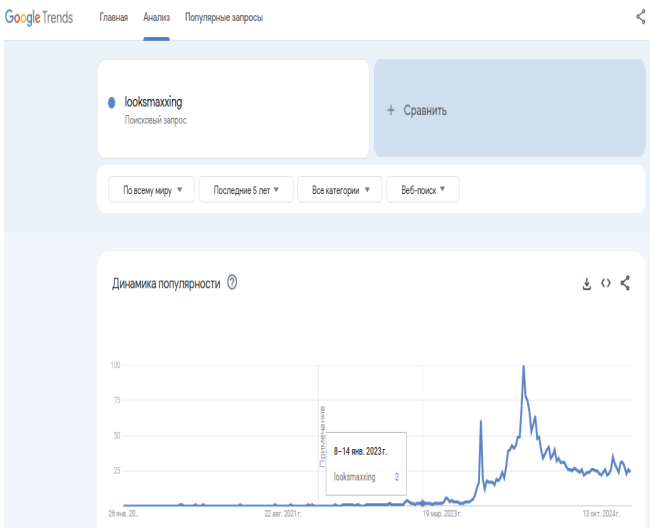


Рис. 6. Динамика популярности запросов looksmaxxing в поисковой системе Google

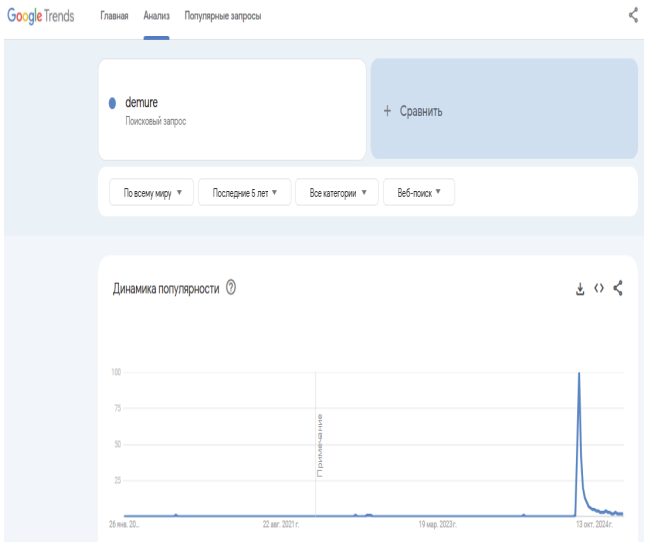


Рис. 7. Динамика популярности запросов demure в поисковой системе Google

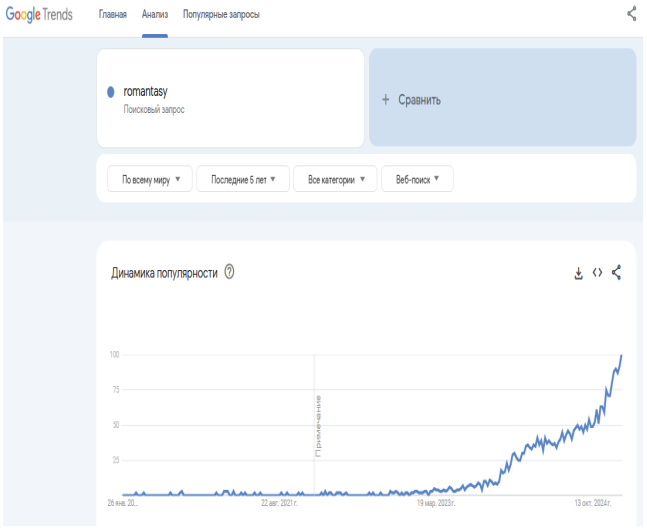


Рис. 8. Динамика популярности запросов romantasy в поисковой системе Google

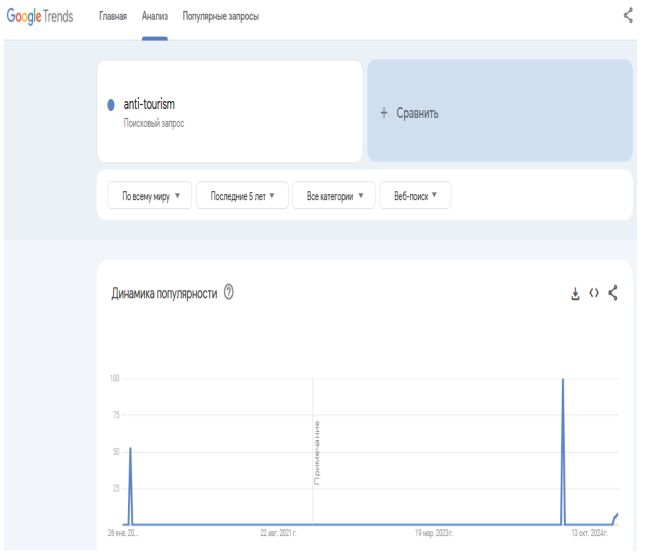


Рис. 9. Динамика популярности запросов anti-tourism в поисковой системе Google

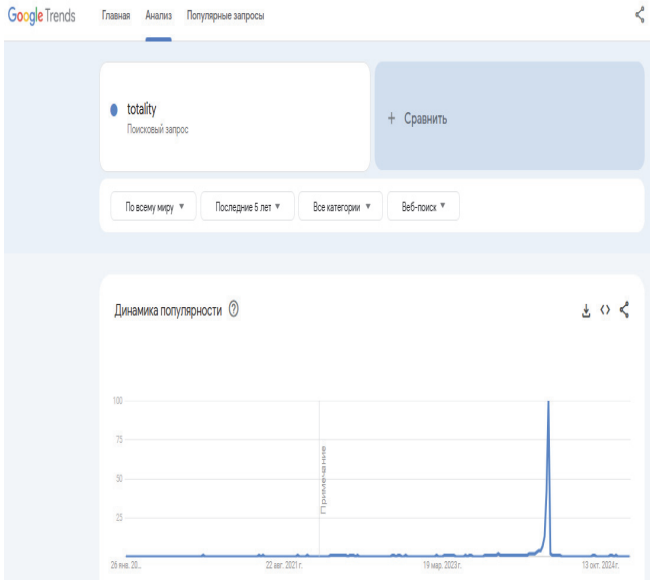


Рис. 10. Динамика популярности запросов totality в поисковой системе Google

Итак, следует отметить, что среди ключевых слов и выражений–2024 в активное употребление вошли несколько давно существующих единиц, изменивших семантическое наполнение: brat (изменило коннотацию с отрицательной на положительную), manifest (приобрело семантику, связанную со сферой психологии). Тенденция обновления значения и введения в обиход существующих слов очевидно прослеживается в 2024 году, что можно считать действием принципа языковой экономии: вместо изобретения совершенно новых единиц начинают активно использоваться уже имеющиеся в английском языке, причем быстрый взлет популярности во многом определяется социальными сетями и интернет-коммуникацией в целом.

Вслед за рассмотрением аспектов семантики, морфологии и анализа популярности слов и выражений необходимо проанализировать особенности функционирования данных лексических единиц. Далее приведены две выделенные отличительные черты.

1. Применение разнообразных графических методов привлечения внимания читателей к конкретным лексическим единицам. Следует отметить постановку кавычек при использовании лексических единиц с целью подчеркнуть их новизну или, в некоторых случаях, указать на ироническое значение, а также написание слова с заглавной буквы и изменение шрифта на курсив. Данную особенность можно проиллюстрировать следующими примерами:

Did you know that Gen Z is “brat” at learning and breaking workplace misconceptions? <…> Todd, vice president and general manager of Udemy business leadership academy, says their research <…> shows that Gen Z are bringing a “Brat” mindset to the workforce, challenging common stereotypes associated with their generation and remaining true to their values in both their career and learning journeys. (*The New 2024 ‘Brat’ Trend In The Workplace And What It Means* – Forbes) (кавычки и заглавная буква)

If you’re chronically online, you have probably witnessed the world delve into the *“brat”* aesthetic with the influence of English singer Charli XCX’s sixth studio album. (*What Is Brat Aesthetic and Why Is It Trending? Experts Explain the Anti-Fashion Style* – Teen Vogue) (кавычки и курсив).

2. Употребление популярных слов в рекламных слоганах, броских фразах (так называемых catchphrases), причем имеет место как приобретение популярности благодаря использованию в определенном тексте (например, музыкальная композиция сделала невероятно «востребованным» прилагательное brat), так и творческое встраивание «нашумевших» слов в придуманные обороты. Помимо приведенных ранее примеров с прилагательным demure, можно проследить эту тенденцию на следующих контекстах:

Delulu is the solulu! (вместо delusion/delusional is the solution, здесь присутствует игра на звуковом подобии слов).

May all your delulu come trululu! (эффект опять же строится на звуковом сходстве после «обработки» последнего слова в предложении, а именно – trululu вместо привычного true в сочетании с существительным dreams).

Less yapping and more tapping (вариант известного выражения Less talk, more action).

Итак, в аспекте функционирования следует отметить обращение к различным графическим приемам выделения ключевых слов, а также к потенциалу использования такой лексики в запоминающихся коротких фразах-слоганах, фразах-девизах.

Значительное преобладание среди Words of the Year 2024 имен существительных, необходимых для наименования как новых, так и знакомых, но отметившихся особой актуальностью явлений, можно отметить как общий вывод исследования: 18 слов из 26 отобранных словарными изданиями. В то же время абсолютными победителями в данной категории оказались слова различных частей речи, а именно два существительных (brain rot/brainrot, polarization), глагол (manifest) и прилагательное (brat).

Кроме того, можно сделать говорить о том, что анализ главных лексических единиц за конкретный год имеет научные перспективы, поскольку такая работа позволяет проследить направления развития языка, а также способствует решению практической задачи по овладению обучающимися новым лексическим материалом. Однако таких слов должно быть достаточное количество; представляется, что материал исследования могут составлять не мене 20 слов.

Цель исследования, состоящая в установлении семантических и морфологических признаков выделенных словарными изданиями лексических единиц, определении свойств их функционирования в речи, а также описании тенденций развития, была достигнута благодаря решению основной задачи, состоящей в обозначении Words of the Year 2024, проверке их реального уровня популярности и поиску реальных контекстов употребления. Однако все еще следует считать открытыми ряд вопросов, к которым относятся уровень частотности данных слов и выражений в речи представителей разных возрастных групп или уровень частотности употребления таких лексических единиц в социальных сетях и за их пределами. Анализ недавно появившегося или семантически обновившегося в английском языке лексического материала служит обоснованием новизны исследовательской работы, тогда как перспектива принятия во внимание выводов исследования в дальнейших лексикологических и лексикографических исследованиях демонстрирует ее теоретическую значимость. Практическая ценность результатов исследования заключается в возможности расширить словарный запас изучающих английский язык и интересующихся им после ознакомления с Words of the Year 2024.

Библиографический список

1. Потапова О.Е. *Основные тенденции лексических изменений в современном английском языке. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. 2022; № 3: 169–171.
2. Crystal D. *A language must change, to keep pace with society*. Available at: https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-5509.pdf
3. *Oxford University Press*. Available at: https://corp.oup.com/word-of-the-year/#shortlist-2024
4. *Vogue Business*. Available at: https://www.voguebusiness.com/story/fashion/very-demure-very-mindful-how-brands-should-navigate-internet-speak
5. *Collins Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/woty
6. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/wordplay/word-of-the-year
7. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://www.cam.ac.uk/research/news/cambridge-dictionary-names-homer-word-of-the-year-2022
8. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
9. *Google Trends*. Available at: https://trends.google.com/trends/
10. *Forbes*. Available at: https://www.forbes.com/sites/traversmark/2022/11/12/a-psychologist-explains-the-dangers-of-manifesting-your-goals---and-offers-a-solution/

References

1. Potapova O.E. *Osnovnye tendencii leksicheskih izmenenij v sovremennom anglijskom yazyke. Sovremennaya nauka: aktual’nye problemy teorii i praktiki*. 2022; № 3: 169-171.
2. Crystal D. *A language must change, to keep pace with society*. Available at: https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-5509.pdf
3. *Oxford University Press*. Available at: https://corp.oup.com/word-of-the-year/#shortlist-2024
4. *Vogue Business*. Available at: https://www.voguebusiness.com/story/fashion/very-demure-very-mindful-how-brands-should-navigate-internet-spea>
5. *Collins Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/woty
6. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/wordplay/word-of-the-year
7. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://www.cam.ac.uk/research/news/cambridge-dictionary-names-homer-word-of-the-year-2022
8. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
9. *Google Trends*. Available at: https://trends.google.com/trends/
10. *Forbes*. Available at: https://www.forbes.com/sites/traversmark/2022/11/12/a-psychologist-explains-the-dangers-of-manifesting-your-goals---and-offers-a-solution/

Статья поступила в редакцию 04.02.25

УДК 821.131.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-505-508

Ushakova A.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: alexush@yandex.ru*

INTERPRETATION OF THE THEME OF DEATH IN DINO BUZZATI’S COLLECTION “SIXTY STORIES”. The article studies the theme of death in stories of Dino Buzzati from the collection “Sessanta racconti” (“Sixty Stories”; 1958). The purpose of the work is to explain the specifics of interpretation of the topic of death. With the help of a comparative method, interpretations of the theme of death are compared and characteristic features are determined. The theme of death is studied in relation to the motives of illness, freedom, murder, and fear. A person’s attitude to his own ending depends on his ability to calmly accept death as something natural and inevitable. Understanding the death of “others” is also explained by the willingness to accept the unity of existence. The category of “others” includes people, ani-

mals, and machines. One's death is perceived humbly, causes fear or a sense of liberation. Someone else's ending can be frightening, leave you indifferent, or cause sympathy. The result of the study is the recognition of the influence of the value system on the perception of death as an integral part of life.

Key words: **theme of death, motive of illness, motive of freedom, motive of murder, perception, interpretation, Dino Buzzati, "Sessanta racconti" ("Sixty Stories")**

***А.Н. Ушакова**, канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: alexush@yandex.ru*

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕМЫ СМЕРТИ В СБОРНИКЕ ДИНО БУЦЦАТИ «ШЕСТЬДЕСЯТ РАССКАЗОВ»

Статья посвящена исследованию темы смерти в рассказах Дино Буццати, вошедших в сборник «Sessanta racconti» («Шестьдесят рассказов»; 1958). Целью работы является объяснение специфики толкования темы смерти. С помощью сравнительного метода сопоставляются интерпретации темы смерти и определяются ее характерные особенности. Тема смерти изучается в связи с мотивами болезни, свободы, убийства, страха. Отношение человека к собственному финалу зависит от его способности спокойно признать смерть как нечто естественное и неизбежное. Понимание смерти «других» также объясняется готовностью принять единство существования. К категории «других» относятся люди, животные и машины. Своя смерть воспринимается смиренно, вызывает страх или чувство освобождения. Чужой финал может пугать, оставлять безразличным или вызывать сочувствие. Итогом исследования является признание влияния ценностной системы на восприятие смерти как неотъемлемой части жизни.

Ключевые слова: **тема смерти, мотив болезни, мотив свободы, мотив убийства, мотив страха, восприятие, интерпретация, Дино Буццати, «Sessanta racconti» («Шестьдесят рассказов»)**

Смерть, будучи одной из важных философских тем, входит в тематический круг художественных текстов. Дино Буццати определяет смерть как неотъемлемую часть жизни, о которой не следует забывать, поэтому он часто пишет о ней и о сопутствующих мотивах. Актуальность темы работы объясняется устойчивым интересом литературоведения к философской проблеме смерти.

Целью работы является объяснение особенностей интерпретации темы смерти в рассказах Дино Буццати. Объектом исследования выбраны рассказы сборника Дино Буццати «Sessanta racconti» («Шестьдесят рассказов»; 1958).

Для достижения заявленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать связь темы смерти с мотивами болезни, свободы, убийства, страха; сравнить толкование темы смерти в разных текстах.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении темы смерти одновременно в сопряжении с определенными мотивами и в свете проблемы ее восприятия. Практическая значимость работы объясняется возможностью использовать результаты исследования в лекционных и семинарских занятиях как по истории зарубежной литературы, так и по теории литературы.

Новизна работы обусловлена тем, что в отечественной итальянистике тема смерти в малой прозе Дино Буццати не изучается комплексно. Итальянские ученые, исследуя разные тексты, обращаются к заявленной проблеме, но не всегда систематизируют данные, акцентируя внимание на отдельных примерах.

Определяющим в работе является сравнительный метод, позволяющий сопоставить интерпретации темы смерти, выявить толковательные тенденции.

Традиционно смерть изучают философы, историки, социологи, но и литературоведы часто обращаются к этой теме. Представление смерти в творчестве классических авторов изучали М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман. В их исследованиях содержатся и значимые теоретические наблюдения. В последние два десятилетия появляются работы теоретического и обобщающего характера. Р.Л. Красильников основательно исследует семантику, репрезентацию и функции танатологических мотивов в художественных текстах [1, с. 9]. В объемном труде отечественных ученых «Танатологическая тема в русской словесности XI–XXI вв.» изучается интерпретация темы смерти с учетом культурно-исторического контекста [2, с. 16]. Особую группу составляют работы, в которых танатологическая тема анализируется в фольклорных текстах или сквозь призму фольклорных мотивов в авторском творчестве. Исследованию толкования смерти в сказочной и несказочной прозе посвящена статья Ивоны Жепниковской [3, с. 124–134]. В диссертации М.А. Дударевой «Эйдология смерти, топика иного царства» мотив смерти изучается на материале русской литературы XIX – начала XX века [4, с. 10]. Мы предлагаем исследовать тему смерти с опорой сразу на несколько типологий ее воспроизведения и с учетом определенных мотивов.

Тема смерти может толковаться по-разному. М.М. Бахтин выделяет два типа изображения смерти: извне и изнутри. Л.Н. Толстой активно использует два приема, а «Ф.М. Достоевский никогда не изображает смерть изнутри» [5, с. 206]. В основе типологии представления смерти могут быть и уходящий субъект, и причины смерти, и ее восприятие. В рассказах Дино Буццати представлено несколько типов смертей: по разным причинам умирают люди, животные и даже машины. Отношение к смерти и мертвым определяется не только контекстом, но и сознанием самого воспринимающего, его ценностной системой.

Тема смерти часто соотносится с мотивом болезни. Болезнь – это естественный путь к смерти, которая оказывается предсказуемой. Таким образом, представление о смерти обусловливается восприятием болезни. По замечанию Ф. Арьеса, с изменением отношения к болезни, смерти и с развитием медицины становится актуальным переход болезни и смерти из повседневности в «мир специализированного милосердия», в больницу с безупречными правилами и режимом [6, с. 465]. В рассказе «Sette piani» («Семь этажей») герою, у которого обнаружили начальную форму болезни, посоветовали отправиться в знаменитый санаторий. Название недуга не уточняется, но подчеркивается его стадия, предполагающая возможность благополучного исхода. О том, что болезнь может быть опасной, становится ясно из характеристики клиники, собравшей компетентных специалистов и по виду напоминающей гостиницу. Комната, в которую сначала помещают Джузеппе Корте, названа «gaia», то есть веселой, симпатичной. Она находится на последнем, седьмом этаже, и вскоре герой узнает, что этаж символизирует степень тяжести болезни: седьмой предназначен для легких больных, шестой – для пациентов, требующих больше внимания, пятый – для тяжелых больных, на втором оказываются пациенты в особо тяжелом состоянии, а на первом – обреченные. Перемещение между этажами становится знаком изменения состояния. Джузеппе Корте начинают переводить вниз, приводя разные причины: от внешних обстоятельств до необходимости улучшить лечение. Герой, несмотря на желание выздороветь, не убеждает врачей в благополучном развитии событий: температура не спадает, на ноге появляется раздражение. Доктора хотят, чтобы Корте сам признавал важность перемещение на этаж ниже. Герой осознает, что врачи обманывают его, и не доверяет им. С этим соотносится один из выводов Ф. Арьеса о триумфе медикализации в XX веке: смерть «регулирует и организует больничная бюрократия», которая руководствуется соображениями собственного удобства [6, с. 483]. Корте, сопротивляясь недугу, становится заложником вежливого безразличия докторов. Его чувствительность достигает высшей степени. Когда герой оказывается на втором этаже, ему слышатся «вздохи агонии» с «этажа умирающих». Вскоре его переводят на первый этаж, но доктор объясняет это не состоянием больного, а ошибкой, которую может исправить только позже: «Итак, <...> он на последней станции. Он в отделении умирающих...» [7, с. 38]. Герой утрачивает чувство реальности, мир кажется ему не подлинным, «<...> состоящим из стерильных кафельных стен, ледяных залов морга и неподвижных белых фигур. Ему показалось, что и деревья за окном не были настоящими» [7, с. 39]. Смерть описывается через категорию отстраненности: Корте замечает, что действительность не заинтересована в нем, предметы и люди теперь существуют параллельно герою. Меняя повествовательную оптику, автор приобщает читателя к переживаниям Корте. Реплики «Но почему в комнате стало вдруг так темно? Был же еще день» принадлежат герою, который пытается осознать то неведомое, страшное, что происходит с ним. Темнеет потому, что закрываются шторы. Это символ отодвигаемой жизни, уже недоступной умирающему. Никого нет рядом с героем. Ф. Арьес определяет больницу как «место одинокой смерти» [6, с. 465]. Герой, находясь еще на седьмом этаже, смотрит на закрытые окна первого этажа с чувством превосходства, утверждая свою непричастность к страданиям и смерти. Больница становится для Корти местом постижения истины. То, что ускользало от него в повседневности, теперь неожиданно обнаруживается. В последнем интервью, записанном Romano Battaglia, писатель рассуждает об отношении к смерти: «<...> все люди живут так, будто смерти не существует, и когда смерть оказывается рядом, затрагивает близких людей, реакция оказывается совершенно абсурдной. Смерть ждет нас в любое время дня и ночи» [8, с. 90]. Корти настаивает на том, что не похож на обитателей нижних этажей, не признает того метафорического родства, которое объединяет всех людей в круге жизни и смерти.

Дино Буццати связывает смерть и с мотивом свободы, обретения воли. Смерть толкуется как знак освобождения от притворной жизни в рассказе «Il borghese stregato» («Очарованный буржуа»). Герой, взрослый человек, обыватель, умирает в детской игре, пораженный игрушечной стрелой: «Голова свесилась на грудь, но приоткрытые губы продолжали улыбаться, словно выражая презрение: я победил тебя, жалкий мир, ты не смог удержать меня» [7, с. 141]. Спонтанно вовлекаясь в игру детей, герой осмеливается честно посмотреть на свою жизнь, что освобождает его от страха небытия. Жизнь оказывается ложью, а смерть – истинным существованием.

Героем рассказа «I sette messaggeri» («Семь гонцов») смерть воспринимается как естественная часть жизни: он спокойно признает смерть отца (она

определяется как одно из изменений в том мире, который он давно покинул и о котором редко получал новости) и спокойно ожидает собственную кончину (он говорит о грядущем отъезде последнего гонца: «Но я начинаю чувствовать усталость, и, вероятно, смерть вскоре захватит меня. <...> добрый гонец войдет в мою палатку с пожелтевшими письмами <...> и остановится на пороге, увидев меня мертвым, неподвижно лежащим на койке, и стоящих рядом солдат с факелами» [7, с. 6]. «Видя» свою смерть, смиряясь с невозможностью когда-либо вернуться, герой упрямо готов идти вперед.

Истории об умирающих или готовящихся умереть героях, определенным образом воспринимающих свое переходное состояние, соотносятся с историями, в которых заявлены две позиции: умирающего/мертвого и наблюдающего. В творчестве Дино Буццати выделяется мотив жизни после смерти, который связан с образами призраков, духов. В рассказе «Il mantello» («Плащ») убитый на войне сын приходит к матери попрощаться. Семья не подозревает о том, что вернувшийся солдат – призрак, так как он совершенно реален. Мать понимает, что он уже умер, увидев кровь под плащом. Смерть на войне, несмотря на предсказуемый характер, у воспринимающих ее со стороны вызывает особенный страх и страдание, так как вера в спасение на поле битвы менее сильна, чем надежда на выздоровление от тяжелой болезни. В этом рассказе смерть воспринимается одновременно как трагедия и тайна, потому что мертвый оказывается среди живых, доказывая, что любовь сильнее уничтожения и небытие причастно бытию.

Мотив таинственного явления покойника в виде привидения является главным в рассказе «Gli amici» («Друзья»). К скрипичному мастеру Амедео Торти приходит его недавно умерший старый друг, скрипач Тони Аппашер. Смерть и дух мертвого человека воспринимаются как противоестественное, стыдное и опасное в обычном мире живых: «Это не шутка, снова увидеть дорогого старого друга, двадцать дней назад отнесенного на кладбище» [7, с. 234]. Встретившись с призраком, Торти сразу нападает на него («inveì quasi»; «Tu qui?»), чувствуя глухое раздражение («una sorda irritazione»). Он не испытывает радости, так как во время похорон был выпущен весь заряд любви к другу («la carica di affetto per l'amico»). Из-за какой-то путаницы Аппашер должен был задержаться на земле на месяц. Торти отказывается приютить друга, подчеркивая несовместимость его привиденческой сущности и жизни своих детей, которые могут испугаться. Директор консерватории Тамбурлани, недавно оплакивавший скрипача на кладбище, отказывает покойному другу дипломатично, ссылаясь на жену и собаку. Добрая девушка Джанна пугается мертвого Аппашера, и он вынужден уйти. Настоятель церкви дон Раймондо, с которым Торти учился в гимназии, который недавно отпевал скрипача, тоже не рад встречи с призраком. Священник демонстрирует смирение, предлагает старому другу отдохнуть у него, но намекает на то, что присутствие Аппашера «может вызвать серьезные трудности» [7, с. 239]. В этом рассказе отстранение от смерти, от существа, указывающего на связь между потусторонним и реальным мирами, свидетельствует о тенденции, настойчиво заявляющей о себе в начале XX века. Название «Gli amici» иронично, так как в свете смерти обнаруживаются подлинные нравственные ориентиры мнимых друзей.

Тема смерти в сопряжении с мотивом убийства предполагает и особое толкование восприятия процесса умирания. Насильственная смерть возможна не только в военном контексте и связана не только с людьми. Дино Буццати часто пишет о смерти животных, вызванной жестокими действиями человека. Смерть странного древнего существа в рассказе «L'uccisione del drago» («Убийство дракона») происходит по воле человека, решающего отнять жизнь у того, кто не вписывается в реалистичную картину мира. Дракон готов отдать жизнь, чтобы спасти детей. Это смерть-жертва, которая не достигает цели: драконьих детей убивают. Сам дракон умирает медленно, раздражая убийц. Метафорическое описание агонии («L'ostinatissima vita stava uscendo dalla bocca del drago» / «Упрямая жизнь выходила из пасти дракона») соотносится с криком дракона, просящего отмщения [7, с. 81]. Мучения, крик и смерть дракона с детенышами вызывают у людей страх, но не желание покаяться в содеянном зле. В рассказе «Vecchio facocero» («Старый бородавочник») бессердечный человек настойчиво преследует животное и убивает его, потому что оно безобразно и нелепо. Смерть бородавочника описывается героем-рассказчиком, участвующим в погоне: «На наших глазах он испустил последние вздохи: два глубоких старческих бормотания, смешанных с кровавыми отрыгиваниями. И ничего не произошло: ни малейшего вздоха, отлетевшего от умершего чудовища в небо, ни крошечного пузырька» [7, с. 95]. Перечисляются физические знаки умирания, и делается иронический вывод об отсутствии посмертной жизни души для этого существа. Смерть убитого животного воспринимается человеком безразлично. Безусловно, в природном контексте борьба возникает часто, и нередко она завершается гибелью одного из соперников, однако в рассказе «I reziarii» («Ретиарии») человек провоцирует столкновение двух пауков и внимательно следит за убийством слабейшего, который упрямо борется за жизнь: «Смерти однако еще не было: две спеленутые передние лапки чуть заметно двигались» [7, с. 242]. В этой истории человек ждет гибели живого существа, анализирует процесс умирания и ужасается совершенному. Это редкий пример осознания причастности к смерти другого. Смерть паука оказывается свидетельством жестокости и бессмысленности человеческих действий. Во всех историях, в которых описывается гибель животных по вине человека, смерть явлена одновременно сквозь призму сознания героя-провокатора и сознания автора, недвусмысленно намекающего на человеческое бессердечие.

Болеющими и умирающими в историях Дино Буццати могут быть и машины, механизмы. В рассказе «La peste motoria» («Автомобильная чума») город захватывает эпидемия, которая губит только машины. Герой-водитель говорит о первом зараженном автомобиле: «робкий звоночек, предвещающий долгий звон колокола смерти» [7, с. 441]. В этом случае «смерть» предполагает «жизнь», которая может быть утрачена. Так стираются границы между живым и искусственным мирами. В описании симптомов болезни используется лексика, с помощью которой характеризуются человеческие недуги: «Говорили, что инфекция проявляется хрипами в моторе, как при катаральном воспалении» [7, с. 441]. Появляются образы «машин, убитых чумой», «загона, который люди называли лазаретом». В хронике героя обнаруживаются отсылки к средневековым историям об эпидемиях чумы: «подозрительные машины, сожженные еще живыми (издалека слышались ужасные крики)»; «Но еще ужаснее была агония грузовиков, чьи могучие внутренние органы оказывали отчаянное сопротивление» [7, с. 442]. Герою кажется, что он узнает дорогой голос его машины, «высокий душераздирающий крик» [7, с. 445]. Человек воспринимает болезнь, мучения и смерть техники как то, что имеет отношение к естественной жизни, ожидающей в трагический период сочувствия и оплакивания. Писатель в размышлениях о смерти снимает интерпретационные границы, подчеркивая универсальность и объем понятия.

Исследование темы смерти в рассказах Дино Буццати позволяет сделать следующие выводы.

Тема смерти связана с мотивами болезни, свободы, убийства, страха. Смерть в результате болезни или насилия часто вызывает страх как у тех, кто обречен, так и у тех, кто наблюдает за происходящим или влияет на трагический исход. Рефлексирующее сознание умирающего преимущественно зараженно непониманием и страхом, однако есть примеры спокойного принятия конца и радостной встречи со смертью, освобождающей от условностей. Восприятие смерти как чего-то противоестественного в ироничном рассказе «Друзья» свидетельствует о сдвиге в нравственной системе: происходит обесценивание понятия дружбы. Умирающие животные образуют особую группу персонажей. В ситуации их убийства возможны разные реакции на трагический финал: безразличие, испуг, раскаяние. Жертвами смерть неизменно воспринимается как что-то страшное, чему необходимо противостоять. Никто не смиряется: бородавочник пытается спастись бегством, слабый паук бежит и увертывается от врага, древняя природа дракона сопротивляется уничтожению. Страдания дракона, в отличие от других умерщвляемых существ, связаны не с заинтересованностью в личном спасении, а с необходимостью защитить детей. Смерти машин и людей уподобляются: неживое страдает подобно живому.

Смерть толкуется Дино Буццати в рассмотренных рассказах как составляющая жизни, противоречивое отношение к которой объясняется разным пониманием системы ценностей. Включение в анализ заявленных мотивов позволяет полиаспектно интерпретировать тему смерти. Таким образом, цель исследования была достигнута, задачи решены. Перспективы изучения темы смерти в выбранном направлении очевидны, так как исследование соответствует тенденциям толкования значимой философской проблемы в контексте словесного творчества.

Библиографический список

1. Красильников Р.Л. *Танатологические мотивы в художественной литературе (Введение в литературоведческую танатологию)*. Москва: Языки славянской культуры в исследовании, 2015.
2. Воропаев В.А., Дергачева И.В., Конявская Е.Л., Мильков В.В. *Танатологическая тема в русской словесности XI–XXI вв*. Москва: Индрик, 2021.
3. Rzepnikowska Iwona. Представления о смерти в сказочной и несказочной прозе. *Slavia Orientalis*. 2019; T. LXVIII, № 1: 123–135.
4. Дударева М.А. *Танатология в русской литературе XIX – начала XX века: от фольклорных истоков к индивидуальному осмыслению*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Нижний Новгород, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2023.
5. Бахтин М.М. К переработке книги о Достоевском. *Русская философия смерти. Антология*. Составитель К.Г. Исупов Москва, Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2014.
6. Арьес Ф. *Человек перед лицом смерти*. Москва: Прогресс, 1992.
7. Buzzati D. *Sessanta racconti*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 2013.
8. Battaglia R. L'ultima intervista. *I mistero di Dino Buzzati a cura di Romano Battagila*. Milano: Rusconi, 1980.

References

1. Krasil'nikov R.L. *Tanatologicheskie motivy v hudozhestvennoj literature (Vvedenie v literaturovedcheskuyu tanatologiyu)*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury v issledovanii, 2015.
2. Voropaev V.A., Dergacheva I.V., Konyavskaya E.L., Mil'kov V.V. *Tanatologicheskaya tema v russkoj slovesnosti XI-XXI vv*. Moskva: Indrik, 2021.

3. Rzepnikowska Iwona. Predstavleniya o smerti v skazochnoj i neskazochnoj proze. *Slavia Orientalis*. 2019; T. LXVIII, № 1: 123-135.
4. Dudareva M.A. *Tanatologiya v russkoj literature XIX – nachala XX veka: ot fol'klornyh istokov k individual'nomu osmysleniyu*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2023.
5. Bahtin M.M. K pererabotke knigi o Dostoevskom. *Russkaya filosofiya smerti. Antologiya*. Sostavitel' K.G. Isupov Moskva, Sankt-Peterburg: Centr gumanitarnyh iniciativ, 2014.
6. Ar'es F. *Chelovek pered licom smerti*. Moskva: Progress, 1992.
7. Buzzati D. *Sessanta racconti*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 2013.
8. Battaglia R. L'ultima intervista. *I mistero di Dino Buzzati a cura di Romano Battagila*. Milano: Rusconi, 1980.

Статья поступила в редакцию 03.02.25

УДК 81.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-508-510

Fotieva I.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru*
Kirilin K.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kirilink@bk.ru*

DATA JOURNALISM: TRENDS AND PROBLEMS. The article is devoted to a current trend in modern media communications: data journalism, its emergence, development, use in preparing journalistic products and problems. Examples of the first materials using big statistical data are given; definitions of the concepts of "big data" and "data journalism" are given. The main stages of a data journalist's work are considered, starting from searching for relevant data sources and ending with visualization of the obtained data for presentation to the audience and writing journalistic material. The main problems of data journalism are analyzed, related to the complexity of mastering the computer programs necessary for work in this area; with the importance of using the necessary methods for processing the received information; with the need for a good knowledge of the subject area in which the journalist works, and, accordingly, ensuring competent analysis of information and formulating adequate conclusions. In conclusion, a number of recommendations are given for journalists working or planning to specialize in this area.

Key words: **journalism, data journalism, big data, computer technology, artificial intelligence**

И.В. Фотиева, *д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru*
К.А. Кирилин*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kirilink@bk.ru*

ДАТА-ЖУРНАЛИСТИКА: ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена актуальному направлению в современной медиакоммуникации – дата-журналистике (журналистике данных), ее появлению, развитию, использованию в подготовке журналистского продукта и проблемам. Приводятся примеры первых материалов, использующих большие статистические данные; даются определения понятий «большие данные» и «дата-журналистика». Рассматриваются основные этапы работы дата-журналиста, начиная от поиска релевантных источников данных и заканчивая визуализацией полученных данных для представления аудитории и написания журналистского материала. Анализируются основные проблемы дата-журналистики, связанные со сложностью освоения компьютерных программ, необходимых для работы в данной сфере; с важностью использования нужных методов для обработки полученной информации; с необходимостью хорошего знания предметной области, в которой работает журналист, и, соответственно, обеспечения грамотного анализа информации и формулирования адекватных выводов. В заключении приводится ряд рекомендаций для журналистов, работающих или планирующих специализироваться в данной области.

Ключевые слова: **журналистика, дата-журналистика, большие данные, компьютерные технологии, искусственный интеллект**

Дата-журналистика, или журналистика данных, – это уже утвердившееся направление, связанное, как известно, с обработкой огромных массивов данных и использованием их в журналистских материалах. Оно появилось и развивается благодаря возможностям новых технологий, предоставляющих разнообразные механизмы подобной обработки: стратификации и классификации данных, их визуализации, персонализации и т. д. Появление этого направления связано с возрастающей ролью данных в производстве и распространением информации в цифровую эпоху. Она предполагает сочетание журналистики с другими областями, такими как визуализация данных, информатика и статистика. Авторы, обращающиеся к истории дата-журналистики, появление которой относят к XIX веку, как правило, приводят два примера. Во-первых, статью в «The Guardian», где приведена статистика по стоимости обучения числу учащихся школ штата; во-вторых, материалы известной в то время женщины-журналистки Флоренс Найтингейл, собравшей данные о смертности в британских войсках. «Проанализировав собранные показатели, она пришла к выводу, что большая часть солдат умирала не в боях, а вследствие антисанитарии. Собранные материалы Найтингейл предоставила британскому парламенту и опубликовала в 1958 году в виде диаграмм» [1, с. 73]. Новый виток развития дата-журналистики связан с появлением компьютеров, но в современном виде она сформировалась начиная с 2000-х годов, когда в практику вошли новые программные продукты, позволяющие производить поиск и обработку данных различными способами и более эффективно.

Актуальность исследования связана с тем, что дата-журналистика сегодня завоевала всеобщее признание как направление, не только облегчающее работу журналиста и предоставляющее ему новые возможности, но и обеспечивающее, как считается, максимальную объективность информации, представляемой в медиапродукте. В то же время существуют и альтернативные точки зрения, демонстрирующие определенный скепсис относительно получаемых результатов, а также отмечающие ряд новых проблем. Соответственно, анализ перспектив и проблем дата-журналистики является целью данного исследования, которая конкретизируется в нескольких задачах: охарактеризовать возможности журналистики данных и ее использование в производстве медиаконтента; показать роль технологий (прежде всего, искусственного интеллекта), которые существенно увеличивают эти возможности; представить основные проблемы, связанные с некритическим отношением к использованию данного направления. Методы исследования: элементы ретроспективного анализа, сравнительно-сопоставительный и системный анализ. Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении и систематизации основных проблем дата-журналистики, практическая значимость – в ряде рекомендаций, предлагаемых практикующим журналистам, работающим или предполагающим работать в данной области.

Этапы работы дата-журналиста

Начнем с основных определений. Прежде всего, отметим удачное, на наш взгляд, определение самого термина «большие данные», сформулированное Р.В Ерженкиным с соавторами. Характеристика больших данных, по их мнению, может быть выражена как комплекс «шести V»: VOLUME (объем), VARIETY (разнообразие), VELOCITY (скорость), VALUE (польза) VERACITY (достоверность), VISUALIZATION (визуализация). [2, с. 112]. Понятно, что все «шесть V» отличаются высокими количественными и качественными значениями.

Определения самой дата-журналистики во многом различаются. С нашей точки зрения, достаточно полное и в то же время точное приводится в статье Н.Я. Макаровой: «Дата-журналистика – это область журналистики, основанная на использовании наборов данных для создания информационных поводов или предоставления дополнительной информации, фактов или дополнений для материала, находящегося в разработке. Данные могут как служить инструментом для раскрытия и показа определенной журналистской истории, так и быть только ее фундаментом либо же выполнять одновременно и первую, и вторую функции» [3, с. 57].

Дата-журналистика предполагает использование больших данных не только при создании журналистских материалов, но и для решения разных задач и реализации различных проектов медиасферы. Так, Е.А. Баранова отмечает успешность создания и функционирования бизнес-моделей, основанных на обработке массивов данных и последующей их продаже заинтересованным покупателям. «В 2014-м году в "ПроПаблика" (ProPublica), некоммерческой новостной организации, известной своими журналистскими расследованиями, открылся дата-отдел. Продажа генерируемых данных привлекла 30 000 долларов дохода за первые пять месяцев существования отдела… Помимо продажи самих данных медиакомпании могут предоставлять услуги по их визуализации» [4, с. 317– 320]. В.В. Бондарчик пишет о специальной исследовательской лаборатории Tinkoff Data, созданной банком Тинькофф, где ведется два основных вида исследований, связанных с большими данными: «1. Обзор конкретной сферы рынка или бизнеса на актуальную долгое время тему, в котором анализируется динамика за несколько лет, а также выявляются тренды; 2. Небольшой обзор на актуальную в данный момент времени тему, который публикуется в формате новостей на сайте Тинькофф, в федеральных СМИ России, телеграм-каналах» [5, с. 22– 23].

Напомним основные этапы работы журналиста в данной области, при создании журналистского продукта.

Первый этап, как легко понять, – это поиск и отбор источников больших данных. Сюда, как правило, входят открытые правительственные базы данных, результаты научных исследований, внутренние данные предприятий (при усло-

вии соблюдения законных требований) и открытые сетевые данные. Отбор и оценка источников крайне важны, к чему мы далее вернемся. Затем следует этап сбора данных из отобранных источников; здесь возможны и «ручные» методы, и использование соответствующих программ и алгоритмов. Е.М. Пак выделяет в качестве третьего этапа «работу с "грязными" данными», выделяя здесь два этапа: «1) исправить неправильное форматирование и привести все данные в однородный тип… удалив недопустимые значения и дубликаты, орфографические ошибки и погрешности человеческого фактора... 2) оценить, где есть разрывы, отклоняющие минимальные/максимальные значения, скрытые связи и т. д., через инструменты фильтрации данных и сортировки [6, с. 126– 127]. Следующий этап связан непосредственно с созданием журналистского продукта, то есть, как уже было сказано, либо с использованием полученных данных для иллюстрации задуманного, либо, напротив, с поиском идеи будущего материала, для которой полученные данные дают отправную точку, наводят на интересные выводы.

Последним же этапом (который может выполняться параллельно с предыдущим) является обработка полученных данных и представление их, как правило, в визуальной форме (диаграммы, карты, графики и пр.) понятной и легко воспринимаемой аудитории. Применение же таких технологий, как динамическая интерактивная визуализация и 3D-визуализация, делает представление новостей данных трехмерным и еще более наглядным.

Обработка данных требует использования профессиональных инструментов анализа данных и статистических методов для шумоподавления, корреляционного анализа и других операций для извлечения ценной информации. Здесь преимущества компьютерных технологий, в первую очередь искусственного интеллекта, неоспоримы в силу того, что обработка громадных массивов данных требует от человека больших временных затрат, а часто и вообще невыполнима.

Эффективность применения ИИ в данном направлении «особенно очевидна при работе с деловыми новостями, экономическими показателями, например, материалах о доходах компаний… Примерно треть контента, публикуемого Bloomberg News, сделана на основе автоматизированной технологии» [7, с. 336]. Но дата-журналистика успешно применяется не только в информационных жанрах, для создания новостей и отчетов, но и, как отмечает Л.В. Иванова, для работы с такими относительно новыми жанрами, как сторителинг. «Дата-сторителлинг чаще всего используют редакции сетевых изданий при подготовке спецпроектов… Например, «РИА Новости» на основе данных о количестве снега, выпавшего в Москве, о категориях столичных улиц и численности снегоуборочной техники подготовили историю "Как Москва… борется со стихией"… Повествовательность и сюжет сделали информацию о работе коммунальных служб не только полезной, но и интересной для читателя» [8, с. 23].

Основные проблемы

Несмотря на неоспоримые преимущества и, по сути, незаменимость новых технологий обработки больших данных; несмотря на то, что они буквально на порядок повышают возможности журналиста, особенно при проведении журналистских расследований или написании аналитических статей, предполагающих масштабный статистический анализ многих данных, в данной сфере существуют и достаточно очевидные проблемы и «белые пятна», более того, уже сложившиеся мифы относительно дата-журналистики.

Самым главным мифом, на наш взгляд, является укоренившееся представление о «гарантированной» объективности журналистских материалов, связанных с получением и обработкой больших данных. Этот миф, к сожалению, присутствует и в научных статьях: «Журналистика данных считается одним из самых независимых и достоверных направлений, "чистота" которой обусловлена тем, что преподносимая информация опирается на фактчекинг… а получаемые вследствие мониторинга и обработки данных результаты порождают факты, объективирующие исследование [9, с. 145].

Отметим факторы, влияющие на конечный результат и, соответственно, не позволяющие безусловно считать дата-журналистику гарантом объективности.

Во-первых, как уже сказано, большую роль играет отбор самих источников данных. Среди них есть более или менее надежные, как, например, официальные сайты госорганов или международные агрегаторы открытых данных, но далеко не всегда журналисту достаточно этих источников. В поисках более интересных и малоизвестных данных он может обратиться к «фейковым» сайтам и порталам, хорошо «замаскированным», и получить совершенно ложную информацию. Более того, даже, казалось бы, гарантированные источники могут, как известно, содержать ошибки, а иногда и намеренные «лакуны», созданные, например, с политической целью в сложных ситуациях.

Во-вторых, на этапе «работы с грязными данными» (да и на этапе визуализации полученной информации) журналист должен сам владеть достаточным числом компьютерных технологий и методов. Кроме того, он должен не просто знать нужные программы, но и уметь выбирать наиболее подходящие для поставленных им целей. Таковых журналистов сегодня не так много, и это составляет отдельную проблему в развитии дата-журналистики.

В-третьих, не стоит идеализировать сами программные продукты, созданные для целей обработки данных. Подобная идеализация, часто именуемая «технооптимизмом», преуменьшает роль субъективного фактора в процессе самого создания программ: «Разработчики ИТ-систем очень редко ставят себе задачу найти наиболее подходящее решение. Чаще всего у них есть только желание попробовать определенную технологию, возможно, только ту, которая им известна» [2, с. 114].

В-четвертых, представляет отдельную проблему последний этап работы, а именно – создание на основе полученных данных журналистского материала. Проблема здесь связана, скорее, с общей компетентностью журналиста в анализируемой теме. Далеко не всегда она находится на должном уровне; причем, в дата-журналистике эта проблема, на наш взгляд, лишь обостряется. Дело в том, что использование больших данных и их статистическая обработка легко может создать иллюзию объективности у самого журналиста – вызванную, как ему может показаться, объективностью самих данных, «чистых фактов». Но, как известно из теории науки последнего века, говорить о «чистых фактах» правомерно лишь в случае фактов тривиальных. Выводы из более сложных данных напрямую зависят от их интерпретации, от первоначальной позиции и установок исследователя (известный феномен «теоретической нагруженности» факта), даже от его осознаваемых или неосознаваемых субъективных взглядов, оценок и предпочтений.

Таким образом, как подчеркивает Н.Я. Макарова, «при работе с данными журналисты могут совершить ряд как умышленных "преступлений" против объективного представления имеющейся информации, так и неумышленных, основанных на их неспособности грамотно работать с данными и анализировать их» [3, с. 59].

Все сказанное выше можно суммировать в нескольких рекомендациях тем журналистам, которые работают или планируют работать с большими данными. Прежде всего, необходимо изучить, причем достаточно глубоко, технологии работы с большими данными на всех этапах: получения данных, их систематизации, классификации с помощью уже ряда математических методов и до визуализации. Этот фундаментальный этап может оказаться весьма сложным и даже «неподъемным» для сугубых гуманитариев, но очевидно, что без него говорить о дата-журналистике вряд ли вообще можно. Далее, как уже сказано, следует очень ответственно подходить к выбору источников данных. «Специалисты дата-журналистики рекомендуют проанализировать источники информации, опираясь на следующие вопросы: кто собрал данные? когда? с какой целью? каким образом? в каком формате? какова точность значений? и т. п.» [7, с. 127]. И, наконец, журналист должен хорошо знать ту предметную область, в которой он работает, иначе субъективизм, прямые ошибки, поспешные выводы практически неизбежны. Разумеется, все эти рекомендации лишь обрисовывают каркас основных требований и нуждаются в детализации и конкретизации, но здесь необходима реальная практика и метод «проб и ошибок». При подобном ответственном отношении журналиста к данной сфере и к своей работе в целом направление дата-журналистики может быть очень продуктивным и предоставляющим большие возможности.

Библиографический список

1. Барабаш В.В., Водопетов С.В., Булгарова Б.А. Журналистика данных. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2021; Т. 17, № 4: 871 – 879. DOI: https://doi.org/10.25559/SITITO.17.202104.871-879
2. Ерженин Р.В., Бахвалова З.А., Волков Е.Д., Абзаев А.А. Проектное обучение: создание инструментария обработки больших данных для использования в дата-журналистике. *Информационные и математические технологии в науке и управлении*. 2021; № 4 (24): 111– 124.
3. Макарова Н.Я. Дата-журналистика как драйвер развития медиа и журналистского образования. *Вестник РГГУ.* Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2020; № 6: 55–64. DOI: 10.28995/2686-7249-2020-6-55-64
4. Баранова Е.А. Дата-журналистика как новая бизнес модель. *Трансформация медиасреды в XXI веке:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва: ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», 2019: 317–320.
5. Бондарчик В.В. Журналистика данных в корпоративных медиа. *Корпоративные медиа в процессе реализации государственной политики Республики Беларусь*: материалы Международной научно-практической конференции. Минск, БГУ, 2022: 21–25.
6. Пак Е.М. Дата-журналистика в условиях цифровой глобализации. *Научные труды СЗИУ РАНХиГС.* 2023; Т. 14, Выпуск 1 (58): 123–128.
7. Неренц Д.В. Способы применения искусственного интеллекта в журналистской деятельности. *MEDIAОбразование: медиа как тотальная повседневность:* материалы V Международной научной конференции. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2020: 334–341.
8. Иванова Л.В. Большие данные как фабула журналистского сторителлинга. *Филологические аспекты медиакультуры – 2021:* сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск, 2021: 21–23.
9. Лисицин М.Е. Понятие «журналистика данных» в современных научных публикациях. *Коммуникативные исследования*. 2018; № 3 (17): 144–154. DOI: https://doi.org/10.25513/2413-6182.2018.3.144-154

References

1. Barabash V.V., Vodopetov S.V., Bulgarova B.A. Zhurnalistika dannyh. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*. 2021; T. 17, № 4: 871-879. DOI: https://doi.org/10.25559/SITITO.17.202104.871-879
2. Erzhenin R.V., Bahvalova Z.A., Volkov E.D., Abzaev A.A. Proektnoe obuchenie: sozdanie instrumentariya obrabotki bol'shih dannyh dlya ispol'zovaniya v data-zhurnalistike. *Informacionnye i matematicheskie tehnologii v nauke i upravlenii*. 2021; № 4 (24): 111- 124.
3. Makarova N.Ya. Data-zhurnalistika kak drajver razvitiya media i zhurnalistskogo obrazovaniya. *Vestnik RGGU*. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. 2020; № 6: 55-64. DOI: 10.28995/2686-7249-2020-6-55-64
4. Baranova E.A. Data-zhurnalistika kak novaya biznes model'. *Transformaciya mediasredy v XXI veke:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: FGAOU VO «Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet», 2019: 317-320.
5. Bondarchik V.V. Zhurnalistika dannyh v korporativnyh media. *Korporativnye media v processe realizacii gosudarstvennoj politiki Respubliki Belarus'*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk, BGU, 2022: 21-25.
6. Pak E.M. Data-zhurnalistika v usloviyah cifrovoj globalizacii. *Nauchnye trudy SZIU RANHiGS*. 2023; T. 14, Vypusk 1 (58): 123-128.
7. Nerenc D.V. Sposoby primeneniya iskusstvennogo intellekta v zhurnalistskoj deyatel'nosti. *MEDIAObrazovanie: media kak total'naya povsednevnost':* materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 334-341.
8. Ivanova L.V. Bol'shie dannye kak fabula zhurnalistskogo storitellinga. *Filologicheskie aspekty mediakul'tury – 2021:* sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ul'yanovsk, 2021: 21-23.
9. Lisicin M.E. Ponyatie «zhurnalistika dannyh» v sovremennyh nauchnyh publikaciyah. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2018; № 3 (17): 144-154. DOI: https://doi.org/10.25513/2413-6182.2018.3.144-154

Статья поступила в редакцию 18.02.25

УДК 811.512.14.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-510-513

Samsitova L.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Chief Researcher, Institute of Strategic Studies (Ufa, Russia), E-mail: luiza_sam@mail.ru*
Khuramshina A.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir Language and Literature, M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: kafedra_bmp@mail.ru*

SPEECH ETIQUETTE FORMULAS IN BASHKIR LINGUOCULTURE. The article studies speech etiquette formulas in the Bashkir linguoculture, reflecting the specifics of the national mentality and traditions. Greetings, farewells, apologies, gratitude and other speech acts used in various communication situations are analyzed. Particular attention is paid to the relationship of speech etiquette with social norms, age and gender characteristics. The influence of historical and cultural factors on the formation and evolution of speech etiquette formulas is considered. The role of religious beliefs in the verbalization of etiquette norms is studied. The article reveals universal and specific features of Bashkir speech etiquette in comparison with other cultures. The importance of preserving and studying speech etiquette formulas as part of the intangible cultural heritage is emphasized. The results of the study can be used in the practice of teaching the Bashkir language and culture, as well as in intercultural communication. Practical recommendations for the use of speech etiquette formulas in modern Bashkir society are offered.

Key words: **speech etiquette, linguocultural studies, Bashkir language, speech etiquette formulas, mentality, gender features, non-verbal means, traditions**

Л.Х. Самситова*, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сот. Института стратегических исследований, г. Уфа, E-mail: luiza_sam@mail.ru*
А.Р. Хурамшина*, канд. филол. наук, доц., БГПУ имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: kafedra_bmp@mail.ru*

РЕЧЕЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ В БАШКИРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Статья посвящена исследованию речеэтикетных формул в башкирской лингвокультуре, отражающих специфику национального менталитета и традиций. Анализируются приветствия, прощания, извинения, благодарности и другие речевые акты, используемые в различных ситуациях общения. Особое внимание уделяется взаимосвязи речевого этикета с социальными нормами, возрастными и гендерными особенностями. Рассматривается влияние исторических и культурных факторов на формирование и эволюцию речеэтикетных формул. Исследуется роль религиозных представлений в вербализации этикетных норм. Статья выявляет универсальные и специфические черты башкирского речевого этикета в сопоставлении с другими культурами. Подчеркивается важность сохранения и изучения речеэтикетных формул как части нематериального культурного наследия. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания башкирского языка и культуры, а также в межкультурной коммуникации. Предлагаются практические рекомендации по использованию речеэтикетных формул в современном башкирском обществе.

Ключевые слова: **речевой этикет, лингвокультурология, башкирский язык, речеэтикетные формулы, менталитет, гендерные особенности, невербальные средства, традиции**

Актуальность данного исследования обусловлена развитием современного общества, определяется потребностью каждого человека строить коммуникативные отношения, в которых будет комфортно каждому субъекту общения. Наш язык находится в постоянном развитии, лексический состав языка пополняется новыми словами, неологизмами, профессионализмами, некоторые слова остаются в истории языка как историзмы. В связи с этим речевой этикет также претерпевает изменения, появляются новые формы обращений, приветствий, комплиментов и др. На наш взгляд, недостаточно изучены речеэтикетные формулы в современном контексте общения в интернет-коммуникации, в современном обыденном диалогическом общении башкир.

Цель нашего исследования – выявить национальные особенности речеэтикетных формул башкирского языка.

В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи:

– отобрать и систематизировать теоретический материал по речевому этикету башкир;

– выявить и описать основные тематические группы речеэтикетных формул в башкирской лингвокультурологии.

Материалом для исследования послужили художественные произведения башкирской литературы, диалогическая речь носителей языка, фрагменты диалогов актеров башкирских фильмов.

Теоретическую базу составляют фундаментальные труды следующих ученых-лингвокультурологов: Н.Д. Арутюновой [1], В.В. Воробьева, Воркачева С.Г. [2], М.В. Зайнуллина [3], В.И. Карасика [4], В.А. Масловой, М.В. Пименовой, Л.Х. Самситовой [5], Л.Г. Саяховой, В.В. Слышкина, С.Ю. Степанова, В.Н. Телия, Н.И. Формановской и др.

В данном исследовании применялись методы отбора и систематизации материала, метод сплошной выборки речеэтикетных формул в башкирском языке, также был применен метод наблюдения за носителями языка, за невербальным поведением башкир.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения результатов исследования при составлении словарей, коммуникативных ситуаций, при разработке лекционных курсов по башкирскому языку преподавателями высших учебных заведений, в школе при составлении поурочного планирования, в целях формирования функционально-читательской грамотности обучающихся.

Научная новизна: в статье представлены ранее не описанные или недостаточно изученные формулы, демонстрирующие национальную самобытность и менталитет башкирского народа. В отличие от предшествующих работ, рассматривающих отдельные аспекты речевого этикета, данное исследование предлагает целостное видение системы, охватывающее широкий спектр ситуаций общения и выявляющее взаимосвязь между языковыми формами и культурными ценностями.

Ежедневно человек, общаясь, использует огромное количество речевых формул, которые приобретают и отражают те особенности, которые присуще адресанту, т. е. к какой национальности принадлежит, гендерные отличия и др.

В рамках исследования изучен теоретический материал по речевому этикету, лингвокультурологии. По мнению Н.И. Формановской, необходимо создавать научные исследования в области речевого этикета и внедрять в общество, так как именно в повседневной жизни человек активно общается. Ученый отмечает, что каждый из нас оказывался в стрессовой ситуации из-за простых ситуаций, которые можно было бы избежать, активно используя речевые нормы, не унижать,

не оскорблять человека, а, напротив, радоваться его достижениям, благодарить, хвалить, поддерживать, проявлять доброжелательность и помогает речевой этикет [6].

С точки зрения И.А. Стернина, речевой этикет – это совокупность правил речевого поведения людей, которые определяются их взаимоотношениями и отражают вежливое отношение друг к другу. Также он включает понятие речевого этикета в общее понятие этикета, обосновывая это тем, что то, как человек выглядит, общается, как ведет себя по отношению к другим, определяет и его речевое поведение. И.А. Стернин дает четкое разграничение речевого этикета, выделяя его признаки: 1) речевой этикет возникает при определенной ситуации, 2) является регулятивным, 3) согласованный, 4) имеет коммуникативные рамки [7].

Речевой этикет рассматривается с разных сторон, например, Р.З. Назарова, С.Е. Тупикова рассматривают прагмалингвистические особенности единиц речевого этикета, также раскрывают понятие дейксиса, пресуппозиций речевого этикета [8].

В.Н. Телия рассматривает фразеологизмы с точки зрения лингвокультурологии, намечает перспективы на пути исследования знаковой природы единиц фразеологического состава языка в их проявлении в живой речи [9].

В основу речевого этикета и выстраивания коммуникативных диалогов составляет вежливость. По мнению А.В. Кореневой, вежливость – это внешнее выражение уважительного отношения к другим людям, несмотря на истинное отношение к ним [10].

Коммуникации выстраиваются как между людьми, так и на уровне государства [11]. Государство, в свою очередь, вносит коррективы в этикет общения. Вводя важную коммуникативную идеологию тенденцию, как политическая корректность. Ее цель – это исключение из социальной жизни любых проявлений дискриминации по таким признакам, как раса, национальность, пол, возраст, положение и т. д. [12]. Отсюда возрастает интерес к деловому общению, повышению культурного уровня, к знаниям правил речевого этикета и законов композиции, стиля речи, приемов убеждения и оргументации [13; 14]. Поэтому многие исследователи акцентируют внимание на изучении навыков бытового и делового общения [15; 16].

Необходимо отметить, что лингвокультурология – достаточно новое научное направление, возникшее на стыке языка и культуры в конце XIX в. – начале XX в. Из башкирских лингвокультурологов мы опираемся на труды Л.Г. Саяховой, М.В. Зайнуллина, Л.М. Зайнуллиной, Л.Х. Самситовой и др.

Л.Г. Саяхова раскрыла особенности речеэтикетных формул башкирского языка в сопоставлении с русским, которые помогают в изучении башкирского языка его неносителям, открывают новые возможности в исследовании речевых этикетных формул [17].

Фундаментальные научные труды Л.Х. Самситовой раскрывают особенности башкирского языка и культуры в новом свете лингвокультурологии. В коллективной монографии «Этнокультурное (национальное) образование в Российской Федерации» (Москва – Уфа, 2016) анализируются теоретико-методологические и практические проблемы развития этнокультурного (национального) образования в поликультурном образовательном пространстве Российской Федерации как условия (инструмент) формирования этнокультурной и общероссийской идентичности учащейся молодежи. Представлены концептуальные подходы к организации этнокультурного образования в субъектах РФ в зависимости от культурно-исторических, социально-экономических особенностей регионов, охарактеризованы особенности современного состояния и перспектив развития языкового образования и подготовки учителей родного (нерусского) языка и литературы. В учебном пособии «Культура тюркских народов на уроках русского языка» (в соавторстве), вышедшем в Санкт-Петербурге, содержатся материалы по культуре тюркских народов России для использования на уроках русского языка в целях реализации основной идеи лингвокультурологической концепции обучения русскому языку – «Русский язык в диалоге культур». В коллективной монографии «Тюркские языки и литературы в исторической перспективе» (Москва: МГУ, 2022) Л.Х. Самситовой рассматриваются вопросы безэквивалентной лексики башкирского языка, где описываются реалии и понятия в аспекте межкультурной коммуникации, также в общих чертах были рассмотрены подходы к безэквивалентной лексике в лингвистике: собственно лингвистические, культурологические, переводческие [18].

Изучая структуру речевого общения, необходимо отметить, что любая научная работа имеет четкую структуру и состоит из введения, основной, смысловой части и заключения, завершения мысли. Также и речевые формулы имеют начало и завершающую мысль, мы в общении не останавливаемся резко и не уходим в сторону, а завершаем и прощаемся с собеседником. Как правило, начало общения начинается со знакомства с адресатом речи, однако у башкир непринято подходить и знакомиться, нередко знакомят друг с другом на йыйынах (собраниях), но если ситуация вынуждает подойти к незнакомому человеку возможны следующие фразы:

– *Һеҙҙең менән танышырға мөмкинме? (Можно с Вами познакомиться?);*

– *Әйҙәгеҙ танышайыҡ (Давайте знакомимся).*

В случаях приветствия путника башкиры использовали речевую форму **һауғынамы:**

– ***һауғынамы**, бабай! Ниндәй яҙмыштар килтерҙе үҙеңде был тау-таштар араһына? – тип һораған.*

– Юл кешеһенә изге юл! – тип яуап биргән ҡарт.– Һин минең ниндәй юлдар менән бында килеүемде һораның булһа кәрәк, егет.

(– Здравствуй-ка, дядя! Какими судьбами привело тебя в эти горы? – спросил его.

– *Путнику легкой дороги! –сказал дед. – Ты спросил как я сюда попал, юноша).*

Возможна ситуация знакомства при трудоустройстве, выступлении на мероприятии, в таких случаях уместно строить диалог следующим образом:

– *Һаумыһығыҙ! Мин, Марат Вәкил улы Сөләймәнов булам. (Здравствуйте! Я Марат Вакилевич Сулейманов буду).*

При знакомстве необходимо использовать речевой акт приветствия, в башкирской речевой культуре принято использовать следующие слова приветсвия: *һаумыһығыҙ (здравствуйте), хәйерле иртә (доброе утро), хәйерле көн (добрый день), хәйерле кис (добрый вечер);* неофициальное приветствие: *сәләм (привет), һаумы (здравствуй);* башкиры исповедуют религию ислам, поэтому в речи присутствует и религиозное приветствие:

– ***Әссәләмәғәләйкүм!** (Юлай менән Аҡбулат ҡарт шатланым Салауатҡа ҡаршы баралар һәм икеһе бер юлы: "Вәғәләйкүмәссәләм!" – тип, күрешергә ҡул һуҙалар)* [19].

В случае, когда участники диалога являются сверстниками, возможно использование формы приветствия «Сәләм» ("Привет"):

– ***Сәләм** ҡыҙҙарҙың аҫылына!*

– ***Сәләм!***

(– Привет самой прекрасной девушке!

– *Привет.)*

В каждом диалоге существует логическое завершение и прощание с адресатом. В башкирском языке используются следующие речевые формулы прощания: *һау булығыҙ, хуш булығыҙ («до свидания»),* неофициального характера*: һау бул, хуш бул («пока»).* Например:

– *Йә, хәҙергә **хуш булығыҙ**! Мин ҡайтам инде (– Ну, пока до свидания!)* [19].

Важно отметить, что в башкирской лингвокультуре при прощании принято не только сказать «до свидания», но и пожелать удачи, особенно отчетливо речеэтикетные формулы отражаются при проводах в дальнюю дорогу. В истории башкирского народа много провожали на войну сыновей, отцов, и сопровождалось это традицией выражения искренней благодарности, пожелания удачи путнику, в первую очередь путник всегда спрашивал дозволения у мудрецов, старцев общины, например:

– *Егеттәр, китеүселәр әҙерләнһендәр. Минең атты ла эйәрләп ҡуйығыҙ. Йәгеҙ инде, **ҡарттар,** беҙгә сәфәргә **рөхсәт итегеҙ**!*

– *Кил инде, улым, **рөхсәт** менән бергә юлыңа янсыҡ бирәйем.*

– ***Рәхмәт**, атай, **рәхмәт**. Йә, әсәй, миңә бәхиллек бир. Донъяның хәлен белеп булмай.*

– *Атаһы, Ҡараҡашыңды бер һөйөп кит инде.*

– *Мин ҡайтҡансы һыбай ҡаршы сығырлыҡ бул! Зөләйха, һин ҡайғырма, мин үлергә китмәйем бит, дошманды еңеп, шатланып ҡайтырға барам. Улымды мин ҡайтҡансы ат менерлек ит!*

(– Парни, те кто выезжает, пусть готовятся. И моего коня запрягите. Ну, мудрецы, дайте добро на наш путь!

– *Иди, сынок, вместе с разрешением возьми деньги.*

– *Спасибо, отец, спасибо. Мама и ты дай свое согласие. Не знаешь, что может случиться.*

– *Отец, обними свою Ҡараҡаш разочек.*

– *К моему возвращению верхом меня встречай. Зулейха, не переживай, я не погибать еду, а врагов наказать, победить и радостным возвратиться. И сына моего к возвращению моему воспитай, чтобы уже верхом на коне встречал меня)* [19].

При построении речевой ситуации важно учитывать эмоциональное состояние собеседников [20], в данном случае уместным будет употребить комплимент, который поможет вызвать положительные эмоции, придать разговору более радостное настроение. Однако необходимо учитывать тот факт, что неуместно высказанный комплимент может оказаться лестью, между ними тонкая грань, важно помнить, что комплименты содержат искреннюю похвалу адресата речи. Комплименты имеют классификацию: комплименты внешности, поведению, хорошей работе, внешнему виду человека, характеру, различаются по гендерному употреблению, по возрастным категориям: – взрослым и детям. Приведем пример поэтического **комплимента** красоте башкирских девушек:

***Ҡара ҡаш** һин, туңәрәк битле һылыу.*
***Тулған айға йөҙөң оҡшашлы** һинең,*
*Битеңдең иң осонда **нурлы миңең**.*
*Үҫеп етеп киләлер **зифа буйың**,*
Атаң, әсәң етә тип көтә туйың [19].
*Сәлимәкәй һылыу, һин **матурһың,***
Ғәшиҡ** булдым **ҡара ҡашыңа [19].

Башкиры особое внимание уделяли внутренней энергии человека, его состоянию, поэтому часто башкир называют созидающими. В следующем примере комплимент направлен на подчеркивание внутренней энергии девушки, которая скрывалась за ее скромностью:

Ат сабыштырыу тамамланғас бейеү башланды. Бында инде урынында түҙә алманы Гөлбаныу. Үҙендә шул тиклем дәрт, оҫталыҡ йәшеренеп ятҡанын, дөрөҫөн әйткәндә, ул үҙе лә белмәй ине.

– *Бына һиңә шымыҡай...*

– ***Ҡыҙ түгел, ут!***

(После скачек начались танцы. Здесь Гульбану не смогла сдержаться. Столько энергии в ней, честно говоря, она и сама не подозревала.

– Вот тебе тихоня...

– Не девушка, а огонь!)

В современном обществе часто используются речеэтикетные формулы делового общения. В башкирском языке также имеется ряд речеэтикетных формул, которые используются при деловых отношениях. В башкирском обществе часто проводятся йыйыны, торжества, праздники, существует общепринятые нормы речевых формул **приглашения**:

Хөрмәтле Фәлән Фәлән улы! Һеҙҙе тормошомдоң матур байрамы – юбилейға сакырабыҙ (Уважаемый Фалан Фаланович! Приглашаем Вас на прекрасный праздник жизни – юбилей).

Активно в башкирской лингвокультуре используются речеэтикетные формулы **поздравления**, которые имеют огромное значение. В культуре поздравлений у башкир принято обозначать значимые достижения адресата речи, например: *Беҙ һеҙҙе бик ныҡ яратабыҙ һәм хөрмәт итәбеҙ, һеҙ беҙҙең менән булғанға, беҙ бик шатбыҙ! Хөрмәтле һәм ҡәҙерле Луиза Хәмзә ҡыҙы ихлас йөрәктән сыҡҡан ҡотлауҙарыбыҙҙы еткерәбеҙ, тантаналы көндә яңы фәнни уңыштар, ижади үрҙәр, нығлыҡ һаулыҡ һәм именлек теләйбеҙ! Зур рәхмәт еткерәбеҙ төрки фәненең киләсәген алға әйҙәгәнегеҙ өсөн, һеҙҙең алдығыҙҙа баш эйәбеҙ!* (*Мы Вас любим, ценим и рады, что Вы рядом, вместе с нами! Примите, глубокоуважаемая и дорогая Луиза Хамзиновна, в этот торжественный день наши сердечные поздравления и пожелания дальнейших научных успехов, творческих перспектив, крепкого здоровья и благополучия в Вашей жизни! Спасибо Вам большое за огромный вклад в науку тюркского мира, мы преклоняем перед Вами голову!).*

В жизни существуют разные ситуации, не только радость и праздники, но и моменты трагичные, потерь, в таких случаях выражают соболезнование, используя следующие речевые формулы:

Ауыр ҡайғығыҙҙы уртаҡлашабыҙ (Разделяем тяжелую утрату), урыны ожмахта булһын, йәне йәннәттә булһын (пусть попадет его (ее) душа в рай).

Таким образом, по тематическим группам речеэтикетные формулы делятся на приветсвие, прощание, соболезнование, поздравление, комплименты, также данные речеэтикетные формулы могут употребляться в деловом общении. Каждая речеэтикетная формула применяется с целью создания положительной коммуникативной ситуации, приятной атмосферы для собеседника и направить на положительное завершение диалога.

Изучив теоретический материал и речеэтикетные формулы в башкирском языке, мы пришли к выводу, что коммуникативная ситуация башкирского народа отражает общепринятые нормы поведения, а также национальную специфику, многовековую культуру, традиции и обычаи нации. Каждое приветствие, прощание сопровождается невербальными жестами, мимикой, похлопыванием по спине, рукопожатием. Гендерные особенности общения также нашли отражение в башкирской лингвокультуре, особенно в употреблении поэтических комплиментов в адрес женского пола. Использование речеэтикетных формул и соблюдение социальных норм не только передают уважение к собеседнику, но и служат важным инструментом для поддержания гармоничных межличностных отношений и сохранения культурной идентичности.

Исследование показало, что башкирский речевой этикет отличается разнообразием форм приветствия, прощания, благодарности, комплиментов, каждая из которых имеет свои нюансы и контекстуальное употребление. Эти нюансы обусловлены возрастом, полом, социальным статусом собеседников, а также степенью близости между ними.

Важно отметить, что в современном мире, под влиянием глобализации и межкультурной коммуникации, происходит трансформация речеэтикетных норм. Однако, несмотря на это, базовые принципы уважения, вежливости и внимания к собеседнику остаются ключевыми в башкирской лингвокультуре.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение динамики речеэтикетных норм в условиях современной языковой ситуации, а также на выявление особенностей их использования в различных социальных группах и регионах Башкортостана. Это позволит не только углубить понимание башкирской лингвокультуры, но и разработать эффективные методики обучения башкирскому языку как родному и неродному с учетом этнокультурной специфики речевого поведения.

В конечном счете популяризация речеэтикетных формул башкирского языка является важной задачей для сохранения культурного наследия и укрепления национальной идентичности башкирского народа.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Логический анализ языка. Знание и мнение*. Москва: Наука, 1988.
2. Воркачев С.Г. Семантическое единство “страсть – бесстрастие” в научном дискурсе. *Русистика без границ*. 2024; Т. 8, № 2: 17–28.
3. Зайнуллин М.В. *Модальность как функционально-семантическая категория*. Саратов, 1986.
4. Самситова Л.Х. О реализации закона Республики Башкортостан «О языках народов Республики Башкортостан». *Проблемы востоковедения*. 2024; № 1 (103): 45–50.
5. Карасик В.И. *Языковые камертоны смысла*. Москва, 2024.
6. Формановская Н.И. *Речевой этикет и культура общения*. Москва: Высшая школа, 1989.
7. Стернин И.А. *Русский речевой этикет*. Воронеж, 1996.
8. Назарова Р.З., Тупикова С.Е. *Речевой этикет*. Саратов, 2006.
9. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа “Языки русской культуры”, 1996.
10. Арутюнян Э.Г., Байчик А.В., Блохин И.Н., Петросян Д.В. Новые медиа как субъект политической коммуникации. *Litera*. 2024; № 7: 1–11. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.7.71110 EDN: GFEVUK. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=71110
11. Паудяль Н.Ю., Филиндаш Л.В. *Культура речи и деловое общение*. Москва: Инфа-М, 2023.
12. Брусенская Л.А., Барабаш В.В., Куликова Э.Г. *Этико-речевые нормы современного русского языка:* монография. Москва: ФЛИНТА, 2022.
13. Введенская Л.А., Черкасова М.Н. *Русский язык и культура речи (СПО):* учебное пособие. Москва: Феникс, 2022.
14. Алимов Т.Э. Лингвокультурная специфика эвфемистических номинаций гендерной тематики (на материале узбекского, русского и английского языков). *Litera*. 2024; № 6: 319–332. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.6.43728 EDN: CEDYOA. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43728
15. Сунь И. Лингвокультурный скрипт «чаепитие» в китайской коммуникации. *Litera*. 2024; № 5: 124–135. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.5.70518 EDN: UJGXYG. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=70518
16. Аль-Анбаги Ш. Русская и арабская документарная традиция: синтаксический аспект. *Litera*. 2024; № 5: 17–24. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.5.70576 EDN: RHITMZ. Availaable at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=70576
17. Саяхова Л.Г. *Русско-башкирские речевые параллели:* пособие для изучающих башкирский язык. Уфа: Башкирское книгоиздание “Китап”, 1995.
18. Самситова Л.Х. и др. *Тюркские языки и литературы в исторической перспективе:* коллективная монография. Москва: МГУ, 2022.
19. *Йырауҙар, сәсәндәр, мәғрифәтселәр. Төҙөүсене* И.Ә. Шарапов. Өфө: Китап, 2007.
20. Осадчая О.Н. Историко-этимологический аспект концептуальной триады милосердие-равнодушие-жестокость в английском и русском языках. *Litera*. 2024; № 6: 377–387. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.6.43530 EDN: BNWNIA. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43530

References

1. Arutyunova N.D. *Logicheskij analiz yazyka. Znanie i mnenie*. Moskva: Nauka, 1988.
2. Vorkachev S.G. Semanticheskoe edinstvo “strast’ – besstrastie” v nauchnom diskurse. *Rusistika bez granic*. 2024; T. 8, № 2: 17-28.
3. Zajnullin M.V. *Modal’nost’ kak funkcional’no-semanticheskaya kategoriya*. Saratov, 1986.
4. Samsitova L.H. O realizacii zakona Respubliki Bashkortostan «O yazykah narodov Respubliki Bashkortostan». *Problemy vostokovedeniya*. 2024; № 1 (103): 45-50.
5. Karasik V.I. *Yazykovye kamertony smysla*. Moskva, 2024.
6. Formanovskaya N.I. *Rechevoj `etiket i kul’tura obscheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
7. Sternin I.A. *Russkij rechevoj `etiket*. Voronezh, 1996.
8. Nazarova R.Z., Tupikova S.E. *Rechevoj `etiket*. Saratov, 2006.
9. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul’turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul’tury», 1996.
10. Arutyunyan `E.G., Bajchik A.V., Blohin I.N., Petrosyan D.V. Novye media kak sub`ekt politicheskoj kommunikacii. *Litera*. 2024; № 7: 1-11. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.7.71110 EDN: GFEVUK. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=71110
11. Paudyal’ N.Yu., Filindash L.V. *Kul’tura rechi i delovoe obschenie*. Moskva: Infa-M, 2023.
12. Brusenskaya L.A., Barabash V.V., Kulikova `E.G. *`Etiko-rechevye normy sovremennogo russkogo yazyka:* monografiya. Moskva: FLINTA, 2022.
13. Vvedenskaya L.A., Cherkasova M.N. *Russkij yazyk i kul’tura rechi (SPO):* uchebnoe posobie. Moskva: Feniks, 2022.
14. Alimov T.`E. Lingvokul’turnaya specifika `evfemisticheskih nominacij gendernoj tematiki (na materiale uzbekskogo, russkogo i anglijskogo yazykov). *Litera*. 2024; № 6: 319-332. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.6.43728 EDN: CEDYOA. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43728
15. Sun’ I. Lingvokul’turnyj skript «chaepitie» v kitajskoj kommunikacii. *Litera*. 2024; № 5: 124-135. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.5.70518 EDN: UJGXYG. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=70518

16. Al'-Anbagi Sh. Russkaya i arabskaya dokumentarnaya tradiciya: sintaksicheskij aspekt. *Litera.* 2024; № 5: 17-24. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.5.70576 EDN: RHITMZ. Availaable at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=70576
17. Sayahova L.G. *Russko-bashkirskie rechevye paralleli:* posobie dlya izuchayuschih bashkirskij yazyk. Ufa: Bashkirskoe knigoizdanie "Kitap", 1995.
18. Samsitova L.H. i dr. *Tyurkskie yazyki i literatury v istoricheskoj perspektive:* kollektivnaya monografiya. Moskva: MGU, 2022.
19. *Jyrauşar, səsəndər, mərrifətselər. Təşəysehe* I.Ə. Sharapov. Öfe: Kitap, 2007.
20. Osadchaya O.N. Istoriko-`etimologicheskij aspekt konceptual'noj triady miloserdie-ravnodushie-zhestokost' v anglijskom i russkom yazykah. *Litera.* 2024; № 6: 377-387. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.6.43530 EDN: BNWNIA. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43530

Статья поступила в редакцию 07.02.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-513-516

Cui Yanxia, *doctoral postgraduate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 1812304639@qq.com*

A COMPARATIVE REVIEW OF STUDIES OF PRISHVIN'S WORK IN RUSSIA AND CHINA. The article provides a comparative review of the studies of M.M. Prishvin's work in Russian and Chinese literary studies, analyses the main scientific achievements of Russian and Chinese literary criticism, and traces the evolution of the perception of his work in the two countries. The scientific novelty of the study lies in a comprehensive review of monographs and articles on Prishvin's work published in Russia and China throughout the history of their study. The study found that the development of Russian criticism and literary analysis of Prishvin's works can be divided into three stages: pre-revolutionary, Soviet and post-Soviet. In China, however, his works began to circulate in the late 1940s, but specialised academic studies appeared much later: the first works on his work date from the 1980s-1990s, and the 21st century has seen an active growth of scholarly interest in him. The study of Prishvin's work in Russia and China demonstrates both common trends and national-specific features. The systematisation and comparison of studies devoted to Prishvin contribute to the development of cultural exchange and strengthening of literary comparativism between Russia and China.

Key words: **Prishvin, literary studies, review, Russian criticism, Chinese criticism**

Цуй Янься*, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 1812304639@qq.com*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ТВОРЧЕСТВА ПРИШВИНА В РОССИИ И КИТАЕ

В данной статье проводится сравнительный обзор исследований творчества М.М. Пришвина в литературоведении России и Китая, анализируются основные научные достижения российской и китайской литературной критики, а также прослеживается эволюция восприятия его творчества в двух странах. Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении монографий и статей, посвященных творчеству Пришвина, опубликованных в России и Китае на протяжении всей истории их изучения. В результате исследования было выявлено, что развитие российской критики и литературоведческого анализа творчества Пришвина можно условно разделить на три периода: дореволюционный, советский и постсоветский. В Китае же его произведения начали распространяться с конца 1940-х годов, однако специализированные академические исследования появились значительно позже: первые работы о его творчестве датируются 1980–1990-ми годами, а в XXI веке наблюдается активный рост научного интереса к нему. Исследование творчества Пришвина в России и Китае демонстрирует как общие тенденции, так и национально-специфические особенности. Систематизация и сопоставление исследований, посвященных Пришвину, способствуют развитию культурного обмена и укреплению литературной компаративистики между РФ и КНР.

Ключевые слова: **Пришвин, литературоведение, обзор, российская критика, китайская критика**

Михаил Михайлович Пришвин (1873–1954) – один из самых выдающихся мастеров русской прозы, известный своим глубоким восприятием природы и проникновенным исследованием человеческой судьбы. Его творчество охватывало многие периоды, представляя глубокие идеи и уникальный литературный стиль. Его литературные творения занимают важное место в истории русской литературы и оказали глубокое влияние на литературное развитие последующих поколений.

Актуальность исследования: исследование творчества М. М. Пришвина занимает важное место в российском литературоведении и в последние десятилетия привлекает внимание китайских ученых. Однако сравнительный анализ подходов двух стран остается недостаточно разработанным. В условиях глобализации изучение восприятия его творчества в России и Китае способствует развитию литературной компаративистики и межкультурного диалога.

Цель исследования – выявить основные этапы и особенности изучения творчества Пришвина в России и Китае, провести их сравнительный анализ.

Задачи исследования:

1. Определить ключевые направления изучения Пришвина в российском литературоведении.
2. Проанализировать восприятие его произведений в китайском академическом сообществе.
3. Сравнить методологические подходы двух стран.
4. Оценить вклад российских и китайских ученых в исследование творчества писателя.
5. Определить перспективы дальнейшего изучения творчества Пришвина в межкультурном контексте.

Научная новизна: исследование впервые систематизирует и сопоставляет литературоведческие работы России и Китая, раскрывая тенденции и различия в их подходах. Это углубляет понимание творчества Пришвина и его восприятие в межкультурном аспекте.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии литературоведческого подхода к изучению творчества Пришвина в компаративном аспекте. Сравнительный анализ российских и китайских работ о писателе позволяет не только расширить представления о его художественном методе, философских взглядах и эстетических принципах, но и углубить понимание механизмов восприятия русской литературы в Китае.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности их использования в дальнейшем изучении русско-китайских литературных связей, в преподавании русской литературы в китайских и российских университетах, а также в развитии межкультурного диалога в гуманитарной сфере. Полученные выводы могут быть полезны исследователям русской и китайской литературы, специалистам в области компаративистики, а также переводчикам, работающим с текстами Пришвина.

1. Обзор исследований о творчестве Пришвина в российском академическом сообществе

В настоящее время творчество М.М. Пришвина достаточно глубоко изучено в российском литературоведении. История его критического осмысления и академического исследования в России традиционно подразделяется на три этапа: дореволюционный, советский и постсоветский.

Наиболее значимыми представителями **дореволюционной** критики творчества М.М. Пришвина были Иванов-Разумник и М. Горький. В труде «Великий Пан» (1911) Иванов-Разумник охарактеризовал метод Пришвина как мифологический, подчеркнув его философско-субъективный характер и связь с античной традицией. Он отмечал, что этнографические очерки лишь служат фоном, а «вся сущность – в интимнейших переживаниях автора лицом к лицу с природой» [1, с. 13]. М. Горький, в свою очередь, называл стиль Пришвина «оптимистической географией» и восхищался «значительным гармоническим сочетанием поэзии и знания» [2, с. 515] в произведениях писателя.

Другие литературоведы данного периода активно обсуждали ряд поэтических аспектов творчества Пришвина, включая его уникальный творческий метод, жанровую специфику, народно-поэтические основы художественного мира, риторические и языковые особенности, философию природы, историко-культурные истоки его художественной системы, а также характерные черты символизма.

В советский период изучение творчества Пришвина оказалось менее благоприятным, чем его литературная репутация, что было обусловлено национальной литературной традицией и государственной политикой. В рамках официальной доктрины писатель рассматривался лишь как воспеватель природы, а его философские и эстетические идеи игнорировались. Некоторые критики воспринимали его внимание к природе как признак «писательской слабости» и «символистского придатка».

В то же время ряд исследователей объективно анализировали его произведения, включая «Кащееву цепь» и «Женьшень», отмечая их художественную ценность и глубину.

Лишь с постепенным преодолением политического утилитаризма и догматизма, начиная с 1960-х годов, советская академическая среда активизировала

изучение творчества Пришвина. Исследования этого периода можно разделить на два основных направления. Во-первых, тематические исследования, в которых творчество писателя рассматривалось с философской, мифологической и фольклорной перспектив. Во-вторых, исследования, включённые в общие труды по истории литературы. Критики этого периода пришли к выводу, что ключевым аспектом творчества Пришвина является символико-философское осмысление действительности, что способствовало возобновлению интереса к мифопоэтике его произведений.

Исследования философских аспектов творчества М.М. Пришвина

В 1959 году Т. Хмельницкая в книге «Творчество Пришвина» акцентировала внимание на философской глубине его произведений, утверждая, что «Пришвину в высокой степени присущи аллегоричность, метафоричность стиля. Во всех без исключения его вещах скрыто или явно имеется философский подтекст» [3]. Хмельницкая подчеркивает, что эта философия не является абстрактной и умозрительной, а обладает ярким индивидуальным и психологическим характером, присущим автору. В 1961 году Г. Трефилова рассматривает творчество Пришвина как «философско-лирическая проза», подчеркивая его философскую и лирическую составляющую. В 1986 году В. Агеносов в своей монографии «Творчество М. Пришвина и советский философский роман» исследовал философские корни произведений писателя, анализировал художественно-философские идеи и утвердил уникальность и неповторимость писателя как мастера «философской прозы», а также связь сказочно-мифологического жанра с философскими тенденциями в его творчестве. Агеносов также подчеркивает, что «сказка» у Пришвина имеет глубоко персонифицированное содержание для передачи универсальных философских идей.

Исследования мифологических аспектов творчества М.М. Пришвина

В 1959 году Т. Хмельницкая в работе *«Творчество Пришвина»* вновь обращается к теме мифопоэтики, поднятой ранее Разумником, и выявляет в творчестве писателя ряд мифологических черт: неразрывную связь человека с природой, особое внимание к слову, а также возвращение к первоначальному духу языка – звуку и ритму. Однако обращение Пришвина к первоисточникам (сказкам, мифам) интерпретируется Хмельницкой как ретроспективное возвращение к нормальности, и философия писателя узко определяется как пантеизм [4, с. 292].

В 1961 году Г.П. Трефилова в третьем томе *«Истории русской советской литературы»* анализирует мифопоэтические элементы в произведениях Пришвина, продолжая развитие данной темы.

В 1976 году В. Мищенко впервые вводит понятие «нового мифотворчества» писателя. Исследователь утверждает, что Пришвин не просто использовал традиционные мифологические структуры, но и создавал собственные мифы, наполненные острым современным смыслом.

В 1979 году Л.В. Юлдашева отмечает, что время в произведениях писателя нередко приобретает мифологизированную форму, а образ земли предстает в антропоморфном облике. Юлдашева связывает оптимистическое мировоззрение Пришвина с его стремлением преодолеть время через творчество и анализирует соотношение понятий «мудрец» и «природа» в философской системе писателя. Я.З. Гришина (1986) и К.А. Шилова (1986) рассматривают конкретные мифологические образы и структуры в его произведениях. Эти работы подчеркивают значимость мифопоэтического метода в творчестве Пришвина и его влияние на художественную философию писателя.

В этот период появились исследователи, обратившие внимание на **фольклорный аспект** творчества Пришвина. В 1980 году П. Выходцев в статье «Народно-поэтические основы философской прозы Пришвина» отметил, что «фольклор является совершенно необходимым творческим методом» в его произведениях.

После распада Советского Союза интерес к творчеству Пришвина значительно возрос, достигнув своего апогея. Исследования приобрели междисциплинарный характер, охватывая философию искусства, мифологическую тематику, природоведческий аспект, а также региональные текстовые пространства. Опубликованные в открытом доступе дневники писателя предоставили новый материал для углубленного и систематического изучения его наследия.

Исследования в области философии искусства значительно расширили понимание творчества Пришвина. В 1994 году Н.П. Дворцова в докторской диссертации «Путь творчества М. Пришвина и русская литература начала XX в.» системно проанализировала его творчество в контексте Серебряного века, связав его художественные искания с религиозно-философскими идеями того времени. В 2001 году З.Я. Холодова исследовала влияние философии Вл. Соловьева на формирование художественного мышления Пришвина [5, с. 130–145]. В 2004 году Семенова и Борисова отмечают воздействие идей русских космистов – Н.Ф. Федорова, А.Л. Чижевского, В.И. Вернадского – на мировоззрение писателя [6, с. 584]. В 2005 году О.А. Ковыршина рассмотрела Философию времени и проблему вечности в его произведениях. В 2008 году А.М. Подоксенов отметил, что мировоззрение Пришвина формировалось под влиянием народничества, марксизма, религиозно-философских идей и западной философии (Ницше, Джемса, Бергсона, Фрейда), что привело его к критике большевизма как религиозно-сектантской мифологии и поиску альтернативы в народной культуре, христианском гуманизме и просветительстве. И в его творчестве отражается идея о необходимости духовного развития личности и гармоничного сочетания морали общинного коллективизма с индивидуальной свободой, противостоящего тоталитарным тенденциям советской эпохи.

Мифологические исследования творчества Пришвина

В 1999 году Г.А. Токарева утверждает, что философия монизма и идея движения «живой материи» определяют мифотворчество писателя. Она рассматривает ритм как ключевое мировоззренческое понятие в его творчестве и объясняет сложное взаимодействие реальности и сказки через концепцию ритмической организации «сущности жизни».

Н.В. Борисова (2001, 2002, 2004) в своих работах утверждает, что мифотворчество объединяет ключевые произведения писателя в единую художественную систему и целостный смысловой континуум.

В последние годы усилилось внимание к архетипическим образам [7] и мифологическим мотивам [8] в творчестве Пришвина.

Исследования природы в творчестве Пришвина включают монографию Гринфельда-Зингурса (1989), где он оспаривает пантеистическое мировоззрение писателя, предложенное Разумником, утверждая, что природные образы у Пришвина обладают метафорической «душой», но лишены трансцендентной сущности. По его мнению, ранние взгляды писателя скорее отражают идею единства жизни и слияния человека с природой, нежели пантеизм в строгом смысле. Наср (2020) анализирует эволюцию природных образов в философии Пришвина, подчеркивая, что природа не только служит объектом художественного отражения, но и формирует его восприятие реальности. Изотов и Михеичева (2023) исследуют концепцию диалога человека и природы в дневниках писателя, раскрывая его философию природной вечности.

В последние годы под влиянием регионального литературоведения и пространственной критики значительно возрос интерес к **изучению региональных текстов в творчестве М.М. Пришвина**. В 2016 году О.В. Поспелова исследует мифотворческие элементы в северных текстах писателя [9], в 2019 году Н.П. Дворцова анализирует сибирские сюжеты [10]. В 2021 году П.В. Алексеев изучил образ «казахская степь», а также проанализировал классический для русского востоковедения оппозиционный подход и дуалистические модели «Россия – Азия», «варварство – цивилизация» и «идеал – реальность» в тексте. В 2022 году Н.П. Дворцова продолжает анализ региональных образов, сосредоточив внимание на уральской тематике [11]. В 2023 году Ян Бо (杨博) исследует литературно-географические мыслеобразования, связанные с русским Севером, в ранних произведениях Пришвина [12]. Вклад в изучение геокультурных образов внесли также А.А. Пискулин (2010) и У. Цзюнь (吴军) с Чжоу Лувэем (周卢伟) (2024), исследовавшие геокультурные образ Выговского края в творчестве писателя [13].

В этот период исследователи, занимающиеся творчеством М.М. Пришвина, также обращаются к таким вопросам, как **тема путешествий** [14], **идея общины** [15] и другие аспекты.

3. **Обзор исследований творчества Пришвина в китайских академических кругах**

Произведения Пришвина начали распространяться в Китае в конце 1940-х годов, однако специализированные академические исследования его творчества стали появляться значительно позже. Первые научные работы, посвященные Пришвину, относятся к 1980–1990-м годам, тогда как в XXI веке интерес к его наследию значительно возрос, что привело к активному развитию исследований в данной области.

В Китае накоплено значительное количество научных статей и диссертаций, посвященных творчеству М.М. Пришвина. Основные направления исследований охватывают изучение его природоописания и взглядов на природу, анализ мифопоэтики, исследование мировоззрения и философии жизни писателя, а также сопоставление его творчества с русской литературной традицией, в частности с произведениями И.С. Тургенева. Кроме того, внимание исследователей привлекают вопросы творческого стиля Пришвина, его утопических идей и другие аспекты, отражающие многогранность его художественного наследия.

1. Исследования, посвященные описанию природы и взглядам на неё

С 1980–1990-х годов китайские исследователи активно изучают тему природы в творчестве М.М. Пришвина, и на данный момент по этой теме опубликовано не менее десяти научных работ. Все они объединены рядом ключевых положений: 1. Признание самобытности творчества Пришвина, укорененного в национальной почве и представляющего собой особый, «третий путь» в развитии русской литературы. 2. Убежденность в том, что природоописание у Пришвина является философским и поэтичным и наполнено любовью и заботой писателя, а его духовное предназначение заключается в поиске человеческой радости и счастья. 3. Представление о трехуровневой структуре изображения природы у Пришвина: взаимодействие между людьми, связь человека с природой и художественное воспроизведение самой природы. 4. Осознание того, что природоописание в творчестве Пришвина раскрывает его опережающий взгляд на природу.

Среди наиболее репрезентативных работ об исследовании взглядов М.М. Пришвина на природу можно выделить следующие.

Го Ли (郭利, 2003) анализирует восточный колорит взглядов Пришвина на природу, отмечая их близость к традиционному китайскому представлению о «единстве неба и человека» и «духе всего сущего». Однако автор не рассматри-

вает причины этой близости. Ма Сяохуа (马晓华, 2007) проводит сравнительный анализ экологической концепции у Пришвина и монгольского писателя Мандумая, приходя к выводу, что обе системы взглядов подчеркивают симбиотические отношения между человеком и природой, отражая принципы экологического холизма. Чжан Тао (张涛, 2008) исследует возникновение и развитие натурфилософской концепции Пришвина, а также его творческие особенности. Ли Цзе (李洁, 2010) сравнивает представления о природе у Пришвина и Паустовского, отмечая, что уникальность Пришвина заключается в его лирико-философском переживании в природе. По мнению исследователя, любовь Пришвина к природе направлена на устранение духовного барьера между человеком и окружающим миром, что позволяет обрести новый опыт самоощущения через эмоциональный обмен с природой. Хэ Синь (何新, 2008) рассматривает экологическое противоречие в творчестве Пришвина – конфликт между близостью человека к природе и хозяйственным использованием природных ресурсов. Ань Сяорон (安小荣, 2013) выделяет три ключевых аспекта экоэтической мысли Пришвина: «витализм», «семейная забота» и «единство всего сущего». Ли Юн (李勇, 2013) отмечает, что эколитературная концепция Пришвина имеет сходство с романтизмом в духовном плане, однако писатель не ограничивается романтической традицией. В отличие от романтиков, использовавших природу для выражения эмоций, Пришвин стремится интегрироваться в неё, делая природу, а не человека центром своего миропонимания. Ян Линь (杨琳, 2015) исследует идеи совместного использования природных благ, уважения и диалога в экологическом мировоззрении Пришвина. Она утверждает, что его «комплекс охотника» не является проявлением агрессии по отношению к природе, а представляет собой часть естественного экологического цикла. В своих выводах исследовательница подчеркивает, что у Пришвина охота не противопоставляется охране природы, а становится выражением истинного гуманизма, основанного на партнерстве, пространственном обмене и духовном диалоге человека с окружающим миром. Лю Гуаньчэн (刘冠成, 2018) изучает китайскую символику и экологические мотивы в «Женьшень», выявляя эстетическое значение таких образов, как Лу Вэнь, женьшень и олень, а также концепцию «единства неба и человека». Чжоу Янань и Ху Сюэсин (周亚男、胡学星, 2022) анализируют концепцию «родства» у Пришвина в нескольких аспектах: родства между людьми, между человеком и природой, между художником и его материалом. Они соотносят Концепцию «родства» с философией «единства всего сущего» и пантеизмом, однако не раскрывают пути философского влияния на взгляды писателя.

Китайские исследователи уделяют значительное внимание природоописанию Пришвина и его взглядам на природу, стремясь выявить их скрытые философские истоки.

1) изучение мифопоэтики в творчестве Пришвина

Изучение мифопоэтики в творчестве Пришвина в Китае – относительно новое направление исследований, которое пока не представлено значительным числом научных работ, но открывает перспективные возможности для дальнейшего осмысления его наследия.

Ян Минь (杨敏, 2015) анализирует мифологические мотивы в произведениях Пришвина, выделяя мифы о временах года, боге дерева, воде, солнце, злом старике, эльфе, цепи и женьшень, а также концепты «матери-земли» и «вечной женщины». Исследователь приходит к выводу, что творчество Пришвина пронизано утверждением жизни, прославлением красоты человеческой природы и темой любви. Го Цзюнь (郭俊, 2021, 2022), опираясь на юнгианскую теорию архетипов, рассматривает образы матери и возлюбленной в романе «Кащеева цепь», доказывая, что представления Пришвина о любви формируются под влиянием архетипов материнской и амурной анимы. Используя идеи Юнга и Фрая, а также опираясь на русский фольклор, мифологические и религиозные традиции, исследователь анализирует такие литературные архетипы, как анимы, дерево, вода, солнце и круг, выявляя их философский подтекст. Это позволяет глубже осмыслить размышления Пришвина о природе, человеке и Вселенной, а также концепцию космического мироустройства, воплощенную в его произведениях. Лян Кунь (梁坤, 2023) вводит понятие «зеленого гена» в мифопоэтике Пришвина. Он утверждает, что мифологический мир писателя раскрывает мир, в котором синтезируются политеизм, христианство и фольклор, и, таким образом, отражает духовную родину народа.

3) исследование мировоззрения и взглядов на жизнь

Лю Вэньфэй (刘文飞, Китайская академия общественных наук) – крупный китайский исследователь творчества Пришвина, который систематически разбирает взгляды Пришвина на природу, экологию, религию, эстетику и мировоззрение, а также интерпретирует идеологическое и историческое значение литературного наследия Пришвина. Он опубликовал монографию «Пришвин во всех его аспектах» (普里什文面面观, 2012). Она является итоговым результатом ключевого проекта Китайской академии общественных наук «Пришвинское исследование» и представляет собой первую комплексную работу о Пришвине в Китае. Книга в основном демонстрирует три аспекта: жизнь, творчество и научные статьи о Пришвине, объединяя биографические исследования, текстологический анализ и теоретические дискуссии, и всесторонне анализирует литературное наследие Пришвина.

Ван Яньнань (王艳男, Хэйлунцзянский университет) рассматривает картину мира в произведениях Пришвина, обсуждает такие вопросы, как жизнь и смерть, феноменология, бессмертие, счастье и вера, и утверждает, что концепция мироздания Пришвина воплощает черты органического единства.

4) сравнительное исследование с русской литературной традицией

В своей докторской диссертации и нескольких других работах Ян Минь сравнивает и анализирует взгляды Пришвина и Тургенева на природу, символическое значение пейзажных изображений, изображение крестьян, женщин и детей, а также описание «всеобщей любви» и «пути», символизирующих поиск духовности, выявляет новаторство Пришвина, опирающееся на тургеневскую традицию.

Лю Вэньфэй в книге ««Много отцов»: Пришвин и русская литературная традиция» (“许多个父亲”：普里什文与俄罗斯文学传统, 2012) отмечает, что Пришвин является всеобъемлющим наследником многих русских литературных традиций, но при этом он всегда настаивает на своей самобытной творческой индивидуальности. Анализируя литературные истоки Пришвина, его отношения с Горьким и «стиль Пришвина», автор показывает влияние на творчество Пришвина таких великих писателей, как Толстой, Тургенев, Достоевский, Аксаков, Розанов и Лемизов.

5) исследования об утопической мысли

В своем исследовании Динг Лили (丁丽丽, 2015) предполагает, что образ «безымянной страны» проходит через все литературное творчество Пришвина и становится важным метапространством для его утопического строительства. Детский опыт бегства писателя в «безымянную страну» составляет метасюжет в его литературном пространстве, расширяя его поиски идеальной страны и нового общественного порядка. В ранних произведениях Пришвин искал сакральное место равновесия и единства через освоение духовного пространства, в произведениях советского периода этот символ постепенно трансформировался в концепцию идеального общественного устройства, и в итоге примирение индивидуальной и национальной правды было реализовано в концепции «этического коммунизма». Утопические изыскания Пришвина не только продолжили его детскую тоску по идеальному миру, но и выполнили его историческую миссию как самостоятельного поэта.

6) изучение творческих стилей

Ли Цзюньшэн (李俊升, 2015) утверждает, что документальная проза Пришвина представляет собой синтез философии, поэзии, документалистики и фольклора. Его очерки, отличаясь документальной точностью, сочетают глубину мысли, лиризм, элементы устного народного творчества и поэтический стиль. Наиболее характерной чертой его прозы является сериализация [16, с. 110]: очерки объединены по тематике, стилю и повествовательной манере, образуя целостное текстовое единство. Этот принцип не только усиливает философскую глубину произведений, но и свидетельствует о новаторских поисках писателя в области литературной формы.

Чжэн Тао (郑涛, 2023) рассматривает феномен «*поэтичности* прозы» Пришвина, утверждая, что взаимопроникновение прозы и поэзии является одной из ключевых особенностей его творчества. Истоки этой особенности он связывает с мировоззрением писателя, сформировавшимся под влиянием идей панентеизма и концепции «единства всего сущего». Пришвин воспринимал природу как нечто целостное, наделяя все живое одинаковым значением и проявляя к нему «семейную заботу». Его художественное восприятие природы отличалось столь глубокой эмоциональностью, что он был готов «написать длинную поэму о каждом падающем листе». Такой взгляд придавал прозе Пришвина трансцендентное измерение, а его философское мышление позволило ему выйти за рамки реализма и чисто научного подхода к природе, создав уникальную «поэзию» русской земли [17, с. 75].

Лян Кунь (梁坤, 2024) вводит понятие «поэтической географии» в творчестве Пришвина, отмечая, что оно занимает уникальное место в русской литературе. Он считает, что писатель стремился «соединить поэзию, науку и жизнь», опираясь на натуралистические и антропологические исследования. Однако не ограничивался объективностью агрономических трудов и путевых дневников – напротив, наделял природу субъективностью и духовностью человеческого восприятия, благодаря чему леса, реки, озера, животные и растения огромного пространства России обрели поэтическое измерение. В представлении Пришвина поэзия означает не только художественное творчество, но и ритм жизни, который определяет само бытие [18, с. 20].

Исследования творчества Пришвина в Китае и России демонстрируют как сходство, так и очевидные различия.

Общие черты:

1) фокус на «природу» Пришвина

И российские, и китайские ученые рассматривают Пришвина как «писателя природы», уделяя особое внимание его изображению окружающего мира, экологическим взглядам и взаимоотношениям человека и природы. В обеих традициях признается значимость его творчества для развития натурфилософии и экологической литературы.

2) исследование философской мысли Пришвина

Как российские, так и китайские исследователи отмечают философскую глубину прозы Пришвина, характеризуя её как «философско-лирическую». Особое внимание уделяется его мировоззрению, включая концепции взаимодей-

ствия человека и природы, пантеистические мотивы, а также осмысление времени и вечности.

3) анализ мифологических и фольклорных элементов

В обоих научных сообществах присутствует интерес к мифопоэтическим особенностям произведений Пришвина, в частности к мифологической структуре его текстов, их фольклорной основе и символистской образности. Исследователи изучают использование писателем традиционных сказочных и мифологических мотивов, рассматривая их адаптацию в контексте современной прозы.

Различия:

1) глубина и масштаб исследований

Российский академический круг накопил значительный объем исследований, охватывающий различные этапы развития творчества Пришвина, – от дореволюционного периода до советской и постсоветской эпох. Исследования отличаются системностью и включают широкий спектр направлений: философию, мифологию, эстетику, экологическую литературу, дневниковедение и анализ текстового пространства. В последние годы с публикацией дневников писателя внимание к нему усилилось, а интерпретация его наследия стала частью дискурса о русской философии религии и культуры XIX–XX веков.

В Китае изучение Пришвина началось относительно недавно и сосредоточено преимущественно на аспектах экологической литературы. В силу недостаточной известности писателя в китайском академическом сообществе его исследования в основном ограничиваются анализом природных образов, экологических этических концепций и пантеистической идеи. Системное изучение его художественного наследия пока не сформировалось, а исследование мифологии, философии религии и текстового пространства находится на ранней стадии.

2) методологические различия

В российской науке доминирует междисциплинарный подход, включающий философский, эстетический, фольклорно-этнографический и историко-культурный анализы. Пришвин рассматривается в контексте широкой интеллектуальной традиции, его идеи соотносятся с трудами русских религиозных философов, таких как Владимир Соловьев и Николай Федоров. Исследователи акцентируют внимание на космологическом и метафизическом аспектах его произведений.

Китайские ученые, напротив, чаще используют литературоведческие и экокритические методы. Они рассматривают творчество Пришвина преимущественно в рамках экологической литературы, экологической этики и натурфилософии, акцентируя его современное значение. Однако такие аспекты, как мифологическая философия, интертекстуальность и дневниковая проза, остаются недостаточно изученными.

3) академическая среда и идеологический контекст

В российской науке значительное влияние на изучение Пришвина оказали идеологические факторы. В советский период его творчество подвергалось идеологическим ограничениям, философские идеи либо игнорировались, либо подвергались критике, а сам он воспринимался преимущественно как писатель, прославляющий природу. Только после распада СССР начался комплексный анализ его философских, эстетических и религиозных взглядов.

Китайские исследования, напротив, во многом формируются под влиянием глобальных трендов в области экологической литературы.

4) различие в изучении дневников

Российские исследователи придают дневникам Пришвина особое значение, рассматривая их как ключевой источник для понимания его мировоззрения. Большие усилия были направлены на публикацию и интерпретацию дневников, которые воспринимаются не только как личные записи, но и как философский текст, содержащий размышления о природе, времени, истории и культуре.

В Китае дневниковая проза Пришвина остается малоизученной. Ограниченный доступ к этим материалам и сложности с их переводом привели к тому, что китайские исследователи чаще опираются на опубликованные художественные произведения, нежели на частные записи писателя.

В целом российская наука сформировала разностороннюю и глубокую традицию изучения творчества Пришвина, охватывающую широкий спектр философских, мифологических, эстетических и культурологических аспектов. Китайские исследования, в свою очередь, сосредоточены на экологической литературе и природоведческих взглядах писателя, а изучение его философии и культурных концепций пока находится в зачаточном состоянии. С развитием переводов и расширением доступа к его дневникам китайские исследователи смогут углубить анализ творчества Пришвина, рассматривая его не только как писателя-натуралиста, но и как философа, мыслителя и культурного деятеля. Это позволит вывести изучение его наследия в Китае на новый уровень, способствуя более полному осмыслению его вклада в мировую литературу и философию природы.

Библиографический список.

1. Иванов-Разумник Р.В. *Творчество и критика. Статьи критические, 1908–1922.* Москва: Im Werden Verlag, Munchen, 2007, с. 13.
2. Пришвин М.М. *Собрание сочинений:* в 8 т. Москва: Издательство «Художественная литература», 1982, Т. 3.
3. Хмельницкая Т.Ю. *Творчество Михаила Пришвина*. Москва: Советский писатель, 1959. Available at: https://voplit.ru/article/na-polputi/
4. Трефилова Г.П. *М.М. Пришвин. История русской советской литературы.* Москва: Издательство Академии наук СССР, 1961; Т. 3.
5. Холодова З.Я. Роль философии Вл. Соловьева в формировании художественного мышления М.М. Пришвина. *Соловьевские исследования*. 2001; № 3: 130–145.
6. Семенова С.Г. *Философ будущего века Николай Федоров.* Москва: Пашков дом, 2004.
7. Иванов Н.Н., Макеева С.Г. Образы-архетипы творчества М. Пришвина. *Верхневолжский филологический вестник*. 2018; № 4.
8. Овчинникова Л.В. Сказка-путешествие как «Творческое поведение» М.М. Пришвина. *Вестник КГУ*. 2008; № 4.
9. Поспелова О. В. «Переселение вглубь природы»: мифопоэтический топос леса в первых северных очерках М.М. Пришвина. *Вестник ТГПУ*. 2016; № 7 (172);
10. Дворцова Н.П. Сибирский сюжет в судьбе и творчестве М.М. Пришвина. *Новый филологический вестник*. 2019; № 1 (48).
11. Дворцова Н.П. Урал Михаила Пришвина: кладовая света, новое дело и вавилонская башня. *Новый филологический вестник*. 2022; № 4 (63).
12. Ян Б., У Ц. Русский север: мыслеобразы литературно-географического путешествия в раннем творчестве Михаила Пришвина. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2023; № 2.
13. Пискулин А., У Цзюнь, Цзоу Л. Геокультурный образ выговского края в творчестве михаила пришвина: специфика и факторы изменения. *МИРС*. 2024; № 1.
14. Новикова Н.В. Путешественник как эстетически воспринимающая личность (И.А. Гончаров, М.М. Пришвин). *Ученые записки Казанского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2014; № 5.
15. Кнорре Е.Ю. Идеал нового «мы» в дневниках и художественных произведениях М. Пришвина 1914–1928-х гг. *Соловьевские исследования*. 2015; 3 (47).
16. *Ли Ц. Теория эссеистики Пришвина – пример из «В краю непуганых птиц (сборник)». Русская литература и искусство. 2015;* № *2: 110.*
17. *Чжэн Т. Эстетика и умозрение: о «поэзии» в прозе Пришвина. Русская литература и искусство. 2023;* № *3: 75.*
18. *Лян К. Поэтическая география Пришвина. Русская литература и искусство. 2024;* № *4: 20.*

References

1. Ivanov-Razumnik R.V. *Tvorchestvo i kritika. Stat'i kriticheskie, 1908-1922.* Moskva: Im Werden Verlag, Munchen, 2007, s. 13.
2. Prishvin M.M. *Sobranie sochinenij:* v 8 t. Moskva: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1982, T. 3.
3. Hmel'nickaya T.Yu. *Tvorchestvo Mihaila Prishvina*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1959. Available at: https://voplit.ru/article/na-polputi/
4. Trefilova G.P. *M.M. Prishvin. Istoriya russkoj sovetskoj literatury.* Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1961; T. 3.
5. Holodova Z.Ya. Rol' filosofii Vl. Solov'eva v formirovanii hudozhestvennogo myshleniya M.M. Prishvina. *Solov'evskie issledovaniya*. 2001; № 3: 130-145.
6. Semenova S.G. *Filosof buduschego veka Nikolaj Fedorov.* Moskva: Pashkov dom, 2004.
7. Ivanov N.N., Makeeva S.G. Obrazy-arhetipy tvorchestva M. Prishvina. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2018; № 4.
8. Ovchinnikova L.V. Skazka-puteshestvie kak «Tvorcheskoe povedenie» M.M. Prishvina. *Vestnik KGU*. 2008; № 4.
9. Pospelova O. V. «Pereselenie vglub' prirody»: mifopo`eticheskij topos lesa v pervyh severnyh ocherkah M.M. Prishvina. *Vestnik TGPU*. 2016; № 7 (172);
10. Dvorcova N.P. Sibirskij syuzhet v sud'be i tvorchestve M.M. Prishvina. *Novyj filologicheskij vestnik*. 2019; № 1 (48).
11. Dvorcova N.P. Ural Mihaila Prishvina: kladovaya sveta, novoe delo i vavilonskaya bashnya. *Novyj filologicheskij vestnik*. 2022; № 4 (63).
12. Yan B., U C. Russkij sever: mysleobrazy literaturno-geograficheskogo puteshestviya v rannem tvorchestve Mihaila Prishvina. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2023; № 2.
13. Piskulin A., U Czyun', Czou L. Geokul'turnyj obraz vygovskogo kraya v tvorchestve mihaila prishvina: specifika i faktory izmeneniya. *MIRS*. 2024; № 1.
14. Novikova N.V. Puteshestvennik kak `esteticheski vosprinimayuschaya lichnost' (I.A. Goncharov, M.M. Prishvin). *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; № 5.
15. Knorre E.Yu. Ideal novogo «my» v dnevnikah i hudozhestvennyh proizvedeniyah M. Prishvina 1914-1928-h gg. *Solov'evskie issledovaniya*. 2015; 3 (47).
16. Li C. Teoriya `esseistiki Prishvina – primer iz «V krayu nepuganyh ptic (sbornik)». *Russkaya literatura i iskusstvo.* 2015; № *2:* 110.
17. Chzh`en T. `Estetika i umozrenie: o «po`ezii» v proze Prishvina. *Russkaya literatura i iskusstvo.* 2023; № 3: 75.
18. Lyan K. Po`eticheskaya geografiya Prishvina. *Russkaya literatura i iskusstvo.* 2024; № 4: 20.

Статья поступила в редакцию 10.02.25

УДК 811. 161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-517-518

Cherchiev M.Ch., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

ON THE QUESTION OF THE ETIOLOGY OF ALTERNATING SOUNDS. In the flow of speech sounds undergo various changes under the influence of various factors. Therefore, it is relevant to identify the etiology of the alternation of speech sounds in the speech stream. The study shows that the alternation of sounds in the speech stream can be of different etiologies. According to their etiology, sound alternations are primarily divided into phonetic ones, due to the actual phonetic laws in force at the present stage of language functioning. I.A. Baudouin de Courtenay calls such sound alternations neophonetic. On the other hand, there are alternations of sounds caused by irrelevant phonetic laws that do not apply at the current stage of language functioning. Such alternations are called poleophonetic by I.A. Baudouin de Courtenay. Non-phonetic, morphological alternations, caused not by phonetic, but by grammatical reasons, have a special etiology. Irrelevant (paleophonetic) alternations are not a consequence of living phonetic laws. The establishment of phonetic laws, the etiology of the alternation of sounds allows you to clearly imagine the nature of the sound changes that occur in the flow of speech.

Key words: **sound alternation, etiology of alternation, phonetic and non-phonetic alternation, sound position, anthropophonetic causes of alternation, neophonetic and paleophonetic alternation**

М.Ч. Чеерчиев*, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИОЛОГИИ ЧЕРЕДОВАНИЯ ЗВУКОВ

В потоке речи звуки подвергаются различным изменениям под воздействием различных факторов. Поэтому представляется актуальным выявление этиологии чередования звуков речи в речевом потоке. Исследование показало, что чередования звуков в речевом потоке могут быть разной этиологии. По своей этиологии чередования звуков, прежде всего, делятся на собственно фонетические, обусловленные актуальными фонетическими законами, действующими на современном этапе функционирования языка. И.А. Бодуэн де Куртенэ такие чередования звуков называет неофонетическими. С другой стороны, наблюдаются чередования звуков, вызванные неактуальными фонетическими законами, которые не действуют на современном этапе функционирования языка. Такие чередования И.А. Бодуэн де Куртенэ называет палеофонетическими. Особую этиологию имеют нефонетические, морфологические чередования, вызываемые не фонетическими, а грамматическими причинами. Неактуальные (палеофонетические) чередования не являются следствием действия живых фонетических законов. Установление фонетических законов, этиологии чередования звуков позволяет отчетливо представить себе природу звуковых изменений, которые происходят в потоке речи.

Ключевые слова: **чередования звуков, этиология чередования, чередования фонетические и нефонетические, позиция звука, антропофонетические причины чередования, неофонетические и палеофонетические чередования**

Актуальность исследования определяется тем, что в статье предпринята попытка классификации чередования звуков речи в речевом потоке в зависимости от их этиологии. Это, в свою очередь, позволяет представить себе природу звуковых изменений, а также причины, по которым эти изменения происходят. Таким образом, проводится градация между актуальными и неактуальными изменениями звуков в потоке речи.

Цель статьи – продемонстрировать разную этиологию чередований звуков в речевом потоке, а также особенности природы этих чередований в зависимости от их происхождения.

Задачи исследования – доказать своеобразие чередования звуков в зависимости от их этиологии и зависимость их характера от причин, побудивших эти чередования.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в нем впервые рассматриваются вопросы этиологии фонетических чередований и особенности этих чередований, обусловленных их происхождением.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем доказывается различная этиология мены звуков в речевом потоке.

Практическая значимость статьи в том, что факты и выводы, содержащиеся в ней, позволят отчетливее представить природу чередования звуков в речевом потоке.

В статье использовались следующие методы: структурно-описательный, сопоставительный, таксономический.

Мена звуков в потоке речи имеет разную этиологию и, соответственно, различную природу. В одних случаях причины чередования звуков очевидны, и их можно объяснить действием фонетических законов, актуальных на современном этапе функционирования языка. Как отмечал А.А. Реформатский, «так как звуки речи произносятся не изолированно, а в звуковой цепи связной речи, то звуки могут, во-первых, влиять друг на друга…, и, во-вторых, испытывать влияние общих условий произношения» [1, с. 195–196]. Влияние звуков друг на друга, полагает он, вызывает комбинаторные изменения, осуществляющиеся в фонетических процессах аккомодации, ассимиляции, диссимиляции, диэрезы, эпентезы, гаплологии и др.

Влияние общих условий произношения вызывает позиционные изменения, к которым он относит протезу, оглушение звонких согласных в конце слова, редукцию безударных гласных.

Далее А.А. Реформатский различает чередования фонетические и нефонетические. При фонетических чередованиях изменение звука обусловлено позицией звука; при этом мена звуков вызвана актуальными фонетическими законами, т. е. имеет собственно фонетическую этиологию.

В работе «К вопросу о гуне. Исследование в области старославянского вокализма» Н.В. Крушевский полагает, что язык представляет собой сочетание явлений физиолого-акустических, которыми управляют физические законы, с явлениями бессознательно-психическими. Он задается вопросом: каково отношение этих двух разных начал в языке вообще и в фонетике в частности? [2, с. 73].

Н.В. Крушевский выделяет три основные категории чередования, подчеркивая при этом сложность и неопределенность звука с физиологической стороны и неделимость его со стороны акустической.

Примерами чередований первой категории он считает случаи чередования гласного [о] с «неясным» гласным: [во́ду], но [в∧да́], [до́л'ъ], но [дъл'и̯во́й]. Примерами таких чередований в системе согласных он считает случаи, когда перед «палатальными» (переднего ряда – М.Ч.) гласными [э и] встретим только согласные «с небным резонансовым оттенком» (мягкие – М.Ч.), например: [л'ицо́], но [лы'къ], [м'у́лъ], но [мы'лъ], [с'э'рый], но [суро́вый].

«Минимальное изменение первоначальных звуков, – отмечает Н.В. Крушевский, – какое мы видим в чередованиях первой категории, есть изменение комбинированное и происходит от причин антропофонических, т. е. чисто физических» [2, с. 75].

Следовательно, чередования звуков такого порядка являются собственно фонетической этиологии и вызываются актуальными фонетическими законами. Сюда же следует отнести такие фонетические процессы, как ассимиляция, диссимиляция, редукция, аккомодация.

Н.В. Крушевский подчеркивал сложность и неопределенность звука с физиологической стороны и его неделимость со стороны акустической. «Мы воспринимаем звук как одно впечатление. Но это не значит, что мы не способны различать в нем разные качества, а значит, только, что эти качества порознь, сами по себе не существуют», – отмечал он [3, с. 104–105].

Первую категорию чередований И.А. Бодуэн де Куртенэ называет фонетическими альтернациями. Он писал, что «…фонетическими альтернациями, или альтернирующими фонемами, будут называться фонемы или звуки, которые, различаясь между собой фонетически, указывают, однако, на общее историческое происхождение или являются этимологически родственными» [4, с. 273–274].

Далее И.А. Бодуэн де Куртенэ продолжает, что фонетическими альтернантами, или альтернирующими фонемами, называются те фонемы или звуки, которые, хотя и произносятся различно, но могут быть тем не менее отнесены к общему историческому источнику, то есть исторически происходят из одной и той же фонемы.

Таким образом, по мнению И.А. Бодуэна де Куртенэ, альтернантами следует называть фонемы, фонетически различные, но входящие в состав этимологически родственных, то есть идентичных по происхождению морфем и стоящих в фонетической структуре этих морфем на одном и том же месте. Взаимные отношения таких фонем друг к другу называется альтернацией.

Но не все альтернанты одинаковы по своей природе. Все альтернации, полагал И.А. Бодуэн де Куртенэ, либо являются результатом живых антропофонических тенденций и выработанных, постоянно повторяющихся антропофонических привычек, либо не являются таковыми. С этой точки зрения все альтернации делятся на неофонетические и не-неофонетические, или палеофонетические [4, с. 281].

Альтернативы первого рода называются дивергентами, а их взаимное отношение – дивергенцией. Они происходят в результате действия актуальных

фонетических законов. Таковы случаи действия редукции в словах [гър^да́], [с'и-ᵌл'э'н'ийь], ассимиляции в словах [збо́ры], [з'д'э'лът'] и т. д.

Такие сочетания звуков Н.В. Крушевский называет физиологически необходимыми [3, с. 112], поскольку органы речи не могут в данной позиции образовывать иным образом.

Дивергенция, по Н.В. Крушевскому, относится к чередованиям первой категории, признаками которых являются: а) непосредственная определенность и присутствие причин чередования; б) повсеместность чередования; в) необходимость чередования; г) близкое антропофоническое родство чередующихся звуков.

Другой тип альтернаций – это коррелятивы, или палеофонетические альтернации, которые удерживаются исключительно путем передачи по наследству от одних членов данного языкового коллектива к другим его членам, т. е. основывается на традиции.

Такой тип чередования Н.В. Крушевский относит ко второй категории чередования, признаками которой называет: а) невозможность определения причин чередования и возможность их отсутствия в отдельных случаях. О.С. Широков приводит в качестве иллюстрации примеры: *флаг – флажок, ящик – ящичек, орех – орешек* и отмечает: «Это чередование закономерно, регулярно, но не может считаться обусловленным «теперь существующими (имеющимися на лицо)» фонетическими (антропофоническими, артикуляционно-акустическими) условиями. Оно результат существовавшего в глубокой древности фонетического закона» [5, с. 119–120]; б) отсутствие необходимости чередования; в) отсутствие повсеместности; г) дальнее антропофоническое родство чередующихся звуков.

А.А. Реформатский такие чередования называет нефонетическими, внутри которых различает морфологические (исторические, традиционные) и грамматические [1, с. 277–280]. В качестве иллюстрации к морфологическим чередованиям он приводит следующие примеры: *лоб – лба, сухой – суше, нога – ножка, муха – мушка, пень – пня*.

Эти чередования вызваны неактуальными фонетическими законами.

Другой вид палеофонетических альтернаций – это корреспонденция. Корреспонденты – это однородные по происхождению звуки, сопоставляемые в области нескольких родственных языков [6, с. 147]. Примерами корреспонденций являются аварск. *гьоло*, ахвах. *гьали*, лезг. *хархар*, дарг. *хъара* «горох»; аварск. *мац1ц1*, гунзиб. *мыцц*, табасар. *мелдз*, крыз. *мез*, лакск. *маз* «язык»; аварск. *ракьа*, табасар. *к1уряб*, лакск. *личчя*, агульск. *иркк* «кость» [7]; санск. *lihati* «лижет»; ведийск. *rihanti*, ст. слав. *лижу*, греч. *leixo*, лат. *lingo*; др. инд. *bharti* «несет», латин. *fert*, ст. слав. *брѣмя*, греч. *fero* [8, с. 46].

К третьей категории чередования Н.В. Крушевский относит такие чередования, как **о/а** в глаголах *строить/(за)страивать, бросить/(за)брасывать*. «Не может быть и речи о повсеместности такого чередования в языке: чередование русских ударяемых гласных о/а – явление исключительное», – отмечает Н.В. Крушевский [2, с. 79]. Зато это чередование в таких глаголах, как *строить/застраивать,* необходимо и не допускает исключения, например: *смотреть/засматриваться, стоять/застаиваться*.

Это чередование также не является следствием действия актуального фонетического закона. Причина такого чередования, полагает Н.В. Крушевский, совершенно неизвестна. Неизвестна потому, что, собственно говоря, она не является фонетической причиной, поскольку фонетические условия не предполагают мену **о/а** в данных словоформах.

Примером такого чередования в области согласных может служить чередование *[к]* и *[ч]* в существительных и глаголах, как, например, *пророк/пророчить*, полагает Н.В. Крушевский. Здесь исключения невозможны: всякое существительное на *[к]* может иметь глагол на **ит** только с *[ч]*. По такому образцу можно образовать также новые вымышленные формы слов, например: *кулак/кулачить, бурак/бурачить*.

Признаки третьей категории чередований совпадают с некоторыми признаками второй категории, а именно: а) невозможность беспосредственного определения причин чередования и возможность их отсутствия в отдельных случаях, б) отсутствие необходимости чередования, в) дальнее антропофоническое родство чередующихся звуков. Отличительными же признаками третьей категории чередований являются: г) чередование звуков **а/в** связано с чередованием морфологических категорий **х/у** *(икс/игрек)*, д) появление звука *[а]* в форме игрек один или звука *[в]* в форме игрек невозможно.

Ярким примером такого рода чередований могут служить искусственно созданные формы слов, которые никак не отягощены социально, традицией употребления. Например: Я часто бываю у своего *дяди*, так как очень люблю своего *дядю*. *Дядя* мне отвечает взаимностью и говорит: «Среди племянников более всего я тебя *дяжу*».

Искусственно созданная форма глагола дяжу никак не обусловлена актуальным (по терминологии И.А. Бодуэна де Куртенэ, неофонетическим) законом, поскольку формы дядя, дяди, дядю свидетельствуют, что фонетически нет ограничений на сочетание *[д']* + гласный переднего ряда. В таком случае форма глагола *дядить* в первом лице единственного числа могла быть *дядю*. Но этому препятствует не фонетические, а морфологические условия: форма глагола первого лица единственного числа настоящего времени обусловливает чередование [д/ж], например: Я не только сегодня *дяжу* своего племянника, я его всегда *дядил* (но не *дяжил*).

Чередующиеся звуки второй и третьей категории Н.В. Крушевский называет коррелятивами.

И.А. Бодуэн де Куртенэ в связи с этим отмечает: «Вторую и третью категорию альтернантов Крушевский называет коррелятивами – термин, в применении, по крайней мере, ко второй категории очень неудачный, потому что трудно говорить о «корреляции» там, где нет никаких реляций, никаких отношений, никакой связи, ни фонетической, ни морфологической. «Корреляцией» и «коррелятивами» можно назвать только третью категорию альтернантов» [8, с. 164].

Таким образом, чередования звуков в потоке речи имеют различную этиологию. Следует прежде всего различать чередования актуальные и неактуальные (по терминологии И.А. Бодуэна де Куртенэ – неофонетические и палеофонетические). Актуальные, или неофонетические, чередования вызываются живыми, действующими на современном этапе функционирования языка фонетическими законами. Неактуальные (палеофонетические) чередования не являются следствием действия живых фонетических законов.

Неактуальные фонетические чередования, в свою очередь, различают традиционно фонетические и нефонетические, или морфологические (грамматические). Традиционно фонетические (исторические) чередования являются результатом действия фонетических законов в исторически прошлом развития языка. Эти чередования имеют социальную природу, закреплены традицией использования языка.

Нефонетические (морфологические) чередования не имеют фонетическую (вернее, антропофонетическую) этиологию, поскольку они не имеют ни артикуляционную, ни акустическую причину возникновения. Следовательно, эти чередования позиционно не обусловлены ни актуально и ни традиционно. Поэтому такие чередования и не являются фонетическими.

Как подчеркивал Н.В. Крушевский, каждый фонетический закон следует понимать как не имеющий исключений; все, что ему не следует, является образованием по аналогии. Кроме того, полагает он, действие фонетического закона может быть нарушено бессознательно – психическими факторами.

Установление же фонетических законов, этиологии чередования звуков позволяет отчетливо представить себе природу звуковых изменений, которые происходят в потоке речи.

Библиографический список

1. Реформатский А.А. *Введение в языкознание*. Москва, 1996.
2. Крушевский Н.В. К вопросу о гуне. Исследование в области старославянского вокализма. *Избранные работы по языкознанию*. Москва, 1998.
3. Крушевский Н.В. Очерк науки о языке. *Избранные работы по языкознанию.* Москва, 1998.
4. Бодуэн де Куртенэ И.А. Опыт теории фонетических альтернаций. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва, 1963; Т. I.
5. Широков О.С. *Языковедение. Введение в науку о языках*. Москва, 2003.
6. Березин Ф.М. *История лингвистических учений*. Москва, 1984.
7. *Сравнительно-историческая лексика дагестанских языков*. Москва, 1971.
8. Чеерчиев М.Ч. *Лингвистические экстраполяции: вопросы теории и практики*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
9. Бодуэн де Куртенэ И.А. Николай Крушевский, его жизнь и научные труды. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва, 1963.

References

1. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 1996.
2. Krushevskij N.V. K voprosu o gune. Issledovanie v oblasti staroslavyanskogo vokalizma. *Izbrannye raboty po yazykoznaniyu*. Moskva, 1998.
3. Krushevskij N.V. Ocherk nauki o yazyke. *Izbrannye raboty po yazykoznaniyu.* Moskva, 1998.
4. Bodu`en de Kurten`e I.A. Opyt teorii foneticheskih al'ternacij. *Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva, 1963; T. I.
5. Shirokov O.S. *Yazykovedenie. Vvedenie v nauku o yazykah*. Moskva, 2003.
6. Berezin F.M. *Istoriya lingvisticheskih uchenij*. Moskva, 1984.
7. *Sravnitel'no-istoricheskaya leksika dagestanskih yazykov*. Moskva, 1971.
8. Cheerchiev M.Ch. *Lingvisticheskie `ekstrapolyacii: voprosy teorii i praktiki*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.
9. Bodu`en de Kurten`e I.A. Nikolaj Krushevskij, ego zhizn' i nauchnye trudy. *Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva, 1963.

Статья поступила в редакцию 01.02.25

УДК 8.82.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-519-521

Chopanova A.A., *senior teacher, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: aizanach@mail.ru*
Chamsedinova G.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R.Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

MENTAL VALUES OF THE HIGHLANDERS IN RASUL GAMZATOV'S POEM "KHAJIMURAD'S HEAD". The article shows the artistic picture of the world of the Dagestani poet R. Gamzatov, which is formed under the influence of many factors, and also reveals the mental values of the population living in mountains with reference to the poem "Khajimuradil Betiyor" ("Head of Khajimurad"). The ethnocultural potential can be traced in the works of Rasul Gamzatovich Gamzatov. The appeal to the historical and cultural heritage, customs and traditions of the people, spiritual and moral values reflected in the work of Rasul Gamzatov, is able to stop the process of loss of high moral and ethical norms and concepts inherent in the peoples of Dagestan from time immemorial. The authors of the article note that the poem is a value-semantic guideline in the spiritual and moral education of the younger generation. The poet attaches great importance to the hero's bravery, courage, fearlessness, sincerity, and inflexibility. In the poem "Khadzhimurad's Head", the author praises the heroism and fearlessness of the mountaineers, but the central issue in it is the question of betrayal of the motherland and the people and about the tragic fate of traitors. Rasul Gamzatov's ideological position is noted – there is no excuse for betrayal.

Key words: **mental values, author's position, artistic picture of the world, motive, idea, image**

А.А. Чопанова*, ст. преп., Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: aizanach@mail.ru*
Г.Ш. Чамсединова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

МЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ГОРЦЕВ В СТИХОТВОРЕНИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «ГОЛОВА ХАДЖИМУРАДА»

В статье показана художественная картина мира дагестанского поэта Р. Гамзатова, которая складывалась под влиянием многих факторов, а также выявлены ментальные ценности горцев на примере его стихотворения «ХIажимурадил бетIер» («Голова Хаджимурада»). В произведениях Расула Гамзатовича Гамзатова прослеживается этнокультурный потенциал. Обращение к историко-культурному наследию, обычаям и традициям народа, духовно-нравственным ценностям, отраженным в творчестве Расула Гамзатова, способно приостановить процесс утраты высоких морально-этических норм и понятий, испокон веков присущих народам Дагестана. Автором статьи отмечено, что стихотворение является ценностно-смысловым ориентиром в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Большое значение поэт придаёт отваге, мужеству, бесстрашию, искренности, непреклонности героя. В стихотворении «Голова Хаджимурада» автор воспевает героизм и бесстрашие горцев, однако центральным в нём является вопрос об измене родине и народу и о трагизме судьбы предателей.

Ключевые слова: **ментальные ценности, авторская позиция, мотив, художественная картина мира, идея, образ**

Расул Гамзатов как представитель малочисленного аварского народа хорошо понимал, насколько сложно быть и оставаться самобытным в большом и сложном мире, как трудно сохранить свой язык, уклад, свою культуру, традиции и даже бытовое поле.

Актуальность определяется тем, что современное литературоведение придаёт всё большее значение исследованию философской позиции художника слова, описанию картины мира. Наиболее эффективным в обозначенном аспекте исследования, причём не только творчества отдельного писателя, но и всего литературного процесса, является мировоззренческий подход.

Понятие «картина мира» писателя или поэта включает в себя мировоззренческую систему взглядов, восприятие окружающей действительности, обусловленное уровнем культуры, жизненным опытом, отношением к важнейшим философским вопросам бытия, жизни и смерти, смысла и цели жизни, предназначения человека, его идеалов, нравственных ценностей и др.

Цель статьи – исследовать художественную картину мира дагестанского поэта Р. Гамзатова, которая складывалась под влиянием многих факторов, а также определить ментальные ценности горцев на примере его стихотворения» «Голова Хаджимурада» (**«**ХIажимурадил бетIер).

Задачи исследования – выявить художественные особенности стихотворения Р. Гамзатова «Голова Хаджимурада» («ХIажимурадил бетIер), исследуя композиционную и смысловую структуру, а также определяя глубину философского содержания произведения. Важным является выявление авторской позиции в отношении извечных проблем жизни и смерти, отваги и предательства.

Научная новизна. Художественная картина мира дагестанского поэта Расула Гамзатова, его мировоззрение складывались под влиянием многих факторов. Конечно, важнейшим фактором следует считать богатый личный жизненный опыт поэта, однако немаловажное значение имеет и формирование его мировосприятия, обусловленного преломлением в его личности как восточной культуры, так и западной.

Современное литературоведение придаёт всё большее значение исследованию философской позиции художника слова, описанию картины мира, представленного в его творчестве. Наиболее эффективным в обозначенном аспекте исследования, причём не только творчества отдельного писателя, но и всего литературного процесса, является мировоззренческий подход.

Историко-типологическим, сравнительно-историческим методами проанализирована художественная картина мира Расула Гамзатова, а также отвага, мужество, бесстрашие личности героя стихотворения **«**ХIажимурадил бетIер» («Голова Хаджимурада»).

Теоретическая значимость исследования состоит в исследовании этноментальных ценностей, отраженных в поэзии Р. Гамзатова, выявлении природы формирования системы эстетических и нравственных ценностей.

Практическая значимость – результаты исследования могут быть использованы при изучении поэтики Р. Гамзатова, а также творчества Р. Гамзатова в вузе и школе.

Художественную картину мира в творчестве Расула Гамзатова формирует культура горцев, их этноментальная специфика, обнаруживаемая, прежде всего и ярче всего, в устном народном творчестве. В творчестве Расула Гамзатова основным средством создания картины мира являются образы и мотивы как аварского, так и русского фольклора. К тому же нельзя отрицать довольно сильное влияние философских идей русских и советских поэтов на мировоззрение дагестанского поэта. Всё вышеназванное в синтезе способствовало формированию основных черт художественной системы Расула Гамзатова.

В этой связи исследователь З.К. Магомедова указывает на удивительное свойство великого дагестанского поэта и его творений: «Любое, даже небольшое произведение Р. Гамзатова, как правило, совмещает в себе множество аспектов – общечеловеческий, философский, исторический, политический. Умело переплетаясь, они создают уникальное по самобытности полотно, искрящееся множеством красок и оттенков. Писатель умеет в сравнительно небольшом по объёму повествовательном отрезке вместить большое количество информационного фактического материала, избегая при этом документальной сухости. Даже самый малый факт своей биографии расцвечивает он попутными рассуждениями об окружающем его мире, и везде главный герой его произведения – Дагестан, его люди, традиции и обычаи, его прошлое» [1, с. 199].

В творчестве Расула Гамзатова отражены ментальные ценности горцев.

Любовь к родной земле. Поэт показывает привязанность горцев к родному очагу и тревогу за родной язык, за судьбы идущего следом поколения.

Уважение к старшим. Народное воспитание начинается с требования: «Будь человеком!».

Товарищество и дружба. Поэт воспевает эти качества и утверждает чувство дружбы и братства горцев Дагестана со всеми народами страны как национальную черту характера современного дагестанца.

Честность и доброта. В своих стихах поэт прославляет эти качества, а также трудолюбие и верность.

Например, в стихотворении «Горцы» Расул Гамзатов показывает ценности, отвагу и непоколебимость жителей гор, на что они способны ради любви, чести и дружбы.

Немаловажную роль в уникальном «расцвечивании» гамзатовского текста играет умелое и уместное использование достижений устного народного творчества: пословиц, поговорок, прибауток, языкового и образного богатства аварского фольклора и даже композиционного строя, присущего, как правило, произведениям устного народного творчества. Одной из распространённых композиционных особенностей фольклорного текста является использование вопросно-ответной формы. Вспомним, что именно такую форму мы наблюдаем в колядках, игровых

и лирических песнях, былинах, балладах. Рассмотрим фольклорный композиционный приём и сказочный элемент в стихотворении Р. Гамзатова «Голова Хаджимурада» («ХIажимурадил бетIер»), входящем в лирический цикл «Картина под названием «Хаджимурад»» («ХIажимурад» абураб картинаялъе») и венчающем поэму «Одна аварская быль» («Цо магIарул къиса»).

Стихотворение «Голова Хаджимурада» («ХIажимурадил бетIер») Расула Гамзатова было написано на основе реальных событий: 4 мая 1852 года один из наибов имама Шамиля Хаджимурад, перешедший со своим отрядом на сторону русских, перебил охрану и ушёл в горы. На следующий день он был убит в стычке с казаками в районе села Онджалы (сейчас – территория Азербайджана). Голова Хаджимурада до сегодняшнего дня хранится в Кунсткамере в Санкт-Петербурге.

Ещё будучи школьником, Расул Гамзатов читал односельчанам повесть Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат», делая перевод прямо с листа. После окончания чтения аксакалы высказались, что человек такую правдивую книгу написать не может.

«Голова Хаджимурада» – стихотворение Расула Гамзатова, в котором предстает образ жёсткого, властолюбивого и безудержно храброго воина. Созданный образ соответствует народной традиции героизации этого персонажа, для которого характерны бесстрашие перед любыми трудностями, удальство и находчивость, способность быстро принимать решения в самых сложных ситуациях.

Стихотворение начинается с видения-воспоминания, тревожащего память горцев. Оно рассказывает о том, как герой спрашивает отрубленную голову о причинах, по которым она оказалась в чужих руках. Голова отвечает, что она – голова Хаджи-Мурата и скатилась с его плеч, потому что когда-то заблудилась и избрала не лучшую дорогу. Виной всему – тщеславный нрав героя.

В конце стихотворения герой смотрит на заблудшую голову и думает о том, что рождённые в горах мужчины должны живыми или мёртвыми возвращаться на вершины. Ярко и выразительно определяется мысль о заблуждениях и ответственности за выбор пути, а также о том, что даже после смерти герой может продолжать влиять на судьбы людей через свои поступки.

Стихотворение отличается композиционной стройностью: оно состоит из 12 строф, которые, в свою очередь, делятся ровно на две части по художественной структуре и интонационно-смысловому содержанию. Первые шесть строф построены в виде вопросно-ответной формы: происходит диалог между лирическим героем и головой Хаджимурада, в чём также можно отметить обращение поэта к сказочному фольклору: участником диалога является не живой человек, а его отрубленная голова. Следующие (последние) шесть строф посвящены философским размышлениям лирического героя об истории своей родины, о судьбах человека и человечества, вызванных раздумьями автора о личности Хаджимурада и его героической смерти.

«В поэтической речи структура диалога отражает структуру живого разговорного диалога» [2, с. 14]. Композиционный приём вопросно-ответной формы, использованный в стихотворении «Голова Хаджимурада», максимально способствует выявлению не только мировоззрения героя и его характера, но и освещению образа его врага. Риторические вопросы и авторские ответы позволяют понять авторскую позицию, вовлекают лирического героя в разговор с ним, посредством чего открываются тайны, самое сокровенное.

Причиной трагической судьбы Хаджимурад считает собственное предательство, хотя совершается оно невольно, импульсивно, «сгоряча», что, как мы полагаем, является ментальной чертой характера горца. Отчаянно смелый воин войска имама Шамиля, чья храбрость подчёркнута метафорой «волчья голова» («*бацIил бетIер*»), так объясняет свой роковой проступок:

– *Тушбабахъе кин щвараб*
Шамилил бацIил бетIер?
– *Шамилги тун ана дун,*
МацIихъабазда божун.
[3, с. 52].
– *Как к врагам попала*
Шамиля волчья голова?
– *Шамиля оставив, ушёл я,*
Поверив лжецам. (Постр. пер.).

В стихотворении «Голова Хаджимурада» Расул Гамзатов использует цепочку риторических вопросов, что, как мы помним, было весьма характерно для русской лирики XVIII века. Так, например, три, пять и даже семь вопросов подряд выстраивают многие поэты XVIII столетия: А.П. Сумароков, М.М. Херасков, Д.И. Фонвизин, М.И. Попов, С.В. Нарышкин и другие. Риторические вопросы «как стилистические фигуры обладают наибольшими возможностями для повышения выразительности речи. В основе этих конструкций лежат объективные факторы, способные указывать воздействие на эмоции читателей» [4, с. 319]. В стихотворении Расула Гамзатова мы наблюдаем каскад из пяти вопросов, в трёх из которых звучит глагольной анафорой, усиливающей эмоциональную экспрессивность стиха, призыв-повеление «расскажи» («бице»):

1) Бице, къотIараб бетIер, / Кинаб ракьалдаса мун? (Расскажи, отрубленная голова, из какой земли (страны) ты?);

2) Бице, мун батIалъараб / БетIергьан щив вукIарав? (Расскажи, кто был хозяином тела, от которого ты отделился?);

3) Бице, мун къотIарав щив, / Къаркъала киб хутIараб? (Расскажи, кто тебя отрезал, тело где осталось?);

4) Тушбабахъе кин щвараб / Шамилил бацIил бетIер? (Как к врагам попала Шамиля волчья голова?);

5) Щибизе мун къотIараб / ЧIвараб къаркъалалдаса? (Для чего тебя отрезали от убитого (мёртвого) тела?).

Вопросы сформулированы конкретно, лаконично, сухо, поскольку рассчитаны на получение точной информации, в то время как ответы «головы» Хаджимурада отличаются эмоциональной экспрессивностью, наличием оценочных определений, интонационной взволнованностью. Подобный контраст в вопросах и ответах способствует изображению глубокой искренности героя и его раскаяния в предательстве родины и своего народа.

Из первой части стихотворения явствует, что Хаджимурад не испытывает чувства страха перед смертью, в его самооценке звучит ключевое слово: бесстрашный, не ведающий страха *(«щибго хIинкъи лъаларев»)*.

Во второй части стихотворения Р. Гамзатова «ХIажимурадил бетIер» («Голова Хаджимурада») на смену диалогу приходит монолог автора-повествователя. Встреча с головой Хаджимурада навеяла мрачные мысли и вызвала скорбные размышления о судьбах человечества. Частная история жизни и смерти одного человека подводит читателя к выводу-обобщению: плата за предательство – отсечённые головы. Перед мысленным взором лирического героя предстаёт уже не одна голова, а бескрайняя кровавая долина («*бида босараб тIалъи*»), что предполагает предательство не как исключительное и редкое, а довольно распространённое явление. В последней строфе стихотворения «Голова Хаджимурада» выражена авторская позиция, которая состоит в осуждении предательства, в невозможности найти для него оправдание, в неотвратимости наказания за измену:

Дида бихьулеб буго
Нусго, азарго бетIер,
Рокъобе нух къосингун,
Хвалчабаца къотIараб
[5, с. 52].
Перед моим взором (я вижу)
Сотни, тысячи голов,
От того, что заблудились по дороге домой,
Кинжалом отрубленные. (Постр. пер.).

В основе анализируемого стихотворения Расула Гамзатова лежит исторический факт: судьба и гибель Хаджимурада, сподвижника имама Шамиля, перешедшего во время русско-кавказской войны на сторону противника, а затем сбежавшего обратно на родину. Однако поэт выходит за рамки изображения одного исторического факта и оценки поступка одной конкретной, хотя и яркой личности. На фоне отдельного эпизода острее проступает менталитет горцев с их основными нравственными качествами, представляющими одинаковую ценность как для восточной культуры, так и для европейской. Так, большое значение придаёт Расул Гамзатов отваге, мужеству, бесстрашию, искренности, непреклонности личности героя. Хаджимурад прекрасен своим человеческим достоинством. «Именно это делает его героем-легендой Кавказа. Присутствие этой силы в герое дает возможность говорить о Хаджи-Мурате как о личности с огромной жизненной энергией, сломленной по воле рока самой историей». [6, с. 184].

В небольшом по объему произведении автору удалось, используя возможности народного фольклора, особенности композиционных приемов фольклорных текстов, отразить особенности ментальных ценностей горцев.

Таким образом, в стихотворении «Голова Хаджимурада» поэт воспевает героизм и бесстрашие горцев, однако центральным в нём является вопрос об измене родине и народу и о трагизме судьбы предателей. Мировоззренческая позиция Расула Гамзатова очевидна – предательству нет оправдания.

Библиографический список

1. Магомедова З.К. *Дагестанская публицистика XX века: формирование, развитие, тенденции*. Махачкала, 2005.
2. Бердникова Т.В. Вопросно-ответное единство как одна из форм структурно-смыслового соотношения реплик в поэтическом тексте (на материале лирики А. Ахматовой). *Вестник Челябинского государственного университета*. 2008; № 12: 13–17.
3. Гамзатов Р. *Одна аварская быль*. Махачкала, 2002.
4. Омарова З.С. Функционирование риторического вопроса в стихотворной речи как средство эмоционально-экспрессивного синтаксиса. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 319–320.
5. Гамзатов Р. *Стихотворения и поэмы*. Составитель К. Абуков. Москва: Молодая гвардия, 1992.
6. Образ Хаджи-Мурата в повести Л.Н. Толстого: проблема личности. *Филология и культура*. 2021; № 2 (64).

References

1. Magomedova Z.K. *Dagestanskaya publicistika XX veka: formirovanie, razvitie, tendencii*. Mahachkala, 2005.
2. Berdnikova T.V. Voprosno-otvetnoe edinstvo kak odna iz form strukturno-smyslovogo sootnosheniya replik v po`eticheskom tekste (na materiale liriki A. Ahmatovoj). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 12: 13-17.
3. Gamzatov R. *Odna avarskaya byl'*. Mahachkala, 2002.
4. Omarova Z.S. Funkcionirovanie ritoricheskogo voprosa v stihotvornoj rechi kak sredstvo `emocional'no-`ekspressivnogo sintaksisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 319-320.
5. Gamzatov R. *Stihotvoreniya i po`emy*. Sostavitel' K. Abukov. Moskva: Molodaya gvardiya, 1992.
6. Obraz Hadzhi-Murata v povesti L.N. Tolstogo: problema lichnosti. *Filologiya i kul'tura*. 2021; № 2 (64).

Статья поступила в редакцию 12.02.25

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-521-526

Chen Zhu, *PhD, Associate Professor, Central China Normal University (Wuhan, China), E-mail: 28762727@qq.com*
Zhou Lijiang, *Master, Senior Lecturer, Central China Normal University (Wuhan, China), E-mail: libazhou@gmail.com*

CULTURAL BARRIERS IN CHINESE-RUSSIAN LITERARY TRANSLATION AND STRATEGIES TO OVERCOME THEM FROM THE ECO-TRANSLATOLOGY PERSPECTIVE (A CASE STUDY OF MO YAN'S WORKS TRANSLATED INTO RUSSIAN). Culture encapsulates a foundational framework of values and normative behaviors, collectively upheld by societal groups united by a shared historical heritage. These constructs are deeply ingrained in the minds of individuals who possess similar educational backgrounds and life experiences. Distinct cultures reflect varied developmental origins, and it is precisely these profound background differences that pose significant challenges to effective cultural exchange. As a crucial element of intercultural communication, literary translation inevitably faces numerous cultural challenges. In the realm of ecotranslation theory, it is emphasized that the translation process requires the translator to first "adapt" to the ecotranslation context of the source text, and subsequently "select" the translated text. This constitutes a cyclical process wherein the translator alternates between adaptation and selection strategies. From an eco-translatological perspective, the translator must adhere to the principles of selective adaptation and adaptive selection to effectively address the challenges of cultural translation in Chinese-Russian literary translation endeavors. Furthermore, they must proactively adopt translation strategies that seamlessly integrate "domestication" and "foreignization." This approach enhances the translation's acceptability by employing techniques such as direct translation, explanatory direct translation, paraphrasing, lexical expansion and refinement, transcription, and the incorporation of the author's neologisms. Ultimately, this approach not only enhances the quality of translations but also significantly boosts the communicative effectiveness of literary works penned by Chinese authors.

Key words: **cultural barriers, eco-translatology, literary translation, Chinese culture, translation strategies**

Чэнь Чжу*, канд. филол. наук, доц., Педагогический университет центрального Китая, г. Ухань, E-mail: 28762727@qq.com*
Чжоу Лицзян*, магистр, преп., Педагогический университет центрального Китая, г. Ухань, E-mail: libazhou@gmail.com*

КУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ В КИТАЙСКО-РУССКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКОПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК ПРОИЗВЕДЕНИЙ МО ЯНЯ)

Культура является основополагающей системой ценностей и норм поведения, которой следуют социальные группы, связанные общим прошлым. Это психологические конструкции, которые разделяют люди со схожим уровнем образования и жизненным опытом. Различные культуры имеют уникальные истоки развития, и именно эти значительные фоновые различия создают серьёзные препятствия для культурного обмена. Будучи одной из разнообразных форм межкультурного взаимодействия, художественный перевод неизбежно сталкивается с культурными барьерами. В теории экопереводоведения акцентируется, что процесс перевода включает «адаптацию» переводчика к экологическому контексту оригинального текста и «селекцию» переводного текста, чтобы он соответствовал условиям и требованиям целевой экологической среды. Это воплощает собой циклический процесс, в котором переводчик последовательно задействует методы адаптации и селекции. С точки зрения экопереводоведения переводчику следует руководствоваться принципами селективной адаптации и адаптивного отбора, чтобы эффективно преодолевать препятствия культурного перевода при выполнении китайско-русского художественного перевода. Кроме того, необходимо активно задействовать переводческие стратегии, совмещающие «доместикацию» и «форенизацию», с целью повышения приемлемости перевода. Это может быть достигнуто с использованием таких методов, как прямой перевод, прямой перевод с пояснениями, парафразирование, лексические добавления и опущения, транскрипция и применение авторских неологизмов. Таким образом, можно улучшить качество переводов и усилить коммуникативное воздействие литературных произведений китайских авторов.

Ключевые слова: **культурные барьеры, экопереводоведение, художественный перевод, китайская культура, стратегии перевода**

Работа поддержана Проектом Министерства образования Китая в области гуманитарных и социальных наук в рамках гранта [номер 22YJC751008]

Культура представляет собой многогранный комплекс, включающий в себя знания, верования и убеждения, моральные принципы, законы, обычаи, а также разнообразные навыки и привычки, характерные для представителей конкретного социума. Это совокупность ценностных представлений и качественных характеристик, признаваемых определённой социальной группой. Культура обладает коллективным, всеобщим, обязательным и принудительным характером, а также такими свойствами, как приобретаемость, устойчивость и изменчивость [1, с. 8–12]. В силу различного исторического опыта, природных условий, уровня экономического развития и социального устройства в различных странах и у разных народов представители соответствующих культур, участвующие в межкультурной коммуникации, придерживаются различных мировоззрений, систем ценностей, поведенческих норм, обладают разной культурной психологией и социальным статусом (включая принятые на себя социальные роли). Вследствие комплексного влияния перечисленных выше факторов в ходе межкультурного взаимодействия возникают культурные барьеры.

Культура народа обретает широкое воплощение в художественных произведениях. Создавая образы персонажей, изображая ситуации и передавая эмоции героев, авторы неизбежно внедряют в свои творения национальную культурную составляющую. Художественный перевод, выступая формой межкультурной коммуникации, неизбежно сталкивается с множеством культурных барьеров. Лауреат Нобелевской премии по литературе 2012 года Мо Янь создал произведения, которые своей тематикой и сюжетом опираются на культуру родного края и местный уклад жизни. Писатель не побоялся использовать местные диалекты и грубоватый простонародный язык в речи своих персонажей. В его произведениях отражена память поколений и историческая память Китая. Они наполнены очарованием повседневной жизни народа [2, с. 76]. Поскольку данные тексты насыщены элементами китайской культуры, их перевод на иной язык сопряжён с существенными трудностями. Именно в этом и заключается актуальность данной работы.

Экопереводоведение является значимой сферой переводческих исследований и привлекает широкий интерес международного сообщества. Данная дисциплина интегрирует теории экологии и перевода, фокусируясь на исследовании взаимодействия и влияния языка, культуры, общества и окружающей среды в процессе перевода. История развития экопереводоведения берет свое начало в 1990-х годах. За этот период экопереводоведение добилось значительных достижений. В рамках данной работы в качестве объекта исследования избран русский перевод произведений Мо Яня. С точки зрения экопереводоведения детально рассматриваются и скрупулезно анализируются культурные барьеры, возникающие в процессе художественного перевода, а также эффективные методы их преодоления. Цель данного исследования заключается в предоставлении справочной информации для переводчиков, специализирующихся на переводе китайских литературных произведений.

Задачи данного исследования заключаются в следующем:

1. Ознакомиться с базовой теорией и актуальным состоянием исследований в сфере экопереводоведения.

2. Продемонстрировать переводимость культурных факторов и потенциал преодоления культурных барьеров.

3. Разъяснить принципы перевода художественной литературы с точки зрения экопереводоведения.

4. Перечислить потенциальные культурные барьеры, возникающие при переводе китайской литературы.

5. Изучить конкретные методы преодоления культурных барьеров при переводе китайской литературы на русский язык.

Научная новизна данной работы заключается в исследовании культурных барьеров в художественном переводе с позиции экопереводоведения и разработке методов их преодоления.

Теоретическая значимость данной работы заключается в применении концепций экопереводоведения к сфере китайско-русского художественного перевода, что открывает новые перспективы для исследований в этой области.

Практическая значимость работы состоит в выявлении специфических культурных барьеров, возникающих в процессе китайско-русского художественного перевода, и предложении эффективных методов для их преодоления.

В данной работе применяются научные методы, такие как сопоставительный анализ, обобщение, сравнение и систематизация.

1. Экопереводоведение: адаптация и селекция переводчиком

Экопереводоведение возникло и эволюционировало на основе теории адаптивного отбора в переводоведении. Теория адаптивного отбора, в свою очередь, опирается на «концепцию адаптации через естественный отбор» из эволюционной теории Дарвина, используя её в качестве своей философской основы. Согласно теории адаптивного отбора, перевод представляет собой процесс адаптации и отбора, при котором ключевую роль играет переводчик. Поэтому оптимальный перевод достигается в ситуации, когда переводчик подвергает экопереводческую среду селективной адаптации и адаптивному отбору, что позволяет достичь кумулятивного эффекта. В то же время данная теория утверждает, что перевод по своей сути представляет собой деятельность, в процессе которой переводчик выполняет адаптивный отбор в отношении экопереводческой среды. Процесс перевода включает циклическое чередование адаптационных и селекционных приемов со стороны переводчика. При этом переводчик обязан руководствоваться принципами селективной адаптации и адаптивного отбора. С точки зрения методов перевода особо подчеркивается значимость «трехмерной» трансформации, подразумевающей преобразование с учетом адаптивного отбора языкового, культурного и коммуникативного аспектов [3, с. 50–54].

Экопереводоведение представляет собой междисциплинарную сферу исследований, интегрирующую экологию и переводоведение. Ее можно воспринимать как своего рода переводческое исследование, проводимое с позиции экологии. Данная область исследует общую природу «экологии перевода». Она описывает переводческий процесс и взаимосвязь между переводчиком и экопереводческой средой с точки зрения этой среды, уделяя особое внимание условиям труда переводчика и повышению его профессиональных навыков. Экопереводоведение можно интерпретировать как в прямом, так и в переносном значении. Экопереводоведение занимается всесторонним исследованием, используя образное сравнение между экологией перевода и природной экологией. Оно пристально изучает взаимодействие переводчика с экологической средой перевода, а также уделяет особое внимание условиям жизни и развитию профессиональных навыков переводчика в экосреде перевода.

Теория экопереводоведения акцентирует внимание на том, что переводческая деятельность представляет собой процесс «адаптации» переводчика к экологическому контексту оригинального текста и «селекции» переводного текста, что проявляется в постоянном чередовании переводчиком методов адаптации и отбора. В целом стратегии перевода, предлагаемые теорией адаптивной селекции, заключаются в адаптивной селекции и трансформациях на трех уровнях: языковом, культурном и коммуникативном. На уровне языковых трансформаций адаптивная селекция преимущественно осуществляется в сфере языкового выражения переводного текста. На уровне культурологии данные трансформации сконцентрированы на передаче и интерпретации культурных коннотаций. Что касается коммуникативного уровня, то трансформации адаптивной селекции нацелены на успешное воплощение в переводном тексте коммуникативной задачи оригинала. В своей профессиональной деятельности переводчикам необходимо постоянно принимать решения относительно применения стратегий адаптации, отбора, сохранения или исключения и последовательно воплощать их на практике.

Юджин Нида в статье «Новые аспекты перевода» подчеркивал, что в процессе перевода «переводчику необходимо принимать бесчисленные решения, касающиеся отбора и обработки информации, с целью адаптации к иной культуре и языку, а также подстраивания под требования различных редакторов и издателей и в конечном итоге удовлетворения ожиданий читательской аудитории» [4, с. 90–95].

Относительно одного из ключевых предметов споров в теории перевода – следует ли в конечном итоге корректировать информацию для адаптации её к человеку или, напротив, адаптировать людей к информации – Ф. Шлейермахер в своё время выразил мнение, что «либо переводчик оставляет автора в покое настолько, насколько это возможно, и приближает читателя к нему, либо переводчик оставляет читателя в покое настолько, насколько это возможно, и приближает автора к нему» [5].

Известный китайский теоретик перевода Лю Мицин однажды подчеркнул, что для достижения максимальной адаптации в двуязычной среде необходимо утвердить систему параметров «оптимального коэффициента адаптации». Эта система призвана служить наглядным образцом для поиска и оценки эффективности двуязычной адаптации, а также соответствующих процедур [6]. Цяо Цзэнжуй, в свою очередь, предложил следующее определение перевода: «Перевод – это воспроизведение значения одного языка и литературы с помощью подходящих средств выражения на другом языке» [7]. Переводовед и переводчик Сюй Цзюнь, размышляя о выборе перевода, подчеркнул, что «проблема выбора перевода пронизывает весь процесс перевода насквозь» [8].

Очевидно, что суть перевода заключается в адаптации и отборе. С точки зрения переводческой практики можно утверждать, что адаптация и отбор в определенной степени представляют собой подсознательные действия переводчика, которые он инстинктивно применяет в процессе перевода. В процессе перевода переводчик обязан одновременно осуществлять адаптацию и отбор. Проведение отбора в ходе адаптации именуется адаптивным отбором, тогда как реализация адаптации в процессе отбора называется селективной адаптацией [9, с. 90–95].

Если говорить в целом, то переводчики в процессе перевода принимают решения, действуя на различных плоскостях и уровнях, и этот процесс выбора продолжается на протяжении всего перевода. Если рассматривать различные уровни, то, к примеру, на макроуровне в процессе отбора при переводе текста переводчик сталкивается с выбором между доместикацией и форенизацией, а также между прямым переводом и парафразированием. Эта проблема давно вызывает оживленные и глубокие дискуссии в переводческом сообществе Китая. Если рассматривать переводческую деятельность как процесс адаптации и отбора, то каждый из применяемых методов перевода, будь то доместикация, форенизация, прямой перевод или парафразирование, может быть воспринят как стратегический выбор переводчика, направленный на адаптацию к экосистеме перевода. Теперь перейдём к рассмотрению выбора на микроуровне. В процессе перевода, когда возникает вопрос о структуре переводного текста, переводчик может столкнуться с необходимостью выбора между повествовательным и вопросительным предложением. При воспроизведении исходной информации может возникнуть вопрос о применении обиходных сокращений или официальных, несокращенных формулировок. Следует ли предпочесть тактичный тон или же прибегнуть к резким формулировкам при передаче эмоциональной составляющей оригинального текста? В таких ситуациях переводчику следует занять позицию «представителя» экопереводческой среды, сделать необходимые умозаключения и провести адаптивный отбор. Вне зависимости от обстоятельств, выбор методов интерпретации окружающего мира остается за переводчиком [10, с. 28].

2. Переводимость культурных аспектов и перспективы преодоления культурных барьеров

В различных странах и у разных народов наблюдаются значительные различия в историческом развитии, природных условиях, уровнях экономического развития и общественном строе. Американский переводовед Юджин Нида (Eugene Nida) выделил культурную информацию на пять основных категорий, а именно: материальную, экологическую, социальную, религиозную и языковую сферы культуры [11, с. 194–208]. Различия между культурами находят своё отражение в соответствующих языках, что придаёт каждому из них уникальные исторические и культурные коннотации. В этой связи при переводе культурологической информации, содержащейся в исходном языке, часто возникает сложность в нахождении точного соответствия этим реалиям в культурном контексте целевого языка. Интерпретация подобной информации читателем целевого текста может также быть абсолютно ошибочной. Все это значительно усложняет процесс поиска оптимального метода передачи культурно маркированной информации в переводе. Перевод слов, насыщенных культурными коннотациями, представляет собой весьма сложную задачу, так как эти слова фактически становятся барьерами в межкультурной коммуникации. В связи с этим некоторые ученые придерживаются точки зрения, что культуру невозможно полностью перевести.

Факт уникальности различных культур не отменяет универсальности общения: влияние культурных факторов, по сути, лишь слегка усложняет межкультурную коммуникацию. Даже если культурные барьеры, возникающие в межкультурном общении, усложняют взаимодействие, они не отменяют универсальности коммуникации и не являются непреодолимыми препятствиями в межкультурной коммуникации. Поэтому значительное количество ученых склоняется к мнению, что культурные барьеры можно успешно преодолеть, используя соответствующие стратегии перевода.

Выдающийся французский теоретик перевода Жорж Мунэн (Georges Mounin) подчеркивал, что познание мира и языка человечеством непрерывно эволюционирует, следовательно, перевод как процесс преобразования между двумя языками также не является статичным и неизменным. Когнитивные основы, общие для людей в объективном мире, а также универсальные характеристики человеческого языка, служат гарантией успешности межкультурного диалога [12].

Российский лингвист И.С. Алексеева считает, что трудности перевода преодолимы. Она отмечает, что, помимо передачи смысла оригинального текста, переводчику также следует интерпретировать содержащиеся в нем культурные аспекты. Переводчики обязаны задействовать разнообразные стратегии пере-

вода, особенно при работе с художественными произведениями, для преодоления культурных барьеров, присутствующих в оригинале, и стремиться к точной передаче культурно маркированной лексики и культурных реалий иной страны [13, с. 9].

Российский теоретик перевода В.В. Сдобников утверждает, что перевод, выполняющий роль связующего звена в межкультурной коммуникации, никогда не сталкивался с непреодолимыми препятствиями. Благодаря непрерывному расширению арсенала языковых средств у различных народов и все более частой межэтнической коммуникации возможности перевода культур существенно возросли. Он предположил, что в контексте преодоления культурных барьеров существует промежуточное понятие, расположенное между «переводимостью» и «непереводимостью», а именно – «частичная переводимость». Это означает, что в процессе перевода передается лишь определенная часть информации. Эта концепция «частичной переводимости» применима к множеству культурно маркированных слов, перевод которых сопряжен с определенными трудностями [14, с. 118–120].

Китайский ученый Ли Лэйжун подчеркивал, что, несмотря на наличие сторонников концепции непереводимости, переводческая практика убедительно подтверждает возможность адекватного перевода культурных реалий. Китайский переводовед определил перевод как «акт межкультурной коммуникации, заключающийся в преобразовании текстов и символов одной культуры (или субкультуры) в тексты и символы другой культуры или субкультуры, а также результаты такого преобразования» [15, с. 227]. Он неуклонно придерживался мнения, что культурная переводимость достижима благодаря ее универсальности, инклюзивности и восприимчивости к новым тенденциям.

Переводческая практика представляет собой значимое средство межкультурной коммуникации, в процессе которой неизбежно возникают трудности и препятствия, связанные с передачей культурных реалий. Однако, учитывая универсальность, общность и переводимость культуры, а также непрерывное развитие теории и практики перевода, фактически не существует принципиальных препятствий для межкультурной коммуникации. В большинстве случаев культура может быть эффективно передана на другой язык и понята. В зависимости от конкретного контекста переводчики могут задействовать соответствующие стратегии и специализированные техники перевода, эффективно преодолевая культурные барьеры, вызывающие трудности в процессе перевода. Это в полной мере применимо и к художественному переводу.

3. Принципы художественного перевода с позиции экопереводоведения

По мнению В.В. Сдобникова, основные задачи художественного перевода можно свести к трем ключевым уровням. Во-первых, переводчик должен приложить все усилия, чтобы читатели переводного текста могли получить удовольствие от литературно-эстетического опыта, аналогичного тому, что испытывают читатели оригинального произведения. Во-вторых, переводчик должен стремиться максимально сохранить культурную суть и уникальный стиль оригинала. В-третьих, конечной целью должно быть акцентирование внимания на текстовой форме, которая служит основой для содержания текста [16, с. 91]. Данные постулаты идеально соответствуют теоретическим подходам адаптации и отбора в экопереводоведении.

Согласно теории экопереводоведения, переводчик в процессе своей работы обязан первоначально «адаптироваться» к экологическому контексту оригинального текста. Под экологическим фоном художественного произведения подразумевается его общая атмосфера, создаваемая под влиянием различных факторов, таких как литературный стиль автора, эмоциональная окраска, динамизм, а также уникальное очарование и настроение. Взаимодействие данных факторов наделяет художественное произведение способностью передавать сложные эмоции и глубокие мысли, вызывая у читателей эмоциональный отклик и насыщенные эстетические переживания. В соответствии с экологической средой оригинального текста переводчику следует формировать общую атмосферу в переводном тексте, чтобы обеспечить читателям аналогичный литературный опыт.

Процесс «отбора» перевода, на котором акцентирует внимание теория экопереводоведения, можно интерпретировать как адаптивный отбор и трансформацию на трех уровнях: языковом, культурологическом и коммуникативном. Во время художественного перевода переводчику следует тщательно отбирать соответствующие выражения, уделяя внимание точной передаче и интерпретации культурных коннотаций. Также важно обеспечить, чтобы коммуникативная цель оригинала получила точное и адекватное отражение в переводе. Только таким образом можно успешно выполнить задачу перевода художественного произведения, описанную ранее. На этом пути переводчик неизбежно сталкивается с множеством вариантов корректировок, отбора, сохранения и утрат. В соответствии с контекстом ему следует выбрать наиболее оптимальную стратегию перевода.

При выборе различных плоскостей и уровней передачи информации переводчик обязан первоначально определить свою культурную позицию и сбалансировать две ключевые стратегии перевода: доместикацию и форенизацию. Стратегия доместикации, или одомашнивания, нацелена на минимизацию ощущения «чужеродности» исходного текста для читателей целевого текста. В свою очередь, стратегия форенизации, или отчуждения, преследует цель сохранения оригинальности исходного текста [17, с. 949–951]. Сунь Чжили выразил мнение, что практика перевода в Китае сменила стратегию одомашнивания на стратегию отчуждения. Однако при применении метода форенизации необходимо учитывать пределы его применимости и при необходимости комбинировать его с методом доместикации, стремясь к органичному сочетанию и достижению эффекта взаимодополнения этих двух методов [18, с. 44]. По мнению Ху Аньцзяна, в переводческой деятельности следует широко применять стратегию «точного, легко воспринимаемого и приемлемого» перевода [19, с. 13–15]. Сюн Бин предположил, что в своей профессиональной деятельности переводчик обязан стремиться к максимальному приближению к манере выражения автора оригинального текста. Очевидно, что в данном случае речь идет о технике отчуждения. Переводчики, применяющие стратегию форенизации, способны мастерски интегрировать языковой стиль и культурные элементы оригинального текста в целевой язык [20, с. 83–84, 88].

Резюмируя сказанное, следует подчеркнуть, что ключевой недостаток стратегии форенизации кроется в ограниченной способности обеспечить легкость восприятия перевода для читателя. Вследствие своей неуклюжести и неестественности перевод может быть отвергнут аудиторией и не произведет должного коммуникативного эффекта. И наоборот, доместикация стремится адаптировать перевод к привычкам и предпочтениям целевой аудитории. Перевод, выполненный этим методом, звучит гармонично, естественно и плавно, что значительно облегчает его восприятие. Однако основным недостатком данного подхода является риск утраты культурных особенностей, присущих оригинальному тексту.

По мнению профессора Ян Шичжана, при переводе культурных реалий необходимо придерживаться следующих принципов: максимального сохранения информации, целостного подхода, допустимых потерь, положительной компенсации и динамической обработки [21, с. 187]. Он выступал за то, чтобы при переводе литературных произведений переводчик стремился к сохранению культурных особенностей оригинала. Таким образом, руководствуясь принципом «целостного подхода», переводчик не должен изолировать культурные реалии оригинального текста, а переводить их в гармонии с контекстным окружением. Что касается культурных феноменов, трудно поддающихся прямому переводу, то переводчику приходится идти на неизбежные компромиссы, жертвуя частью культурной информации (имеются в виду так называемые «допустимые потери»). Для тех культурных реалий, которые обязательно следует перевести, используется метод «положительной компенсации». Этот метод заключается в том, что утрата культурологической информации компенсируется посредством буквального перевода. В свете постепенного слияния различных культур переводчикам необходимо задействовать диахронический подход в процессе перевода, осуществляя «динамическую обработку» культурных явлений.

Таким образом, при возникновении культурных барьеров в процессе художественного перевода переводчики, опираясь на теорию экопереводоведения, должны вооружиться стратегиями доместикации и форенизации. Им необходимо эффективно использовать преимущества каждой из этих стратегий, одновременно компенсируя слабости одной за счет сильных сторон другой. Для культурных реалий, не вызывающих переводческих сложностей, переводчикам рекомендуется использовать комплексные и динамические стратегии перевода. Что касается труднопереводимых культурных феноменов, следует отказаться от их прямого перевода и прибегнуть к эффективным методам компенсации. Это позволит сделать перевод удобочитаемым, при этом обеспечивая точную и без потерь передачу информации.

4. Культурные барьеры в китайско-русском художественном переводе и методы их преодоления

При анализе произведений Мо Яня и их переводов на русский язык в текстах выявляется лексика, перевод которой представляет собой культурный барьер. К ней относятся диалектизмы, обращения, цветовые термины, чэнъюй, а также лексика, связанная с предметами материальной культуры данного народа, религиозными концепциями, обычаями и обрядами. Кроме того, сюда входят поэтические элементы, такие как популярные стихи, куайбань и т. д. Столкнувшись с этими культурными барьерами, переводчики, стремясь мастерски и живо передать культурные реалии оригинала, применяли комплексные переводческие стратегии, используя разнообразные техники. Это позволяло им точно воспроизводить смысл оригинала, при этом сохраняя удобочитаемость перевода. Среди ключевых методов, примененных в переводе, можно выделить прямой перевод, прямой перевод с пояснениями, парафразирование, лексические добавления и опущения, транскрипцию, а также авторские неологизмы.

1. Метод прямого перевода

Прямой перевод активно используется в практике перевода художественных произведений с целью достижения максимального соответствия переводного текста оригиналу – как по содержанию, так и по форме. В контексте преодоления культурных барьеров данный метод обладает определенной спецификой, что позволяет максимально сохранять авторский стиль. В отличие от буквального перевода, метод прямого перевода предоставляет переводчику определённую степень свободы, позволяя ему соответствующим образом адаптировать языковую форму культурно-маркированных слов в языке оригинала. Например, изменяя порядок слов, переводчик может привести грамматическую структуру переводного текста в соответствие с нормами целевого языка.

Пример 1:

Исходный текст:

他问："你没送他点见面礼？" [22, с. 17].

Перевод:

– Ты ему ничего не ***подарил в честь знакомства***? [23, с. 27].

По китайскому этикету при первой встрече с кем-либо принято преподносить так называемый «подарок знакомства». В сущности, «подарок знакомства» представляет собой обмен подарками при первой встрече или соблюдение соответствующих правил этикета. Судя по контексту, пример 送点见面礼, очевидно, подходит под первое определение. Для русскоязычных читателей, то есть целевой аудитории перевода, такое поведение не является чем-то чуждым. Поэтому контекст, свойственный культуре как автора, так и читателей перевода, может быть одинаково понятен обеим сторонам. Таким образом, переводчику остается лишь напрямую перевести данное выражение.

1. Прямой перевод с пояснениями

Хотя метод прямого перевода обладает определенной прикладной значимостью для преодоления культурных барьеров, его область применения остается сравнительно узкой. Учитывая, что у народов Китая и России различное языковое, культурное и историческое происхождение, значительные культурные различия неизбежны. Прямой перевод культурологической информации, дополненный соответствующими аннотациями для положительной компенсации, нередко способствует более полному и эффективному сохранению культурных реалий, которые автор оригинала стремился передать. Таким образом, применение прямого перевода с аннотациями в определенных конкретных ситуациях позволяет достичь результатов, более близких к идеальным, при преодолении культурных барьеров.

Пример 2:

Исходный текст:

民国元年，曲阜县孔夫子家的"哭丧户"专程前来学习过哭腔 [22, с. 42]。

Перевод:

В первый год Республики профессиональные плакальщики из Цюйфу, родины Конфуция, приезжали сюда учиться, как правильно оплакивать покойников.

Примечание: Китайская республика (1912–1949 гг.) [23, с. 58].

民国 в оригинале представляет собой термин, относящийся к определенному историческому периоду и обладающий национальной окраской. Временной контекст, к которому относится данный термин, относится к сфере реального мира, в котором обитает автор произведения. Для таких терминов прямой перевод с пояснениями является наиболее эффективным способом передачи их значения. С точки зрения прямого значения слова 民国 его перевод не представляет сложности и не вызовет трудностей в понимании его буквального смысла. Добавляя к переводу термина пояснение, можно эффективно устранить потенциальные культурные барьеры, присутствующие в тексте. Следует подчеркнуть, что в комментарии четко обозначен конкретный исторический период, к которому относится термин 民国, что предоставляет ясную временную привязку для русскоязычных читателей, незнакомых с китайской историей. Это позволяет им оперативно определить временной контекст событий и историческую среду, в которой пребывают персонажи.

2. Метод парафразирования

В отличие от прямого перевода, парафразирование даёт возможность изменять значение слов и стилистику выражений, что способствует достижению естественности и аутентичности языка перевода. При наличии в исходном тексте сложных для перевода культурно маркированных слов метод парафразирования часто сочетается со стратегией доместикации. Хотя прямой перевод с пояснениями действительно способствует преодолению читателями культурных барьеров, избыточные пояснения неизбежно делают перевод громоздким и утомительным. Для обеспечения удобочитаемости перевода порой необходимо жертвовать определённой культурологической информацией, которую допустимо опустить. В связи с этим парафразирование также является широко применяемым и действенным методом перевода при работе с культурно маркированной лексикой. Парафразирование, в свою очередь, можно разделить на объяснительный перевод и перефразирование.

а. Объяснительный перевод

Под объяснительным переводом, как следует из названия, подразумевается перевод, сопровождающийся одновременным толкованием культурно маркированной лексики исходного текста. Эта техника обычно включает интерпретацию указанной лексики с использованием средств выражения, соответствующих нормам целевого языка. Данный метод направлен на обеспечение удобочитаемости перевода, однако при его применении иногда приходится жертвовать частью культурологической составляющей оригинальной лексики.

Пример 3:

Исходный текст:

轿夫吹鼓手们声喊，一拥而上，围成一个圈圈，对准劫路人，花拳绣腿齐施展 [22, с. 46]。

Перевод:

Те с дикими криками окружили разбойника плотным концом и ***принялись осыпать его тумаками и пинками, было видно только, как мелькают руки и ноги*** [23, с. 65].

Китайская идиома 花拳绣腿 имеет свои корни, отраженные в книге «Истории Юэ Фэя» (说岳全传), созданной Цянь Цаем в эпоху династии Цин. Она описывает технику боевых искусств, которая внешне впечатляет, но малоэффективна в реальных боевых условиях. Значение данной идиомы можно расширить и на предметы или поведение, которые, на первый взгляд, кажутся привлекательными, но на самом деле не имеют подлинной ценности. Хотя буквальное значение идиом обычно легко понять, глубокие культурные коннотации, заложенные в них, значительно усложняют передачу их содержания при прямом переводе. Описательное разъяснение труднопереводимой идиомы с помощью фразы или предложения представляет собой действенный метод решения проблемы ее перевода. Китайский ученый Сюй Юаньчун, опираясь на свой многолетний практический опыт в области художественного перевода, еще в 1984 году предложил теорию перевода, предполагающую «полное раскрытие преимуществ целевого языка» [24, с. 16–17]. Опираясь на концепцию Сюй Юанчуна, Чжу Ишу предложил идею «максимально задействовать сильные стороны и избегать слабостей». Он полагал, что в процессе перевода исключительно важно максимально задействовать сильные стороны целевого языка, однако при этом необходимо мастерски обходить его возможные слабости [25, с. 65–70]. Если китайский язык отличается лаконичностью и отточенностью, то русский язык славится своей строгой грамматикой и богатой экспрессивной лексикой. В художественных произведениях Мо Яня активно применяются идиомы-чэньюй, что делает их перевод особенно важным для «полного раскрытия преимуществ целевого языка». В соответствии с требованиями контекста выражение 花拳绣腿 используется автором исключительно в прямом значении, без метафорического переноса смысла. Поэтому переводчик решил перевести его в виде полного предложения, а именно: «… принялись осыпать его тумаками и пинками, и было видно только, как мелькают руки и ноги». Несмотря на неизбежную утрату изысканных образов, заключённых в семантике иероглифов 花 («цветок») и 绣 («вышивка»), перевод всё же успешно воспроизвёл визуальный эффект оригинального текста.

б. Перефразирование

Перефразирование здесь подразумевает применение распространённых выражений на языке перевода с целью замены культурно специфичной лексики оригинала. Основная задача этого процесса – обеспечить тексту естественность и повысить его удобочитаемость.

Пример 4:

Исходный текст:

大雨过后三天，路面依然潮湿，高粱地里白色蒸汽腾腾升集，绿高粱被白气缭绕，具有了仙风道骨 [22, с. 65]。

Перевод:

После ливня прошло три дня, но дороги оставались влажными, над гаоляновыми полями клубился пар, зелёные стебли, окутанные белыми облаками, напоминали ***святых*** [23, с. 91].

Выражение 仙风道骨 своими корнями уходит в «Предисловие к оде Великой Птице Пэн» (大鹏赋序), где собраны философские идеи даосизма, взятые из традиционной китайской культуры. Они воплощают высочайшие идеалы, к которым стремятся последователи даосизма. В частности, термин 仙风 характеризует сверхъестественное, возвышенное и утончённое состояние человеческой души, которая словно сливается со Вселенной и гармонично сосуществует с ней. 道骨 описывает духовное состояние даоиста, достигшего через длительные практики запредельного уровня, на котором ему открывается мудрость и философия даосизма. Таким образом, в термине 仙风道骨 сливаются два понятия, характеризующих человека, достигшего высокой ступени духовного и нравственного совершенства. Его дух возвышается над мирской суетой, и он постигает глубинные мудрости даосизма. В оригинальном тексте это выражение применяется для описания особенной картины, наблюдаемой на полях сорго после дождя. Однако, учитывая значительные различия в религиозной культуре Китая и России, читателям перевода, вероятно, будет затруднительно воспринимать концепции 仙 и 道, не говоря уже о том, чтобы проникнуть в их более глубокий смысл. В русском языке термин «святые» обозначает людей, обладающих исключительными добродетелями и высшими моральными качествами, именуемыми «святостью». Благодаря этим качествам они признаются духовными лидерами и служат примером для подражания. Переводчик применил этот хорошо знакомый русскоязычному читателю религиозно-культурный термин для описания понятий 仙 и 道, что обеспечило естественность языка перевода. Однако, отказавшись от оригинальной художественной концепции и культурных коннотаций данных терминов, он утратил их уникальное значение.

3. Прием лексических добавлений

В свете значительных различий между китайским и русским языками при переводе с китайского на русский переводчик вынужден добавлять слова, предложения или даже целые абзацы как на макро-, так и на микроуровне, чтобы обеспечить точную передачу смысла оригинального текста. Конечно, аннотации также представляют собой метод перевода с использованием добавлений, однако в данном разделе рассматриваются именно лексические добавления, которые отличаются от аннотаций.

Пример 5:

Исходный текст:

奶奶虽然也想过上马金下马银的好日子，但更盼着有一个识字解文、眉清目秀、知冷知热的好女婿 [22, с. 39]。

Перевод:

Бабушка хоть и не прочь была жить в достатке, ***как говорится, спать на золоте, есть на серебре***, но ещё сильнее ей хотелось обзавестись образованным, симпатичным, внимательным и заботливым супругом [23, с. 55].

В приведённом выше примере рассматривается перевод китайской идиомы 上马金下马银. Данное выражение заимствовано из романа «Троецарствие» (三国演义). Чтобы удержать Гуань Юя, Цао Цао не только щедро одарил его серебром и золотом, но и организовал в его честь роскошный «пир на весь мир», продолжавшийся более недели. Кроме того, полководец преподнес ему превосходных рысаков и изысканные парчовые наряды. Данную идиому часто используют для характеристики чрезвычайно изысканного и роскошного образа жизни. Поскольку китайское устойчивое выражение уже включает в себя понятия золота и серебра, переводчик, учитывая контекст, первоначально выполнил прямой перевод. Затем переводчик добавил для читателей целевого языка вводное выражение «как говорится», чтобы подчеркнуть, что речь идет об идиоме из оригинала произведения. Добавив вводное слово в перевод, переводчик предотвратил возможные неясности и недопонимания, с которыми могли бы столкнуться читатели.

4. Прием лексических опущений

Говоря о принципах художественного перевода с позиции экопереводоведения, мы когда-то упомянули принцип «допустимых потерь». Иными словами, для обеспечения бесперебойной коммуникации элементами исходного текста, не содержащими ключевой культурологической информации, а также теми, что включают лишь вторичную культурологическую информацию, следует в разумных пределах жертвовать. Таким образом, лексические опущения также представляют собой одну из действенных стратегий преодоления культурных барьеров в процессе перевода.

Пример 6:

Исходный текст:

这说明，用铁耙挡住鬼子汽车退路的计谋竟是我奶奶这个女流想出来的 [22, с. 12]。

Перевод:

Из частушки следовало, что замысел преградить граблями автомашинам япошек путь к отступлению принадлежал ***женщине***, моей бабушке [23, с. 20].

Внимательно рассмотрев пример перевода выше, можно заметить, что переводчик не полностью передал культурологическое содержание слова 女流 в исходном тексте, ограничившись лишь переводом смысла, соответствующего слову 女. В древнекитайских литературных текстах термин 女流 часто используется с оттенком презрения и звучит уничижительно по отношению к женщинам, что красноречиво отражает отношение к женскому полу и их социальный статус. Хотя в современном обществе отношение к женщине и ее социальный статус значительно улучшились, термин 女流 все еще может нести негативный или пренебрежительный подтекст в определенных контекстах. В оригинальном тексте автор стремился прославить героические деяния своей бабушки, которая встала в первые ряды, когда началась война против японских захватчиков. Переводчик счёл, что пренебрежительный оттенок слова 女流 в данном контексте не имеет значительной смысловой нагрузки, и отказ от передачи этого нюанса не повлияет на основную мысль, которую автор стремился донести. Поэтому в переводе был использован метод опущений, при котором переводчик отказался от культурологической информации исходного текста.

5. Метод транскрипции

Транскрипция подразумевает применение схожего произношения в целевом языке для передачи слов языка-оригинала. В итоговом переводе обычно утрачивается значение исходного слова, оставляя лишь его фонетические особенности. Данный метод широко применяется для перевода собственных имен. Поскольку простая транскрипция не способна передать культурные нюансы исходного языка, при переводе культурно-маркированных слов обычно применяются либо фонетический перевод в сочетании со смысловым, либо транскрипция с добавлением пояснений. Это позволяет минимизировать избыточные семантические потери при передаче культурологической информации [26, с. 104].

а. Фонетико-семантический перевод

Метод перевода, объединяющий транскрипцию и смысловое преобразование, именуется фонетико-семантическим переводом. Мо Янь в своих произведениях часто наделяет персонажей именами, несущими культурные маркеры. Например, в романе «Красный гаолян» имена многих героев не соответствуют китайским традициям именования, а представляют собой клички или прозвища, полученные благодаря их характерным особенностям. Так, 方六 и 方七 были переведены соответственно как «Фан Шестой» и «Фан Седьмой», 余大牙 – «Зубастый Юй», 江小脚 – как «Мелконогий Цзян», 成麻子 – «Рябой Чэнь», а 王大爪子 – как «Большелапый Ван» и так далее. Этот метод позволяет сохранить как произношение фамилии, так и семантическое значение имени.

б. Транскрипция с пояснениями

Метод транскрипции с пояснениями предполагает дополнение фонетического перевода аннотациями. В практике художественного перевода данный метод широко применяется для разрешения переводческих задач, обусловленных различиями в культурно маркированной лексике, обладающей национальным колоритом.

Пример 7:

Исходный текст:

奶奶说："钥匙你先拿着。我问你,这村里有卖包子的人家吗?" [22, с. 121–122].

Перевод:

– Оставь их пока у себя. Скажи мне, а в этой деревне продают ***баоцзы***?

Примечание: Популярное китайское блюдо: небольшой пирожок, приготовляемый на пару, в качестве начинки чаще всего используется свиной фарш с капустой [23, с. 165].

Слово 包子, упомянутое в оригинальном тексте, представляет собой значимый символ китайской кулинарной традиции и служит своеобразной «визитной карточкой» китайской нации. При переводе слов с насыщенным культурологическим подтекстом транскрипция с аннотациями способствует обогащению культурных коннотаций целевого языка, укрепляет основы для понимания мыслей автора читателями перевода и обеспечивает эффективную передачу как непосредственных значений текста, так и его глубокого культурологического подтекста.

6. Метод авторских неологизмов

Создание новых слов в процессе перевода часто сопряжено с явлением «культурных лакун», а авторские неологизмы, в свою очередь, служат эффективным средством для заполнения этих культурных лакун.

Пример 8:

Исходный текст:

第二天一早，趁着那男人睡着，奶奶溜下炕，跑出房门，开开大门，刚要飞跑，就被一把拉住 [22, с. 65]。

Перевод:

Спозаранку, уличив момент, когда парень уснул, бабушка соскользнула с ***кана***, выбежала из комнаты, открыла ворота и собралась было сбежать, как её поймали. [23, с. 90].

Первоначально слово 炕 в Китае обозначал дымоход, трубу для отвода дыма. В настоящее время 炕 (печь-лежанка кан) представляет собой уникальный элемент быта китайцев. Первоначальное значение слова со временем претерпевало изменения, в результате чего оно стало обозначать сооружения, предназначенные для отопления с помощью каналов, по которым циркулировало тепло. В частности, так именовались теплые лежанки, обогреваемые за счет дымоотводных труб. Таким образом, термин 炕 относится к культурно маркированной лексике, предназначенной для обозначения элементов материальной культуры. При переводе слова переводчик транскрибировал его в соответствии с правилами китайского произношения, образовав новое слово «кан», которое соответствует фонетической системе русского языка. Таким образом, наименование предмета быта, обладающего китайской спецификой, было искусно интегрировано в контекст русской культуры. Этот метод позволил не только сохранить оригинальное произношение названия предмета, но и искусно преобразовать его в иностранное слово на русском языке, создавая мост между двумя культурами.

Во время переводческой деятельности, способствующей межкультурной коммуникации, недопустимо недооценивать трудности, обусловленные культурными различиями. Однако благодаря универсальности, общности и переводимости культурных аспектов, а также непрекращающемуся развитию теории и практики перевода фактически не существует принципиальных и непреодолимых препятствий для межкультурного взаимодействия. В большинстве случаев культурные элементы могут быть эффективно переданы на другой язык и поняты.

В процессе перевода китайских литературных произведений на иностранные языки степень преодоления культурных барьеров непосредственно определяет успешность популяризации китайской культуры. Поэтому специалисты-переводчики должны осознавать значимость возложенной на них ответственности и миссии, состоящей в высококачественном преодолении культурных барьеров. Только преодолев такие препятствия, переводы смогут точно и ярко передавать суть китайской культуры, а читатели со всего мира – глубже понять и оценить уникальное очарование китайской культуры. Руководствуясь принципами теории экопереводоведения, переводчик, стремясь повысить качество своей работы и более эффективно популяризировать китайскую культуру, должен мастерски сочетать техники доместикации и форенизации. Важно применять такие методы, как прямой перевод, прямой перевод с пояснениями, парафразирование, лексические добавления и опущения, транскрипцию, а также использование авторских неологизмов. Это позволит ему эффективно преодолевать культурные барьеры, вызывающие сложности в переводе, и обеспечивать беспрепятственную межкультурную коммуникацию.

Библиографический список

1. 杨军红. 跨文化交往中的文化差异分析及跨文化培训模式比较研究. 华东师范大学. 2002: 8–12. [Ян Ч. *Анализ культурных различий в межкультурных обменах и сравнительные исследования моделей межкультурного обучения. Восточно-Китайский педагогический университет.* 2002: 8–12].
2. 刘广远.莫言的文学世界.吉林大学. 2010, 76. [Лю Г. Литературный мир Мо Яня. *Цзилиньский университет.* 2010.
3. 胡庚申. 从译文看译论——翻译适应选择论应用例析. 外语教学. 2006, 27（4）: 50–54. [Ху Г. Теория перевода с точки зрения переводного текста – анализ примеров применения теории выбора и адаптации перевода. *Преподавание иностранных языков*. 2006; № 27 (4): 50–54.

4. 转引自胡庚申.适应与选择:翻译过程新解.四川外语学院学报. 2008; № (04): 90–95. [Цит. по книге Ху Г. Адаптация и выбор: новое толкование процесса перевода. *Журнал Сычуаньского института иностранных языков*. 2008; № (04): 90–95.
5. Hatim B. Teaching and Researching Translation. Pearson Education Limited. 2001.
6. 刘宓庆. 现代翻译理论. 南昌：江西教育出版社，1990. [Лю М. *Современная теория перевода*. Наньчан: Образовательная пресса Цзянси, 1990].
7. 乔曾锐. 译论：翻译经验与翻译艺术的评论和探讨. 北京：中华工商联合出版社，2000. [Цяо Ц. *Теория перевода: Комментарии и дискуссии об опыте перевода и переводческом искусстве*. Пекин: Издательство Китайской федерации промышленности и торговли, 2000].
8. 许钧.论翻译之选择.外国语.上海外国语大学学报. 2002; № (01): 62–69. [Сюй Ц. О выборе перевода. Иностранные языки. *Журнал Шанхайского университета иностранных языков*. 2002; № (01): 62–69].
9. 胡庚申.适应与选择:翻译过程新解.四川外语学院学报. 2008; № 04: 90–95. [Ху Г. Адаптация и выбор: новое толкование процесса перевода. *Журнал Сычуаньского института иностранных языков*. 2008; № 7: 90–95].
10. 刘云虹.论文学翻译批评的多元功能.中国翻译. 2002; № 03: 30–32. [Лю Ю. Многомерные функции критики художественного перевода. *Журнал китайских переводчиков*. 2002; № 03: 30–32].
11. Nida E. Linguistics and Ethnology in Translation-Problems. *WORD*. 1945; № 1 (02): 194–208.
12. (法）乔治·穆南. 翻译的理论问题. 王秀丽译. 北京：社会科学文献出版社. 2020. [Мюнан Д. *Теоретические проблемы перевода*. Перевод Сюли Ван. Пекин: Издательство литературы по общественным наукам, 2020].
13. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение*. Москва: Academa, 2012.
14. Сдобников В.В., Петрова О.В. *Теория перевода*. Москва: Восток–Запад, 2006.
15. 李磊荣.论民族文化的可译性.上海外国语大学, 2004. [Ли Л. *О переводимости национальной культуры.* Шанхайский университет иностранных языков, 2004.
16. Сдобников В.В., Петрова О.В. *Теория перевода*. Москва: Восток–Запад, 2006.
17. 张宁,贾述评.语境顺应观下的翻译模式.长春理工大学学报(社会科学版). 2009; № 22 (06): 949–951. [Нин Ч., Цзя Ш. Режим перевода с точки зрения контекстуального соответствия. *Журнал Чанчуньского технологического университета (издание по социальным наукам)*. 2009; № 22 (06): 949–951].
18. 孙致礼.中国的文学翻译:从归化趋向异化.中国翻译. 2002; № (01): 39–43. [Сунь Ч. Литературный перевод в Китае: от натурализации к отчуждению. *Журнал китайских переводчиков*. 2002; № (01): 39–43].
19. 胡安江.中国文学“走出去”之译者模式及翻译策略研究——以美国汉学家葛浩文为例.中国翻译. 2010; № 31 (06): 10–16. [Ху А. Исследование модели переводчика и переводческой стратегии “Выхода на мировой уровень” китайской литературы – на примере американского китаиста Ге Хауэна. *Журнал китайских переводчиков*. 2010; 31 (06): 10–16].
20. 熊兵.翻译研究中的概念混淆——以“翻译策略”、“翻译方法”和“翻译技巧”为例.中国翻译. 2014; № 35 (03): 82–88. [Сюн Б. Концептуальная путаница в переводческих исследованиях – возьмем в качестве примеров “стратегию перевода”, “метод перевода” и «технику перевода». *Журнал китайских переводчиков*. 2014; № 35 (03): 82–88].
21. 杨仕章. 文化翻译论略.北京:军事谊文出版社, 2003. [Ян Ш. *Краткий обзор культурного перевода*. Пекин: Военное издательство «Ивэнь», 2003].
22. 莫言.红高粱家族.杭州:浙江文艺出版社, 2017. [Мо Я. *Красный гаолян: история одного рода.* Ханчжоу: Чжэцзянское издательство литературы и искусства, 2017].
23. Мо Я. *Красный гаолян: история одного рода*. Перевод с китайского Н. Власовой. Москва: Издательство «ТЕКСТ», 2019.
24. 许渊冲. 翻译的艺术. 北京:中国对外翻译出版公司, 1984. [Сюй Ю. *Искусство перевода*. Пекин: Китайская переводческая и издательская компания, 1984].
25. 祝一舒.语言关系与“发挥译语优势”——试析许渊冲的译语优势论.中国翻译. 2017; № 38 (04): 65–70. [Чжу И. Взаимосвязь языков и “Использование преимуществ переводного языка” – пробный анализ теории преимуществ переводного языка Сюй Юаньчуна. *Журнал китайских переводчиков*. 2017; № 38 (04): 65–70].
26. 胡斯玥.顺应论视域下莫言作品俄译中文化障碍的克服途径.武汉大学, 2020. [Ху С. *Пути преодоления культурных барьеров в русском переводе работ Мо Яня с точки зрения теории соответствия*. Уханьский университет, 2020].

References

1. 杨军红. 跨文化交往中的文化差异分析及跨文化培训模式比较研究. 华东师范大学. 2002: 8–12. [Yan Ch. *Analiz kul'turnyh razlichij v mezhkul'turnyh obmenah i sravnitel'nye issledovaniya modelej mezhkul'turnogo obucheniya*. *Vostochno-Kitajskij pedagogicheskij universitet*. 2002: 8-12].
2. 刘广远.莫言的文学世界.吉林大学. 2010, 76. [Lyu G. Literaturnyj mir Mo Yanya. *Czilin'skij universitet*. 2010.
3. 胡庚申. 从译文看译论——翻译适应选择论应用例析. 外语教学. 2006, 27（4）：50–54. [Hu G. Teoriya perevoda s tochki zreniya perevodnogo teksta – analiz primerov primeneniya teorii vybora i adaptacii perevoda. *Prepodavanie inostrannyh yazykov*. 2006; № 27 (4): 50-54.
4. 转引自胡庚申.适应与选择:翻译过程新解.四川外语学院学报. 2008; № (04): 90–95. [Cit. po knige Hu G. Adaptaciya i vybor: novoe tolkovanie processa perevoda. *Zhurnal Sychuan'skogo instituta inostrannyh yazykov*. 2008; № (04): 90-95.
5. Hatim B. Teaching and Researching Translation. Pearson Education Limited. 2001.
6. 刘宓庆. 现代翻译理论. 南昌：江西教育出版社，1990. [Lyu M. *Sovremennaya teoriya perevoda*. Nan'chan: Obrazovatel'naya pressa Czyansi, 1990].
7. 乔曾锐. 译论：翻译经验与翻译艺术的评论和探讨. 北京：中华工商联合出版社，2000. [Cyao C. *Teoriya perevoda: Kommentarii i diskussii ob opyte perevoda i perevodcheskom iskusstve*. Pekin: Izdatel'stvo Kitajskoj federacii promyshlennosti i torgovli, 2000].
8. 许钧.论翻译之选择.外国语.上海外国语大学学报. 2002; № (01): 62–69. [Syuj C. O vybore perevoda. Inostrannye yazyki. *Zhurnal Shanhajskogo universiteta inostrannyh yazykov*. 2002; № (01): 62-69].
9. 胡庚申.适应与选择:翻译过程新解.四川外语学院学报. 2008; № 04: 90–95. [Hu G. Adaptaciya i vybor: novoe tolkovanie processa perevoda. *Zhurnal Sychuan'skogo instituta inostrannyh yazykov*. 2008; № 7: 90-95].
10. 刘云虹.论文学翻译批评的多元功能.中国翻译. 2002; № 03: 30–32. [Lyu Yu. Mnogomernye funkcii kritiki hudozhestvennogo perevoda. *Zhurnal kitajskih perevodchikov*. 2002; № 03: 30-32].
11. Nida E. Linguistics and Ethnology in Translation-Problems. *WORD*. 1945; № 1 (02): 194-208.
12. (法）乔治·穆南. 翻译的理论问题. 王秀丽译. 北京：社会科学文献出版社. 2020. [Myunan D. *Teoreticheskie problemy perevoda*. Perevod Syuli Van. Pekin: Izdatel'stvo literatury po obschestvennym naukam, 2020].
13. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie*. Moskva: Academa, 2012.
14. Sdobnikov V.V., Petrova O.V. *Teoriya perevoda*. Moskva: Vostok-Zapad, 2006.
15. 李磊荣.论民族文化的可译性.上海外国语大学, 2004. [Li L. *O perevodimosti nacional'noj kul'tury.* Shanhajskij universitet inostrannyh yazykov, 2004.
16. Sdobnikov V.V., Petrova O.V. *Teoriya perevoda*. Moskva: Vostok-Zapad, 2006.
17. 张宁,贾述评.语境顺应观下的翻译模式.长春理工大学学报(社会科学版). 2009; № 22 (06): 949–951. [Nin Ch., Czya Sh. Rezhim perevoda s tochki zreniya kontekstual'nogo sootvetstviya. *Zhurnal Chanchun'skogo tehnologicheskogo universiteta (izdanie po social'nym naukam)*. 2009; № 22 (06): 949-951].
18. 孙致礼.中国的文学翻译:从归化趋向异化.中国翻译. 2002; № (01): 39–43. [Sun' Ch. Literaturnyj perevod v Kitae: ot naturalizacii k otchuzhdeniyu. *Zhurnal kitajskih perevodchikov*. 2002; № (01): 39-43].
19. 胡安江.中国文学“走出去”之译者模式及翻译策略研究——以美国汉学家葛浩文为例.中国翻译. 2010; № 31 (06): 10–16. [Hu A. Issledovanie modeli perevodchika i perevodcheskoj strategii “Vyhoda na mirovoj uroven'” kitajskoj literatury – na primere amerikanskogo kitaista Ge Hau`ena. *Zhurnal kitajskih perevodchikov*. 2010; 31 (06): 10-16].
20. 熊兵.翻译研究中的概念混淆——以“翻译策略”、“翻译方法”和“翻译技巧”为例.中国翻译. 2014; № 35 (03): 82–88. [Syun B. Konceptual'naya putanica v perevodcheskih issledovaniyah – voz'mem v kachestve primerov “strategiyu perevoda”, “metod perevoda” i “tehniku perevoda”. *Zhurnal kitajskih perevodchikov*. 2014; № 35 (03): 82-88].
21. 杨仕章. 文化翻译论略.北京:军事谊文出版社, 2003. [Yan Sh. *Kratkij obzor kul'turnogo perevoda*. Pekin: Voennoe izdatel'stvo “Iv`en'”, 2003].
22. 莫言.红高粱家族.杭州:浙江文艺出版社, 2017. [Mo Ya. *Krasnyj gaolyan: istoriya odnogo roda*. Hanchzhou: Chzh`eczyanskoe izdatel'stvo literatury i iskusstva, 2017].
23. Mo Ya. *Krasnyj gaolyan: istoriya odnogo roda*. Perevod s kitajskogo N. Vlasovoj. Moskva: Izdatel'stvo «TEKST», 2019.
24. 许渊冲. 翻译的艺术. 北京:中国对外翻译出版公司, 1984. [Syuj Yu. *Iskusstvo perevoda*. Pekin: Kitajskaya perevodcheskaya i izdatel'skaya kompaniya, 1984].
25. 祝一舒.语言关系与“发挥译语优势”——试析许渊冲的译语优势论.中国翻译. 2017; № 38 (04): 65–70. [Chzhu I. Vzaimosvyaz' yazykov i “Ispol'zovanie preimuschestv perevodnogo yazyka” – probnyj analiz teorii preimuschestv perevodnogo yazyka Syuj Yuan'chuna. *Zhurnal kitajskih perevodchikov*. 2017; № 38 (04): 65-70].
26. 胡斯玥.顺应论视域下莫言作品俄译中文化障碍的克服途径.武汉大学, 2020. [Hu S. *Puti preodoleniya kul'turnyh bar'erov v russkom perevode rabot Mo Yanya s tochki zreniya teorii sootvetstviya*. Uhan'skij universitet, 2020].

Статья поступила в редакцию 23.01.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-526-529

***Kicheva I.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Philology), Professor, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: kitcheva@mail.ru*
***Shubina A.R.**, postgraduate, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: severnoemore1996@mail.ru*

SPEECH PORTRAITURE AS A TOOL OF FORENSIC STYLOMETRY RESEARCH OF CONFLICTOGENIC TEXTS. The paper analyses possibilities and advantages of the method of speech portraiture of the author of a conflictogenic text in linguoexpert research. The point of view presented in the article is based on the understanding of the category ‘author of the text’ in correlation with the category ‘linguistic personality’ in the interpretation of the method of speech portraiture of the

author of a conflictogenic text. The paper investigates methodological approaches to speech portraiture in linguoexpert research. A set of differential features of speech portraiture as a tool of diagnostic research of conflictogenic texts is proposed. The method of speech portraiture is considered as a tool that allows to detect levels and models of linguistic personality reconstruction, stable manifestations of the author's speech and thinking skills in the product of speech activity, which gives grounds to speak about the effectiveness of using speech portraiture as an expert tool for revealing the signs of the author of a conflictogenic text. The main objective of the paper is to justify theoretically the expediency of using the method of speech portraiture in the process of linguoexpert research and to specify the concept of 'speech portrait of the author of the text' in relation to the forensic stylometry.

Key words: **linguistic personality, speech and thinking skill, text author, forensic linguistic, forensic stylometry, speech portraiture, linguopersonology**

***И.В. Кичева**, д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, E-mail: kitcheva@mail.ru*
***А.Р. Шубина,** аспирант, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, E-mail: severnoemore1996@mail.ru*

РЕЧЕВОЕ ПОРТРЕТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ АВТОРОВЕДЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТОГЕННЫХ ТЕКСТОВ

В работе проанализированы возможности и преимущества метода речевого портретирования автора конфликтогенного текста в лингвоэкспертных исследованиях. Представленная в статье точка зрения опирается на понимание категории «автор текста» в соотношении с категорией «языковая личность» в трактовке метода речевого портретирования автора спорного текста. В работе исследованы методологические подходы к речевому портретированию в лингвоэкспертных исследованиях. Предложена совокупность дифференциальных признаков речевого портрета как инструмента диагностического исследования конфликтогенных текстов. Метод речевого портретирования рассматривается как инструмент, который позволяет обнаруживать уровни и модели реконструкции языковой личности, устойчивые проявления речемыслительного навыка автора в продукте речевой деятельности, что дает основания говорить об эффективности использования речевого портретирования как экспертного инструмента выявления признаков автора конфликтогенного текста. Основная задача работы состоит в теоретическом обосновании целесообразности применения метода речевого портретирования в процессе лингвоэкспертных исследований и конкретизации понятия «речевой портрет автора текста» применительно к авторoведческой экспертизе.

Ключевые слова: **языковая личность**, **речемыслительный навык**, **автор текста**, **лингвистическая экспертиза**, **авторoведческая экспертиза**, **речевое портретирование**, **лингвоперсонология**

Утверждение антропоцентрической парадигмы в лингвистике способствовало формированию в науке о языке различных направлений исследований и выделению принципиально новых, нередко тяготеющих к междисциплинарности исследовательских областей. Одной из таких проблемных зон в настоящее время является взаимодействие языка и права, при котором функционирование языка в целом и воплощение его в речи индивида связаны с правовой оценкой. Таким примером служит изучение конфликтогенных текстов – речевых произведений, характеризующихся наличием вербальных и невербальных средств, используемых для создания коммуникативного столкновения, конфликта, формирования противоречий между адресантом и адресатом, выражения речевой агрессии, преимущественно негативного воздействия на адресата, – в особенности с позиции лингвоэкспертного исследования. Наблюдающийся в последние десятилетия рост числа «речевых» правонарушений актуализировал необходимость разработки способов диагностики реальных характеристик (признаков) предполагаемого автора конфликтогенного текста (создателя речевого произведения), а также описания маркеров, позволяющих устанавливать авторскую принадлежность конкретных текстов. В поиске эффективного инструмента, позволяющего получать информацию о языковых, речевых и личностных особенностях создателя текста, целесообразно, на наш взгляд, обратиться к теории языковой личности и понятию «речевой портрет».

Актуальность предлагаемого исследования обусловлена существующей необходимостью, с одной стороны, совершенствования инструментов лингвоэкспертных исследований, с другой стороны, более широкого применения в рамках таких исследований общих положений теории языковой личности, конкретизации метода речевого портретирования автора конфликтогенного текста.

В настоящее время отсутствуют действенные методики авторoведческого исследования, в которых наиболее полно учитывалась бы корреляция понятий «языковая личность» и «автор конфликтогенного текста». При существующих глубоких исследованиях феномена и понятия «языковая личность» не все значимые признаки, выделенные и описанные в русле проблематики теории языковой личности и лингвоперсонологии, находят воплощение в методологии лингвоэкспертного анализа. Актуальность представленной работы обусловливается также тем, что в ней предлагается в новом ракурсе рассмотреть возможности лингвистического анализа продуктов речевой деятельности (спорных текстов), становящихся объектами авторoведческой экспертизы.

Цель исследования, таким образом, состоит в теоретическом описании и обосновании применения метода речевого портретирования в процессе лингвоэкспертных исследований, конкретизации понятия «речевой портрет автора конфликтогенного текста» применительно к авторoведческой экспертизе.

Достижение поставленной цели предусматривает решение таких задач, как уточнение дифференциальных признаков речевого портрета; описание функционального потенциала и преимуществ предлагаемого метода речевого портретирования автора конфликтогенного текста.

Теоретическая значимость исследования видится в том, что оно расширяет научную базу лингвоперсонологии и лингвоэкспертологии введением в научный оборот теоретического обоснования речевого портретирования как метода авторoведческой экспертизы.

Практическая значимость работы заключается в обосновании прикладного применения речевого портретирования, позволяющего оптимизировать решение диагностических и идентификационных лингвоэкспертных задач, в частности при проведении авторoведческих исследований конфликтогенных текстов различной направленности – бытовой, политической, экстремистской. Охарактеризованные в исследовании признаки автора текста (создателя речевого произведения) могут быть использованы как конкретизирующие в методиках, выступать основой для создания инструментов анализа и верификации результатов авторoведческого исследования.

В качестве методологических подходов предлагаемого исследования выступают антропоцентрический, лингвокультурологический и социолингвистический, что позволяет представить комплекс признаков речевого портрета автора конфликтогенного текста с опорой на понятие «языковая личность».

В работе использованы методы описания, теоретического обобщения, синтез, лингвокультурологический и социолингвистический анализ.

Научная новизна заключается в том, что, в отличие от работ, посвященных проблеме создания речевого портрета индивидуальной и коллективной личности, проведенное исследование позволяет представить метод речевого портретирования как инструмент экспертной диагностики автора конфликтогенного текста, проанализировать функциональный потенциал метода в практических лингвоэкспертных исследованиях.

Появление понятия «языковая личность» в науке онтогенетически обязано развитию философских и лингвистических исследований; введение его в широкий научный оборот связывают с именами Л. Вайсгербера, В.В. Виноградова. Вместе с тем фундаментальное описание в российской лингвистике феномен языковой личности получило в трудах Г.И. Богина [1] и Ю.Н. Караулова [2]. Идеи учёных породили огромный интерес к категории «языковая личность» в научном сообществе. За несколько десятилетий проведенные глубокие исследования (М.М. Бахтин, В.П. Нерознак, Т.М. Николаева, В.И. Карасик, Ю.С. Степанов, К.Ф. Седов, С.А. Сухих, А.М. Шахнарович, Т.В. Шмелева, М.В. Панов, А.Г. Баранов, Т.Ф. Волкова, С.Г. Воркачев, А.А. Ворожбитова, Е.Н. Гуц, Л.О. Бутакова, Е.В. Иванцова, О.С. Иссерс, В.В. Красных, Л.П. Крысин, Т.В. Кочеткова, В.А. Маслова, И.А. Стернин, О.Б. Сиротинина, В.И. Тхорик, И.И. Халеева, В.И. Шаховский и др.) позволили выделить и уточнить дифференциальные признаки и структуру языковой личности, рассмотреть институализационные классификации языковой личности, выявить отражение языковой личности в речи, создать достаточно обширный фонд описания коллективной и индивидуальной языковой личности, сформировать основы лингвоперсонологии [1; 2; 3]. Обогащению современных представлений о языковой личности способствует привлечение данных лингвокультурологии, психолингвистики, межкультурной коммуникации, когнитивистики, социолингвистики.

Очевидно, что наличие такого объёма исследований приводит к множественности интерпретации понятия «языковая личность» и моделей [4; 5]. Некоторые исследователи считают более корректным говорить о коммуникативной личности, представляющей собой лингвокультурный типаж – «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [4, с. 114]. Отметим, что предлагаемые исследователями модели языковой личности не вступают друг с другом в противоречие, скорее отражают полифункциональность понятия. Нам представляется более близкой позиция Ю.Н. Караулова, согласно которой языковая личность понимается как «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью» [2, с. 245].

Для традиционных автороведческих исследований ключевой категорией всегда являлась категория автора текста. Важно, что, начиная со второй половины XX в., автор в лингвоэкспертных исследованиях рассматривается как создатель спорного текста, который, с одной стороны, целенаправленно включает в речевое произведение требующуюся для реализации его намерения информацию, с другой стороны, неосознанно проявляет в тексте совокупность индивидуальных устойчивых признаков речемыслительного навыка, тем самым оставляя в продукте речевой деятельности уникальный нематериальный «отпечаток» – речевой след. В этом случае, безусловно, целесообразным является учет языковой личности автора, обладающей совокупностью индивидуальных черт – языковых, речевых, коммуникативных, лингвокультурных и иных, которые отражаются в конфликтогенном тексте [6; 7; 8]. Совокупность таких особенностей подобна отпечаткам пальцев в том смысле, что она не может с точностью повторяться или воспроизводиться в текстах других авторов даже при попытках подстройки, имитации чужого индивидуального стиля.

Отметим, что в ряде работ по данной проблематике высказывается мнение о тождестве понятий «языковая личность» и «речевой портрет». Вместе с тем многие исследователи, в том числе и авторы статьи, считают принципиально важным дифференцировать данные понятия. Первая и самая очевидная причина необходимости разграничения, на наш взгляд, обнаруживается уже при обращении к формальной стороне данных понятий: *языковая* личность не может быть отождествлена с *речевым* портретом, так как лексические единицы, входящие в состав данных обозначений, не могут восприниматься как синонимичные. Так, лексема *языковой* отсылает нас к некой абстрактной системе или структуре, тогда как слово *речевой* свидетельствует о наличии материальной составляющей называемого явления (портрета). Во-вторых, языковая личность традиционно рассматривается как явление, полноценное описание которого возможно только при анализе корпуса речевых произведений, созданных конкретным автором, в то время как речевой портрет может быть составлен даже при условии, что в распоряжении исследователя имеется только один текст. Понятие «языковая личность», таким образом, включает более широкий класс явлений, «пронизывающих» всю совокупность речевых произведений, создаваемых говорящим в различных ситуациях общения. Вместе с тем реконструкция языковой личности, как представляется, должна предваряться составлением на основе каждого отдельно взятого текста речевых портретов, анализ и синтез особенностей которых в их совокупности позволит получить данные, необходимые для реконструкции языковой личности во всех её аспектуальных проявлениях, описываемых посредством речевых портретов. Тем самым речевой портрет как инструмент исследования не предполагает экспликации исчерпывающей информации о языковой личности, полноценную реконструкцию её уровневой модели. Думается, что речевой портрет все же следует понимать, как описание языковой личности, проявляющей себя в конкретной ситуации общения, характеризующейся специфическим набором условий протекания. Таким образом, понятие «речевой портрет» скорее отсылает к определенному «срезу», аспекту языковой личности и является вторичным по отношению к понятию «языковая личность», в силу чего использование данных понятий как синонимичных представляется неправомерным.

Теория языковой личности имеет неоспоримую важность и ценность для авторoведения. Однако понимание в рамках данной теории социолингвистических признаков языковой личности, как показывает практика экспертизы, не в полной мере позволяет реализовать технологии выявления в конкретных продуктах речевой деятельности (текстах) репрезентации гендерных, возрастных, социально-биографических, культурных, психологических, этнических и иных характеристик автора текста, имеющих значение для экспертного исследования. Анализ современных работ в данной области показывает, что трактовка автора текста, связанная с постулированием существования на уровне речемыслительного навыка устойчивых проявлений особенностей, коррелирующих с его личностными характеристиками, получила распространение во многих исследованиях [7–11]. Таким образом, при описании речи отдельного субъекта говорения в рамках экспертного авторoведческого исследования важными являются не только характеристики, присущие ему как языковой личности, но и некоторые признаки, в значительной степени отражающие действие экстралингвистического контекста (фактора), подпитывающего и обусловливающего прагматику речевой деятельности автора текста в определенной коммуникативной ситуации. Так, в частности, вербализация данных признаков в конфликтогенном тексте (например, экстремистской направленности), по справедливому замечанию Л.А. Араевой и М.А. Осадчего, может быть связана с выражением деструктивной мотивации индивида, его конфессиональной идентичностью и др. [6]. В этом случае признаки, обнаруживаемые традиционно с опорой на модель языковой личности, в частности лингвокогнитивные (концептуально-ценностные доминанты) и прагмалинвистические (по Ю.В. Караулову), будут расширять портрет автора, тогда как конкретизация их как присущих либо узким социальным группам экстремистского текста [6], либо отдельным авторам (которые, возможно, уже «заявили» о себе в интернет-пространстве) повышает результативность идентификации создателя текста в рамках экспертизы. Кроме того, экспертное исследование нередко сталкивается с идентификационными задачами по отношению к анонимным текстам. В таком случае обращение к более специализированным методикам лингвоэкспертного исследования является необходимым. Вместе с тем следует отметить, что исследование текста с позиции лингвистической и авторoведческой экспертизы нацелено на получение информации разного рода. Лингвистическая экспертиза, в рамках которой исследуют продукт речевой деятельности (конфликтогенный текст) с точки зрения определения признаков его экстремистской направленности, не подразумевает выявления корреляций между личностными характеристиками автора и особенностями спорного текста, так как параметры, релевантные для описания текста с позиций лингвистической экспертизы, должны соотноситься с параметрами, описанными в диспозициях соответствующих законодательных актов. Таким образом, лингвистические методики нацелены на выявление совокупности особенностей текстов, позволяющих определить их принадлежность к экстремистскому дискурсу безотносительно к личностным особенностям автора.

Перспективным методом авторoведческого исследования с учетом сказанного представляется речевое портретирование. В исходном значении термина «речевой портрет» (введен М.В. Пановым) исследователем акцентированы социальный и социокультурный аспекты (социальное положение, культурная традиция, возраст и принадлежность к конкретному поколению, эпохе, профессиональная деятельность, уровень образования, место происхождения и др.) характеристик, воплощенных в «портрете» конкретного человека, и отражение индивидуальных речевых особенностей, однако внимание все же сосредоточивалось на речевом портрете социальной группы. В настоящее время существуют различные подходы к пониманию термина «речевой портрет». Авторы статьи понимают речевой портрет как характеристику речи автора текста, включающую в себя детальное описание особенностей речемыслительного навыка с учетом совокупности речевых, социально-биографических и психологических характеристик, обусловленных, в том числе, «влиянием речевой среды, профессионального образования и жизненного опыта» [6, с. 109]. Речевое портретирование, на наш взгляд, является инструментом получения полноценной информации о речевых и социально-биографических характеристиках автора текста [5; 6; 11; 12; 13]. Учет социально-биографической, культурологической и психологической специфик при анализе особенностей речемыслительного навыка, отразившихся в тексте, позволяет исследователям выделять маркеры речи, присущие авторам – представителям различных групп [8–11]. Речевое портретирование в этом аспекте является ключевой технологией создания и применения диагностических комплексов, позволяющей, с одной стороны, моделировать типовые речевые «отпечатки», с другой стороны, обратить внимание на уникальные черты речемыслительного навыка автора.

Речевое портретирование открывает путь к получению более полной и разнообразной информации об авторе текста, так как исследователь обращается не к обобщенным, а детализированным признакам – характеристикам субъекта речевой деятельности, проявляющего свою индивидуальность в ходе коммуникативного взаимодействия. Так, сравнивая речевые портреты представителей одного поколения, можно заметить существенные различия, позволяющие говорить о таком явлении, как субпоколение. Теория языковой личности, оперирующая весьма усредненными характеристиками, не охватывает эти субстраты, так как для их обнаружения необходимо рассмотрение мельчайших «элементов» речемыслительного навыка, определение и описание которых имеет существенное значение для речевого портрета. Во-вторых, речевое портретирование авторов конфликтогенных текстов позволит выделить черты, являющиеся типичными для речевых произведений различных дискурсов, составленных лицами, относящимися к конкретным поло-возрастным и/или социальным группам. Кроме того, применение данного метода позволяет выявить и описать более обширный и разнообразный класс релевантных маркеров, уточнить функциональные разновидности языковой личности. Речевое портретирование также позволит расширить лингвистические представления о корреляциях, существующих между экстралингвистическим контекстом и особенностями вербальной и невербальной реализации языковой личности как участника той или иной сферы человеческого взаимодействия [14]. Ситуация коммуникации, безусловно, накладывает определенные ограничения на выбор говорящим средств общения. Так, например, при условии необходимости достижения схожей цели в рамках официального и бытового общения языковая личность будет проявлять себя различно – начиная с выбора лексических средств и заканчивая речевыми стратегиями, тактиками, использованием конкретных экстралингвистических средств. Кроме того, один и тот же говорящий, находясь в условиях, требующих от него исполнения конкретной социальной роли (например, роли руководителя, истца и родителя), будет применять те средства своего индивидуального репертуара, которые представляются ему наиболее предпочтительными, исключая употребление ситуативно неуместных, «аномальных» элементов. В данной связи полагаем целесообразным при процедуре речевого портретирования опираться на следующие положения: 1) основная цель речевого портретирования – поиск индивидуализирующих диагностических признаков; 2) необходимо учитывать, что восприятию исследователя не могут быть одномоментно доступны проявления всех речевых и языковых средств, потенциально являющихся частью репертуара языковой личности; 3) проявление тех или иных особенностей в речи говорящего зависит от экстралингвистического контекста, в силу чего отдельное речевое произведение всегда отражает конкретный аспект реализации языковой личности и не может быть рассмотрено как основа для исчерпывающего описания языковой личности – в том числе как конкретной лингвоперсонемы.

Речевое портретирование как метод исследования имеет неоспоримые преимущества: позволяет более оперативно реагировать на изменения в языке, трансформации, отражающиеся на дискурсивных характеристиках, речевой деятельности возрастных, гендерных, профессиональных и иных групп, следовательно, эффективно удовлетворять потребности авторoведческой экспертизы. Данные, получаемые с применением метода речевого портретирования, могут быть использованы при дополнении и уточнении существующих авторoведческих методик, способствовать совершенствованию экспертной практики.

Библиографический список

1. Богин Г.И. *Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ленинград, 1984.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
3. Иванцова Е.В. *Лингвоперсонология: основы теории языковой личности*. Томск: Издательство Томского университета, 2010.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
5. Пекарская И.В., Федотко Л.В. Анализ речевого портрета участников политических дебатов (на примере телевизионных дебатов кандидатов в губернаторы региона). *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2024; № 1 (42): 105–109.
6. Араева Л.А., Осадчий М.А. Языковая личность экстремиста (о специфике авторoведческой экспертизы по криминальным проявлениям экстремизма). *Юрислингвистика–9: Истина в языке и праве:* межвузовский сборник научных трудов. Кемерово – Барнаул, 2008: 182–193.
7. Рубцова. И.И., Ермолова Е.И., Безрукова А.И., Огорелков И.В., Захаров М.П. *Комплексная методика производства авторoведческих экспертиз:* методические рекомендации. Москва: ЭКЦ МВД России, 2006.
8. Огорелков И.В., Полосина А.М., Воробьева А.С., Чичерова В.А. *Судебная авторoведческая экспертиза. Методические рекомендации по проведению авторoведческих экспертиз с целью идентификации автора текстов*. Москва: Астро Дизайн, 2022.
9. Радбиль Т.Б., Маркина М.В. Вероятностно-статистическая методика установления гендерной принадлежности текстов на русском языке в судебном авторoведении. *Вестник ВолГУ.* Серия 2: Языкознание. 2021; Т. 20, № 5: 43–55.
10. Кичева И.В., Правикова Л.В. Когнитивно-семиотические свойства дискурса вербального экстремизма. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2013; № 4: 123–128.
11. Акимова О.В. Речевое портретирование как метод изучения языковой личности стримера видеоигр. *Сборник трудов по материалам Международной конференции.* Астрахань: Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2024: 43–51.
12. Литвинова Т.А., Литвинова О.А. Построение речевого портрета участника экстремистского форума с использованием методов корпусной лингвистики. *Известия Воронежского государственного педагогического университета*. 2019; № 1 (282): 217–222.
13. Мурса И. Речевой портрет личности как инструмент судебного авторoведения. *Юрислингвистика*. 2020; № 18 (29): 16–20.
14. Цуциева М.Г. Языковая личность политика как динамический феномен дискурса и текста. *Известия СПбГЭУ*. 2013; № 5 (83): 104–108.

References

1. Bogin G.I. *Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1984.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
3. Ivancova E.V. *Lingvopersonologiya: osnovy teorii yazykovoj lichnosti*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2010.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
5. Pekarskaya I.V., Fedotko L.V. Analiz rechevogo portreta uchastnikov politicheskih debatov (na primere televizionnyh debatov kandidatov v gubernatory regiona). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2024; № 1 (42): 105-109.
6. Araeva L.A., Osadchij M.A. Yazykovaya lichnost' `ekstremista (o specifike avtorovedcheskoj `ekspertizy po kriminal'nym proyavleniyam `ekstremizma). *Yurislingvistika-9: Istina v yazyke i prave:* mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Kemerovo – Barnaul, 2008: 182-193.
7. Rubcova. I.I., Ermolova E.I., Bezrukova A.I., Ogorelkov I.V., Zaharov M.P. *Kompleksnaya metodika proizvodstva avtorovedcheskih `ekspertiz:* metodicheskie rekomendacii. Moskva: `EKC MVD Rossii, 2006.
8. Ogorelkov I.V., Polosina A.M., Vorob'eva A.S., Chicherova V.A. *Sudebnaya avtorovedcheskaya `ekspertiza. Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu avtorovedcheskih `ekspertiz s cel'yu identifikacii avtora tekstov*. Moskva: Astro Dizajn, 2022.
9. Radbil' T.B., Markina M.V. Veroyatnostno-statisticheskaya metodika ustanovleniya gendernoj prinadlezhnosti tekstov na russkom yazyke v sudebnom avtorovedenii. *Vestnik VolGU.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2021; T. 20, № 5: 43-55.
10. Kicheva I.V., Pravikova L.V. Kognitivno-semioticheskie svojstva diskursa verbal'nogo `ekstremizma. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; № 4: 123-128.
11. Akimova O.V. Rechevoe portretirovanie kak metod izucheniya yazykovoj lichnosti strimera videoigr. *Sbornik trudov po materialam Mezhdunarodnoj konferencii.* Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet im. V.N. Tatischeva, 2024: 43-51.
12. Litvinova T.A., Litvinova O.A. Postroenie rechevogo portreta uchastnika `ekstremistskogo foruma s ispol'zovaniem metodov korpusnoj lingvistiki. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 1 (282): 217-222.
13. Mursa I. Rechevoj portret lichnosti kak instrument sudebnogo avtorovedeniya. *Yurislingvistika*. 2020; № 18 (29): 16-20.
14. Cucieva M.G. Yazykovaya lichnost' politika kak dinamicheskij fenomen diskursa i teksta. *Izvestiya SPbG`EU*. 2013; № 5 (83): 104-108.

Статья поступила в редакцию 01.02.25

УДК 070.16 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-529-532

Yang Yihua, *postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: woshiyana120@gmail.com*

FAKE NEWS AS A THREAT TO MEDIA SECURITY IN CHINA. Modern mass media act as a guide in the flow of significant events. However, the presentation of this content is not always based on reputable sources or has a reliable character. The threat to media security in China is created through the publication and coverage of fake news, through which attackers try to destabilize the political situation in the country, provoke panic and popular unrest, involve a gullible audience in criminal machinations, sabotage or achieve other negative effects. Cyber and media security are mutually correlative: when there is a communicative intentional destructurization of the media environment, negative phenomena occur in the online sphere (users begin to trust scammers, provide them with their personal data, ignore digital hygiene). If cybersecurity is violated by intruders, then news information resources are at risk, through which fake news, rumors, distorted or unreliable data begin to actively spread. As a result, disinformation by fake news is becoming widespread, with the maximum number of publications and their reposts concentrated on social networks, where some authors, due to their desire to intentionally destabilize the ideology and beliefs of society, publish fake news, while others, without appropriate competencies, interpret and disseminate false information as true, which is also why they harm media security.

Key words: **fake news, fake news, fake news, media security, digital media, mass media, mass media, China**

Ян Ихуа, *аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: woshiyana120@gmail.com*

ФЕЙКОВЫЕ НОВОСТИ КАК УГРОЗА МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ В КИТАЕ

Современные средства массой информации выступают в роли ориентира в потоке знаковых событий. Однако репрезентация данного контента не всегда опирается на авторитетные источники или имеет достоверный характер. Угроза медиабезопасности в Китае создается с помощью публикации и освещения фейковых новостей, посредством которых злоумышленники пытаются дестабилизировать политическую обстановку в стране, спровоцировать панику и народные волнения, вовлечь доверчивую аудиторию в преступные махинации, провести диверсию или добиться иного негативного эффекта. Кибер- и медиабезопасность взаимокоррелятивны: когда происходит коммуникативная интенциональная деструктуризация медиасреды, возникают отрицательные явления в онлайн-сфере (пользователи начинают доверять мошенникам, предоставлять им свои личные данные, игнорируют цифровую гигиену). Если кибербезопасность нарушается злоумышленниками, тогда под угрозу попадают новостные информационные ресурсы, посредством которых начина-

ют активно распространяться фальшивые новости, слухи, искаженные или недостоверные данные. Как следствие, дезинформирование фейк-новостями приобретает массовый характер, при этом максимальное количество публикаций и их репостов сосредотачивается в социальных сетях, где одни авторы в силу своего желания намеренно дестабилизировать идеологию и убеждения общества публикуют фальшивые новости, а другие, не имея соответствующих компетенций, трактуют и распространяют ложную информацию как истинную, ввиду чего также наносят вред медиабезопасности.

Ключевые слова: **фейк-ньюс, фейковые новости, фальшивые новости, медиабезопасность, цифровые медиа, массмедиа, средства массовой информации, Китай**

Актуальность исследования продиктована рядом факторов. Тенденция использования в дискредитационных и диверсионных целях ложных новостей существует уже несколько столетий – первые упоминания о данном феномене датированы 1500-ми гг., а термин «фейковая новость» впервые был использован в 1980 г. The Real Story of 'Fake News', Merriam-Webster [1, с. 144]. Сегодня фейк-ньюс активно выступают в роли инструмента информационной войны, дискредитирующего те лица или события, которые освещаются злоумышленниками под видом актуального материала от «надежных» информаторов. В свою очередь, публикация и распространение фальшивых новостей наносит вред медиабезопасности, что взаимосвязано с дезинформированностью пользователей новостного контента и чревато различными негативными явлениями, начиная от передачи личных данных недобросовестным лицам, оканчивая международными конфликтами. При этом угрозы современной медиабезопасности преимущественно коррелируют с созданием фейков и дипфейков [2, с. 186].

В данной статье рассматриваются фейковые новости как угроза медиабезопасности китайского интернет-пространства.

Целью исследования является определение угроз, создаваемых для медиабезопасности вследствие распространения фальшивых новостей, генерируемых искусственным интеллектом в интернет-пространстве Китайской Народной Республики.

Объект – фальшивые новости как угроза медиабезопасности.

Задачи для достижения цели:

1. Рассмотреть сферы общественной жизни, на которые оказывают негативное влияние фальшивые новости, публикуемые в онлайн-пространстве.

2. Раскрыть механизмы создания и распространения недостоверной информации *(fake news)*.

3. Определить эффективные меры противодействия распространению фейковых новостей, создающих угрозу медиабезопасности китайской онлайн-среды.

Новизна исследования связана с появлением новых угроз медиабезопасности в Китае, возникающих в связи с распространением фейкового новостного материала, в основе которого информационная мистификация, намеренное распространение дезинформации, включая дипфейковые, генерируемые искусственным интеллектом.

Теоретическая значимость: исследование угроз, создаваемых для медиабезопасности онлайн-среды посредством написания и распространения фейковых новостей, позволяет препятствовать дезинформированию, которое является средством формирования деструктивных установок общественного мнения и инструментом отрицательного влияния на публичный дискурс.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций и рекомендательных материалов для преподавания изучаемых студентами дисциплин на кафедре журналистики.

В статье использовались такие методы, как теоретический анализ научной литературы по обозначенной проблематике, описательный метод, агрегирование данных, а также систематизация и интерпретация полученного материала.

Степень научной разработанности:

1. В конце XIX в. упоминались первые попытки дифференцировать фейковые новости от достоверного контента, а также целесообразность обращать внимание ученых на данную проблематику [1, с. 144].

2. На протяжении XX столетия феномен ложных новостей рассматривался преимущественно военными теоретиками, политологами, психологами и историками сквозь призму ведения информационной войны, ее инструментов воздействия на аудиторию и последствий [2, с. 186].

3. Сегодня противоречия ученых сосредоточены на свободе слова как инструменте освещения реальных новостей и в то же время на возможностях дезинформаторам публиковать фейковые новости под видом достоверных фактов. Как следствие, в эпоху Интернета в развитых странах ложные новости стали получать защиту на законодательном уровне [1, с. 144; 3, с. 2], при этом «подрывая их основную цель: обеспечивать свободный обмен мнениями» [1, с. 144].

За последние годы ложные новости, публикуемые в интернет-пространстве, стали более популярными и привели к многоаспектным угрозам в реальном мире [4, с. 285]. Например, выступая в роли инструмента искажения истории, социологии, педагогики, психологии и т. д., фальшивые данные приводят к девиантному поведению читателей, формируют деструктивные установки общественного мнения, а также могут спровоцировать межнациональную рознь и международные конфликты.

«Только за 2017 г. употребление термина *фальшивые новости* увеличилось на 365%» [5, с. 78], потому что в онлайн-среде данный феномен стал распространяться как инструмент, являющийся наиболее эффективным в формировании читательского мнения. Злоумышленники распространяют ложный контент, завуалировав его под актуальные и достоверные данные, вследствие чего некомпетентные пользователи распространяют их далее (делают репост) – таким образом новость охватывает тысячи людей за несколько часов.

Сложная природа поведения, направленного на поиск информации, в целом приводит к более взвешенным решениям, однако при некоторых обстоятельствах оно может иногда провоцировать распространение непроверенных новостей [4, с. 284].

Определенное взаимодействие факторов, побуждающих пользователей публиковать ложную информацию или делать ее репосты, включает в себя такие ситуативные аспекты, как потребность в социальном признании и самоактуализации, желание распространять срочные новости с целью удовлетворения своих потребностей в позитивной оценке обществом (по А. Маслоу) и пр. – такая специфика поведения значительно повышает вероятность публикации и репоста вирусных фейк-ньюс [4, с. 284]. При этом фальшивые новости часто строятся на сенсационности и экстраординарности, что помогает привлекать аудиторию и максимально вовлекать ее в чтение и распространение материала (см. рис. 1):

Репрезентация фейк-ньюс осуществляется под видом «свободы слова», при этом вызывая у аудитории сильные негативные или позитивные эмоции и «распространяясь вместе с активными участниками, публикующими ложные новости» [3, с. 2]. Таким образом происходит разогрев коммуникационной конъюнктуры (подогревается интерес читателя разными «страстями»), что побуждает не просто выполнять респост новостей, но и «человечество серьезно рискует потерять чувствительность к чужим страданиям», ежедневно получая информацию о бесчинствах и затем понимая, что многие из новостей оказываются фальшивыми, люди теряют способность слышать «крики о помощи» или перестают обращать на них внимание.



Рис. 1. Природа поведения человека, направленная на поиск и репост экстраординарных фейк-ньюс

Положительные эмоции получаются путем подтверждения у пользователей информационных ресурсов домыслов, гипотез, догадок и мнений посредством публикации соответствующей информации. Отрицательные эмоции вызываются целенаправленным распространением негативных фальшивых новостей, действуя на подсознание аудитории как черный PR – в результате эволюции сознания, которое провоцировало реагировать человека на опасность (негативное событие) резко и оперативно, сформировалась привычка воспринимать отрицательный посыл сильнее, чем положительный, из-за чего «черный PR» и когнитивный диссонанс сегодня являются более стойкими и «липкими» к памяти читателя/

зрителя и эффективными триггерами, «призывающими» распространять ложный контент.

Фейковая информация как угроза медиабезопасности в Китае создается преимущественно в следующих сферах общественной жизни:

– военное дело и боевые действия (Watson 2024) [6];

– медицина и здравоохранение (Watson 2024) [6], количество фейковых данных о которых в 2023 г. выросло в 2,4 раза по сравнению с предыдущим годом. Самые распространенные фальшивые новости о здоровье содержали в себе ложную информацию о грядущих заговорах между правительствами и медицинскими сообществами – авторы лженовостей предлагали отказаться от общепринятого медицинского лечения опасных для жизни заболеваний в пользу непроверенных методов терапии, что повлекло за собой всплеск заболеваемости от SarsCov-2 и количество летальных исходов [7];

– культура – целями фальшивых новостей преимущественно являются (а) аккультурация (сепарация и маргинализация норм и ценностей китайской или иной культуры); (б) кэнселинг, т. е. культура отмены (или культура исключения) – описание и интерпретация культуры или ее деятелей как девиантных с присваиванием им ложных обвинений в деструктивном поведении и мировоззрении; (в) культурное «обнуление» в искусстве, когда «вместо шедевра подсовывают новодел» [8, с. 137];

– общественный порядок и безопасность (Wang, Li 2011; Sheng 2022) [3; 9]. Китайские фейковые новости в основном касаются системы отношений между людьми, правил взаимного поведения и коммуникации – легковерие в нарушение данных аспектов частично возникает из-за отсутствия прежней традиции проверять ежедневные заявления политических деятелей и экспертов в сфере социальных взаимоотношений [10, с. 1], – подчеркивают М. Ван, М. Рао, Ж. Сунь (Wang, Rao, Sun 2020);

– политика (Sheng, Cao, Bernard, Shu, Lia, Liu 2022) [3] – политические фейковые новости обладают наибольшим потенциалом к распространению. Как подчеркивают Л.Е. Ильичева, А.О. Кондрашова (2018), «'фальшивые новости'» гораздо шире такого понятия как «'пропаганда'», хотя часто оно становится орудием политической борьбы» [5, с. 78] наравне с фейк-ньюс.

– физическая безопасность (Sheng, Cao, Bernard, Shu, Lia, Liu 2022) [3, p. 1];

– экология, в т.ч. климат (Watson 2024) [6];

– экономика (ElBoghdady 2013; Sheng, Cao, Bernard, Shu, Lia, Liu 2022) [3; 11].

С возникновением искусственного интеллекта (далее – ИИ) монтировать аудио-, видео- и фоторесурсы стало гораздо проще и оперативнее, более того, реалистичность представляемого контента отличить от реальных новостей все проблематичнее. Согласно исследованиям К. Шэн, Дж. Цао, Х.Р. Бернард, К. Чжу, Дж. Лю, Х. Лю (Sheng, Cao, Bernard, Zhu, Liu, Liu 2022), проанализированные 44 728 постов девяти доменов одной из крупнейших китайских платформ *Weibo*, опубликованных 40 215 пользователями и репостнутых более 3,4 млн раз, свидетельствуют о том, что больше всего ложных новостей генерировалось на тему здравоохранения и медицины, хотя они сложнее всего распространялись, в то время как наиболее популярными стали репосты политических фейковых новостей [3, с. 1].

Однако если ранее генеративный ИИ находился в открытом публичном доступе для всех пользователей, то с 10 января 2023 г. в Китае вступил в силу закон о регулировании глубоких нейронных сетей (《互联网信息服务深度合成管理规定》) [12], регламентирующий создание дипфейков и предусматривающий ряд ограничений для технологий генеративного ИИ на законодательном уровне: модерация стала определять, какие данные можно использовать для разработки алгоритмов ИИ и всех его инструментов: кодов, текстов, изображений, аудиозаписей и т. д. [12; 13].

Как подчеркивает А. Вотсон (Watson 2024), ввиду того, что многим читателям становится все проблематичнее ориентироваться в медиапространстве и отличать фальшивые новости от достоверных, аудитория активно начинает избегать чтения данного вида информации. Например, в Греции и Болгарии новостей избегает 57% аудитории, а в Аргентине, Польше и Великобритании – 40% [6]. Однако избегание новостей провоцирует разрастание неосведомленности людей о важных и знаковых событиях, имеющих предупредительный характер или способствующих формированию определенных компетенций у пользователей (как противостоять и избегать цифрового моббинга и буллинга, как защищать себя от провокационного и неприемлемого контента, как минимизировать риски причинения себе и близким информационного вреда психическому и физическому здоровью и т. д.).

Проблема обнаружения и препятствования распространению фальшивых новостей обусловлена тем, что большой поток информации, создаваемый и генерируемый ежедневно, приобретает все большие масштабы: одни сайты публикуют намеренно искажаемую или недостоверную информацию с целью привлечь аудиторию сенсационными историями и повысить кликбейт контента для увеличения посещаемости платформы (т. е. конверсии в клик), другие генерируют дезинформацию (*'misinformation'* – новости, представленные как достоверный факт, публикуемые для введения в заблуждение читателей) и дезинформирующие материалы (*'disinformation'* – намеренно ложный контент), способные за считанные секунды охватить многотысячную аудиторию пользователей [6].

Угроза медиабезопасности в Китае растет не только по мере становления искусственного интеллекта, но и введения ряда ограничений, связанных с желанием *CAC* контролировать и «обеспечивать достоверность, точность, объективность и разнообразие данных» [12; 14]. Однако если не внести в закон несколько уточняющих поправок, то китайским компаниям и разработчикам будет достаточно проблематично набирать требуемое количество данных для апгрейда технологий, тогда как иностранные организации, не обремененные ограничительными мерами на разработку ИИ и использования данных для совершенствования алгоритмов, станут более конкурентоспособными на рынке инноваций, в том числе в медиасреде. Как следствие, зарубежные хакеры смогут создавать посредством нейросетей кибератаки, деморализовывать китайских пользователей фальшивыми новостями и провоцировать различные массовые беспорядки в медиапространстве, тогда как китайские модераторы не смогут им противостоять в силу своей некомпетентности в сфере усовершенствованных технологий по обеспечению медиабезопасности.

Отслеживание регламентированности применения генеративного ИИ осложнено тем, что в данной технологии «используется огромный массив данных, авторские права на который определить практически невозможно» [13]. Тем не менее современные алгоритмы и системы сравнения текстовых данных способны определять наличие в тексте работы ИИ – глубокая нейронная сеть оставляет «цифровой след» в материалах, вследствие чего модераторам становится легче устанавливать, создан контент человеком или нет. Боле того, ученые создали специальную нейросеть, позволяющую находить сгенерированный текст или его фрагменты [14].

Например, команда ученых из НИУ ВШЭ под руководством А. Ширнина создала две системы: *Alpom* и *Papilusion,* помогающие проверять оригинальность и достоверность публикаций. Модель *Alpom*, используя декодер и энкодер, позволяет обнаруживать сгенерированный ИИ текст, тогда как в *Papilusion* энкодер находит материал, который скорректирован нейросетью посредством использования синонимов и пересказов [14]. Данные разработки позволяют защищать медиапространство от злоупотребления ИИ.

Способы противодействия распространению фальшивых новостей и создания условий для медиабезопасности можно условно дифференцировать на следующие:

1. Формирование более разборчивого и информированного онлайн-сообщества путем проведения ликбеза в общеобразовательных учреждениях, на рабочих местах и через официальные СМИ;

2. Распространение новостей в китайских социальных сетях строго контролируется. Например, такие платформы, как *Weibo*, отдают предпочтение тематическим хэштегам, созданным государственными СМИ, и цензурируют хэштеги, связанные с вопросами или инцидентами, интерпретируемые Пекином как деликатные, даже если они становятся вирусными [15].

3. В Китае за медиабезопасность отвечает Государственная канцелярия интернет-информации КНР *(Cyberspace Administration of China – CAC*, кит. 中华人民共和国国家互联网信息办公室). В мае 2023 г. данная организация запустила специальную кампанию по очистке информации в Интернете, уделяя особое внимание аккаунтам в социальных сетях, которые распространяют «фейковые новости» и выдают себя за подконтрольные государству СМИ [15].

Государственная канцелярия интернет-информации КНР регулярно проводит чистку социальных сетей от новостных ресурсов, аккаунтов, лжеиздательств и СМИ, дезинформирующих пользователей Интернета и искажающих представление аудитории о событиях и ситуациях, происходящих в стране и за рубежом.

Генерация, публикация и репосты фейковых новостей в социальном онлайн-пространстве в рамках медиабезопасности должны быть урегулированы китайской законодательной системой и соответствующими структурами с уточняющими поправками.

Необходимо создание программы, схожей по своему функционалу с системой «Антиплагиат», которая будет автоматически проверять любой публикуемый контент на его оригинальность и присутствие токенов (лексических единиц, генерируемых ИИ) сразу после его размещения в сети (программу желательно включать в свой ресурс каждой онлайн-платформе как один из обязательных инструментов для ее функционирования). Любой материал, генерируемый ИИ, должен иметь соответствующую пометку. Данные меры позволят дифференцировать читателям релевантный для них ресурс и использовать в своих целях только достоверные источники, в том числе определение и индикация «цифрового следа» снизит процент медиаконтента, созданного искусственно.

Библиографический список

1. Манзи Д. Управление рынком дезинформации: первая поправка и борьба против фейковых новостей. *Russian Journal of Economics and Law*. 2020; № 1: 142–164. DOI: https://doi.org/10.21202/1993-047X.14.2020.1.142-164
2. Неренц Д.В. Специфика применения искусственного интеллекта в современном медиапространстве. *Litera*. 2024; № 8. DOI: https://doi.org/10.25136/2409-8698.2024.8.44025
3. Sheng Q., Cao J., Bernard H.R., Shu K., Lia J., Liu H. *Characterizing Multi-Domain False News and Underlying User Effects on Chinese Weibo*. 2022. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.03068

4. Luo D., Nor N.H.M., Bai K.G., Adzmi A.M., Rais S.S.A. Fake News Sharing Among Weibo Users in China. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*. 2023; № 39 (4): 284–305. DOI: https://doi.org/10.17576/JKMJC-2023-3904-15
5. Ильичева Л.Е., Кондрашов А.О. Фальшивые новости как инструмент информационного противоборства. *Государственная служба*. 2018; №6 (116): 77–81. DOI: https://doi.org/10.22394/2070-8378-2018-20-6-77-81
6. Watson A. *False news worldwide – statistics & facts. Statista*. 2024. Available at: https://www.statista.com/topics/6341/fake-news-worldwide/#topicOverview
7. Zadrozny B. Social media hosted a lot of fake health news this year. Here's what went most viral. *NBC NEWS*. 2019. Available at: https://www.nbcnews.com/news/us-news/social-media-hosted-lot-fake-health-news-year-here-s-n1107466
8. Коноплева А.А. Феномен «Обнуления» в современной культуре. Манускрипт. 2020; № 9: 136–139. DOI: https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.9.27
9. Wang J., Li X. *Radiation fears prompt panic buying of salt*. China Daily 18, 2011.
10. Wang M., Rao M., Sun Zh. Typology, Etiology, and Fact-Checking: A Pathological Study of Top Fake News in China. *Journalism Practice*. 2020; № 16 (1): 1–19. DOI: https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1806723
11. ElBoghdady D. Market quavers after fake ap tweet says Obama was hurt in white house explosions. *The Washington Post*. 2013.
12. *国家互联网信息办公室等三部门发布《互联网信息服务深度合成管理规定》*. 2022年12月11日. Available at: https://www.cac.gov.cn/2022-12/11/c_1672221949318230.htm
13. Муравьева А. *Дипфейки, репетиторы и запрещенные слова: как Китай планирует регулировать ИИ. Forbes*. 2023. Available at: https://www.forbes.ru/tekhnologii/492571-dipfejki-repetitory-i-zapresennye-slova-kak-kitaj-planiruet-regulirovat-ii
14. Искусственный интеллект против искусственного интеллекта. *Коммерсантъ*. 09 декабря; 2024. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/7362358
15. Orr B., Baptista E. China shuts 100,000 fake news social media accounts, ramps up content cleanup. *Reuters*. 18 May; 2023. Available at: https://www.reuters.com/

References

1. Manzi D. Upravlenie rynkom dezinformacii: pervaya popravka i bor'ba protiv fejkovyh novostej. *Russian Journal of Economics and Law*. 2020; № 1: 142-164. DOI: https://doi.org/10.21202/1993-047X.14.2020.1.142-164
2. Nerenc D.V. Specifika primeneniya iskusstvennogo intellekta v sovremennom mediaprostranstve. *Litera*. 2024; № 8. DOI: https://doi.org/10.25136/2409-8698.2024.8.44025
3. Sheng Q., Cao J., Bernard H.R., Shu K., Lia J., Liu H. *Characterizing Multi-Domain False News and Underlying User Effects on Chinese Weibo*. 2022. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.03068
4. Luo D., Nor N.H.M., Bai K.G., Adzmi A.M., Rais S.S.A. Fake News Sharing Among Weibo Users in China. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*. 2023; № 39 (4): 284-305. DOI: https://doi.org/10.17576/JKMJC-2023-3904-15
5. Il'icheva L.E., Kondrashov A.O. Fal'shivye novosti kak instrument informacionnogo protivoborstva. *Gosudarstvennaya sluzhba*. 2018; №6 (116): 77-81. DOI: https://doi.org/10.22394/2070-8378-2018-20-6-77-81
6. Watson A. *False news worldwide – statistics & facts. Statista*. 2024. Available at: https://www.statista.com/topics/6341/fake-news-worldwide/#topicOverview
7. Zadrozny V. Social media hosted a lot of fake health news this year. Here's what went most viral. *NBC NEWS*. 2019. Available at: https://www.nbcnews.com/news/us-news/social-media-hosted-lot-fake-health-news-year-here-s-n1107466
8. Konopleva A.A. Fenomen «Obnuleniya» v sovremennoj kul'ture. Manuskript. 2020; № 9: 136-139. DOI: https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.9.27
9. Wang J., Li X. *Radiation fears prompt panic buying of salt*. China Daily 18, 2011.
10. Wang M., Rao M., Sun Zh. Typology, Etiology, and Fact-Checking: A Pathological Study of Top Fake News in China. *Journalism Practice*. 2020; № 16 (1): 1-19. DOI: https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1806723
11. ElBoghdady D. Market quavers after fake ap tweet says Obama was hurt in white house explosions. *The Washington Post*. 2013.
12. *国家互联网信息办公室等三部门发布《互联网信息服务深度合成管理规定》*. 2022年12月11日. Available at: https://www.cac.gov.cn/2022-12/11/c_1672221949318230.htm
13. Murav'eva A. *Dipfejki, repetitory i zapreschennye slova: kak Kitaj planiruet regulirovat' II. Forbes*. 2023. Available at: https://www.forbes.ru/tekhnologii/492571-dipfejki-repetitory-i-zapresennye-slova-kak-kitaj-planiruet-regulirovat-ii
14. Iskusstvennyj intellekt protiv iskusstvennogo intellekta. *Kommersant*`. 09 dekabrya; 2024. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/7362358
15. Orr B., Baptista E. China shuts 100,000 fake news social media accounts, ramps up content cleanup. *Reuters*. 18 May; 2023. Available at: https://www.reuters.com/

Статья поступила в редакцию 12.02.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-532-534

Bai Wuriliga, *postgraduate, School of Journalism and Mass Communication, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: 1187159308@qq.com*

CHARACTERISTICS OF MEDIA COVERAGE OF WOMEN POLITICIANS. The study examines the specifics of media construction of a female politician's image, using the coverage of Kamala Harris in Russian media as a case study. The research analyzes mechanisms of media image formation through the lens of gender stereotypes, professional achievements, and personal characteristics. Based on a comprehensive analysis of Russian media publications, key trends in the representation of women politicians are identified, including the influence of traditional gender stereotypes, the "glass cliff" phenomenon, and the transformation of perceptions regarding women's role in politics. The study demonstrates how media balance between presenting Harris's professional achievements and emphasizing her personal characteristics. Special attention is paid to Harris's unique position as both an ethnic minority representative and a female politician. The research results show a gradual shift in media discourse from traditional gender stereotypes toward more balanced coverage of women politicians' professional activities, despite persistent prejudices and stereotypical categories in the media space.

Key words: **woman politician, media image, gender stereotypes, political discourse, Kamala Harris, media representation**

Бай Ужилига, *аспирант, Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, 1187159308@qq.com*

ОСОБЕННОСТИ ОСВЕЩЕНИЯ ПОЗИЦИИ ЖЕНЩИНЫ-ПОЛИТИКА В МЕДИА

В данном исследовании рассматриваются особенности медийного конструирования образа женщины-политика на примере освещения деятельности Камалы Харрис в российских СМИ. Работа анализирует механизмы формирования медийного образа через призму гендерных стереотипов, профессиональных достижений и личностных характеристик. На основе анализа публикаций в российских медиа выявлены ключевые тенденции в репрезентации женщины-политика, включая влияние традиционных гендерных стереотипов, феномен «стеклянного утеса» и трансформацию восприятия роли женщины в политике. Исследование демонстрирует, как медиа балансируют между представлением профессиональных достижений Харрис и акцентированием внимания на её личностных характеристиках. Результаты исследования показывают постепенный сдвиг в медийном дискурсе от традиционных гендерных стереотипов к более сбалансированному освещению профессиональной деятельности женщин-политиков, несмотря на сохраняющиеся предубеждения и стереотипные категории в медийном пространстве.

Ключевые слова: **женщина-политик, медийный образ, гендерные стереотипы, политический дискурс, Камала Харрис, медиарепрезентация**

В начале второго десятилетия XXI века наблюдаются глубокие и стремительные преобразования как на глобальном уровне, так и в рамках отдельных государств. Современные средства массовой информации максимально отвечают первостепенной потребности общества в регулярном получении оперативной информации о текущих событиях, при этом значительная доля их деятельности направлена на освещение политических процессов.

Политические деятели применяют специализированные стратегии поведения и коммуникации, в то время как информационные ресурсы формируют собственные механизмы для сохранения и укрепления власти. Язык в данном контексте функционирует не только как средство передачи политической мысли, но и как инструмент выражения воли, подобно тому, как он используется в религиозных, культурных и научных сферах [1]. В результате аудитория сталкивается

с существенными трудностями при попытках интерпретировать происходящие события и выделить объективные факты наряду с окружающими их мнениями [2]. В современном мире наблюдается значительное увеличение роли женщин в политической сфере, что делает важным исследование их медийного образа и обусловливает актуальность настоящей работы.

Изучение репрезентации Камалы Харрис в российских СМИ представляет особый интерес, поскольку она является уникальной политической фигурой, объединяющей несколько социальных идентичностей: женщина-политик, представитель этнических меньшинств и высокопоставленный государственный деятель США. В условиях растущего влияния медиа на формирование общественного мнения анализ механизмов конструирования образа женщины-политика приобретает особую значимость. В связи этим целью исследования является комплексный анализ особенностей конструирования образа женщины-политика в медиа на примере публикаций о Камале Харрис. Изучение направлено на выявление ключевых лингвистических и риторических приемов, используемых при формировании медийного образа женщины-политика в современном информационном пространстве.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя: 1) анализ языковых средств и риторических приемов, используемых в медийных публикациях при создании образа Камалы Харрис; 2) исследование влияния гендерных стереотипов на формирование образа политика; 3) выявление особенностей представления профессиональных и личностных характеристик в медийных материалах.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении теоретической базы гендерных исследований в политической коммуникации и внесении вклада в развитие теории медийного дискурса. Полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований в области политической лингвистики и медиалингвистики.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для совершенствования журналистских практик при освещении деятельности женщин-политиков, а также в разработке рекомендаций по формированию сбалансированного медийного образа политических деятелей.

Новизна исследования отражается в комплексном анализе репрезентации женщины-политика в российских медиа на примере освещения деятельности Камалы Харрис. Впервые проводится детальное исследование механизмов конструирования образа американского политика-женщины в российском медиапространстве с учетом этнокультурных особенностей и гендерных аспектов. Исследование вносит вклад в понимание современных тенденций медийного освещения женщин-политиков в межкультурном контексте.

В работе применяется комплекс взаимодополняющих методов исследования:

– дискурс-анализ медийных публикаций для выявления языковых средств конструирования образа политика;

– лингвистический анализ текстов с целью выявления ключевых языковых средств и риторических приемов;

– метод кейс-стади при рассмотрении конкретных примеров медийного освещения деятельности Камалы Харрис.

Репрезентация политика может проявляться двояко: как дискурсивная конструкция, формируемая субъектом через социальные сети, и как результат коммуникационных практик СМИ. Самопрезентация через социальные сети и публичные выступления представляет целенаправленное формирование образа, отражающего индивидуальные черты и рассуждения [3]. При этом создаваемый образ часто отличается от того, что транслируется в медиа, а его формирование базируется на личных характеристиках (возраст, семейное положение, пол, этническая принадлежность, финансовое положение и т. д.) и профессиональных особенностях.

Языковые средства в политическом дискурсе эффективно формируют образ и эмоционально-оценочное отношение адресата к событиям и участникам. Их применение не направлено на усиление экспрессивности или стилистическое разнообразие, а служит для сокрытия истинных намерений авторов [4]. Кроме того, структура текста позволяет отдельной информации «ускользать» от внимания за счёт отсутствия акцентов в его композиционных элементах.

В обсуждениях женщин на государственных постах часто поднимается проблема стереотипов, используемых журналистами. Традиционный образ женщины – хранительницы семейного очага уступает место представлению о сильной, независимой личности, успешно реализующейся в профессиональной сфере. При этом если устоявшиеся культурные нормы воспринимаются как социально приемлемые, отношение аудитории к новому образу определяется тональностью медийного представления [5].

Анализ медийного изображения женщин-политиков выявляет акценты на внешности и соотношении профессиональной деятельности с личной жизнью, а их политическая карьера зачастую оценивается через призму «особенности» или «необычности» гендера.

Камала Харрис – нетипичный представитель политической деятельности в США, объединяющая черты женщины-политика, юриста и дочери иммигрантов с афроямайскими и индийскими корнями. Её происхождение вызывает интерес как в медиа, так и в научных исследованиях.

СМИ отмечают эмоциональность Харрис, присущую женщинам-политикам, а также её образ защитника с элементами маскулинности [6].

В публичных выступлениях перед делегатами часто употребляют термины «свобода», «право», «женщины» [7]. При этом в платформе Демократической партии, выдвигаемой Харрис, вопрос прав женщин имеет больший приоритет, чем проблемы миграционного контроля и климатических изменений.

Дискурс Харрис характеризуется активным использованием интенциональных конструкций и апелляцией к авторитетам через ссылки на известных политиков, деятелей, экспертов и рядовых граждан, вызывающих общественный диссонанс [8]. В своих выступлениях она обращается к понятиям, отражающим как универсальные, так и специфические ценности США, что способствует объединению и подчёркивает её принадлежность к определённой социальной группе [3].

Выдвижение Камалы Харрис на пост президента США – первой в истории женщины на этот пост – вызвало значительный резонанс в американских и зарубежных СМИ, поскольку президентские выборы 2024 года стали одной из ключевых тем информационного поля. Экранный образ Харрис оказал существенное влияние на лояльность её сторонников. Анализируется, каким образом позиция этого государственного деятеля представлена в российских медиа с точки зрения коммуникационного дискурса.

В статье рубрики Forbes Woman подчёркивается, что назначение Харрис является «важным достижением феминистского и антирасистского движений», что подтверждено использованием различных маркеров на протяжении всего текста. Образ Харрис представляется как образ харизматичной и сильной героини, вынужденной преодолевать многочисленные трудности на своём политическом пути. Она позиционируется как защитница интересов наиболее «слабых» слоёв населения:

Харрис за свою политическую карьеру уже приходилось ломать стереотипы.

Харрис, которая является частью сразу нескольких дискриминируемых групп, понимала: не всем повезло так, как ей – и она должна бороться за ущемленных в правах людей [9].

Подзаголовки играют значимую роль, усиливая позиционирование «героя» посредством антитез и узнаваемых лозунгов, таких как:

Разоблачать богатых, помогать бедным

Black Lives Matter [9].

Лексема «первый» появляется в ряде устойчивых выражений, подчеркивающих исключительность ситуации: первая женщина-вице-президент, первый представитель южноазиатского происхождения на данной должности – и вновь оказалась «первой». Описание активной деятельности политического деятеля сопровождается динамичными глаголами (преследовала, выиграла, помогла защитить, выступила), что акцентирует значимость каждого этапа его работы. Автор завершает текст подзаголовком в виде вопроса «Почему назначение Камалы Харрис – знаковое событие для Америки?», вновь акцентируя уникальность данного этапа в президентской гонке.

В то же время другая статья из категории Forbes Woman предлагает несколько иное, неоднозначное восприятие политика. Уже в анонсе автор с помощью антитезы намечает спорность положения Камалы Харрис: *Одни ценят ее как первую женщину на этом посту, другие критикуют за неудачи* [10].

В отличие от вышеупомянутой публикации, данный материал характеризуется меньшим количеством метафорических приемов и более сдержанным стилем изложения. При этом автор неоднократно подчёркивает непредсказуемость и нестабильность политической траектории Харрис посредством цитирования различных изданий, что свидетельствует о представлении её в СМИ как фигуры с двойственным образом.

Камалу Харрис подвергали значительной критике уже с первых месяцев её работы. Одни утверждали, что причина кроется в расизме и сексизме, другие – в том, что сама Харрис оказалась не самым успешным политиком, а третьи отмечали, что как политик она не хуже прочих, однако трудности, с которыми ей приходится сталкиваться, действительно представляют собой серьезные вызовы.

Заголовок одной из статей включает фразеологизм «на стеклянном утесе», что отражает основное мнение о её деятельности: назначение женщины в условиях кризиса в стране и мире зачастую ассоциируется с тем, что в случае неудачных решений ответственность легче возложить на неё и обвинить в некомпетентности.

Обе рассмотренные статьи из категории Forbes Woman отвечают на актуальный запрос аудитории, интересующейся формированием мнения о женщинах на руководящих позициях в различных сферах и трудностях, с которыми они сталкиваются. В первой публикации Камала Харрис представлена как отважная героиня, первая в нескольких аспектах, прокладывающая путь ущемлённым. Во второй статье формируется образ женщины, столкнувшейся с непростым политическим путём в условиях внутренней и международной нестабильности, где термин «на стеклянном утесе» подчёркивает её уязвимость. При этом в обоих материалах неоднократно повторяются понятия миссии, задач и проблем, что создаёт ассоциации с политиком, способным вести граждан к решению конкретных вопросов, аналогично представителям политического корпуса-мужчин.

В данной статье [11], опубликованной в рубрике «Общество» журнала Forbes, с самого начала внимание читателя привлекает заголовок, составленный на основе антитезы:

Хохотушка из профессорской семьи: всё, что нужно знать о Камале Харрис [11].

Применение термина «хохотушка», ранее употреблённого кандидатом в президенты Дональдом Трампом, выражает его пренебрежительное отношение к Харрис и её политической роли. В то же время акцент на происхождении из профессорской семьи создаёт контраст, позволяющий подчеркнуть личностные особенности Харрис, отличные от сугубо политической деятельности. Авторское построение подзаголовков указывает на то, что формируемый образ способствовал возникновению общественной дискуссии не столько по поводу политических решений, сколько относительно деталей личной жизни и предполагаемых слабых сторон в сравнении с оппонентами. В качестве примера приводятся следующие тезисы:

Насколько богата Камала Харрис.

Критика со стороны Трампа.

Харрис против Трампа.

Достижения в качестве сенатора.

Деятельность на посту генпрокурора.

Провал президентской кампании [11].

Анализ структуры статьи позволяет отметить, что первоначальная часть материала сосредоточена на информации о происхождении политика, его финансовом положении и оценках других государственных деятелей относительно его карьеры, а лишь затем следует изложение профессиональных достижений. Такая последовательность приводит к тому, что общественный образ вырисовывается на основе субъективных оценок, а не исключительно фактического анализа его работы на постах сенатора и генпрокурора.

Особое внимание уделено статье, посвящённой дебатам между Харрис и Дональдом Трампом [12]. В этом материале отсутствуют ярко выраженные стереотипные маркеры, в результате чего позиция Харрис не умаляется, а, наоборот, подчёркивается равенство сторон и объективность политического поединка. Это, в свою очередь, находит отражение в следующем заголовке: *Символическая победа: как Камала Харрис нашла слабые места Дональда Трампа,* сопровождаемом подзаголовками «Обмен ударами» и «Неопределившиеся задумались» [12].

Финальный этап президентских выборов в США отражён в статье Forbes с использованием материалов Newsweek. Хотя Харрис проиграла, в статье применяются метафоры и эпитеты, подчёркивающие её узнаваемость и статус серьёзного кандидата. Особое внимание уделяется её профессиональному опыту – работе прокурором Сан-Франциско, прокурором Калифорнии и младшим сенатором, завершаемой фразой «20-летний непрерывный срок государственной службы» [13]. В итоге формируется образ политика, способного в будущем продемонстрировать эффективность, а сравнительный анализ ограниченной деятельности подчёркивает, что четырёхлетний срок достаточен для изменения общественного мнения даже при неоднозначной оценке её текущего имиджа.

Рост числа женщин на высоких государственных постах подстёгивает интерес к формированию образа женщины-политика. Несмотря на традиционное связывание политики с мужчинами, наблюдается сдвиг: значение женщины оценивается выше, чем её гендерная принадлежность. Для анализа использованы статьи Forbes о Камале Харрис, чьё юридическое образование и опыт на руководящих должностях, таких как прокурор и генеральный прокурор, способствуют созданию образа компетентного политика, способного решать сложные задачи. Медиа изображают Харрис как героиню, умеющую противостоять переменам и защищать интересы граждан, а её этническое происхождение придаёт дополнительную «первость» её образу.

Тем не менее стереотипные представления искажают её профессиональный портрет: заголовки часто акцентируют личностные черты, переводя оценку профессионализма в сторону традиционно «женских» качеств. Также выделяется проблема «стеклянного утеса» – особая трудность, с которой сталкиваются женщины в сложной политической среде. Таким образом, хоть мнения о её карьерном пути разнятся, новостные материалы демонстрируют позитивную оценку с надеждой на её возвращение в политику, основанное на профессиональных заслугах.

Библиографический список

1. Вайсгербер Л. *Родной язык и формирование духа.* Москва, 1993.
2. Грачев Г., Мельник И. *Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия.* Available at: https://evartist.narod.ru/text3/72.htm
3. Каменева В.А., Потапова Н.В. Стратегия самопрезентации политика (на материале личного и официального блогов в Twitter вице-президента США Камалы Харрис). *Научный диалог.* 2021; № 11: 82–105.
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
5. Положенцева И.В., Белоглазова Л.Б., Шахов Д.А. Влияние культурных установок на репрезентации в медиапространстве: гендерные особенности. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 627–631.
6. Коваль А.А. Моделирование структуры гендерного стереотипа США и Франции. *Russian Linguistic Bulletin*. 2022; № 2 (30): 4.
7. Фенин К. Какими видят Соединенные Штаты: Камала Харрис и Дональд Трамп? *Россия в глобальной политике*. 2024. Available at: https://globalaffairs.ru/articles/harris-tramp-fenin/
8. Ковалев П.А. Интенциональность и её репрезентация в агитационных речах монологического характера в рамках предвыборного дискурса США 2020 года. *Вестник НГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023; Т. 21, № 3: 93.
9. «Произошло историческое событие»: кто такая Камала Харрис. *Forbes Woman.* Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/407623-proizoshlo-istoricheskoe-sobytie-kto-takaya-kamala-harris-kotoraya-mozhet-stat
10. На стеклянном утесе: что успела сделать Камала Харрис на посту вице-президента. *Forbes Woman.* Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/518493-na-steklannom-utese-cto-uspela-sdelat-kamala-harris-na-postu-vice-prezidenta
11. Хохотушка из профессорской семьи: всё, что нужно знать о Камале Харрис. *Forbes.* Available at: https://www.forbes.ru/society/517469-hohotuska-iz-professorskoj-sem-i-vse-cto-nuzno-znat-o-kamale-harris
12. Символическая победа: как Камала Харрис нашла слабые места Дональда Трампа. *Forbes.* Available at: https://www.forbes.ru/mneniya/521021-simvoliceskaa-pobeda-kak-kamala-harris-nasla-slabye-mesta-donal-da-trampa
13. Newsweek рассказал о политических перспективах Харрис после поражения на выборах. *Forbes.* Available at: https://www.forbes.ru/society/524872-newsweek-rasskazal-o-politiceskih-perspektivah-harris-posle-porazenia-na-vyborah

References

1. Vajsgerber L. *Rodnoj yazyk i formirovanie duha.* Moskva, 1993.
2. Grachev G., Mel'nik I. *Manipulirovanie lichnost'yu: organizaciya, sposoby i tehnologii informacionno-psihologicheskogo vozdejstviya*. Available at: https://evartist.narod.ru/text3/72.htm
3. Kameneva V.A., Potapova N.V. Strategiya samoprezentacii politika (na materiale lichnogo i oficial'nogo blogov v Twitter vice-prezidenta SShA Kamaly Harris). *Nauchnyj dialog*. 2021; № 11: 82-105.
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
5. Polozhenceva I.V., Beloglazova L.B., Shahov D.A. Vliyanie kul'turnyh ustanovok na reprezentacii v mediaprostranstve: gendernye osobennosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 627-631.
6. Koval' A.A. Modelirovanie struktury gendernogo stereotipa SShA i Francii. *Russian Linguistic Bulletin*. 2022; № 2 (30): 4.
7. Fenin K. Kakimi vidyat Soedinennye Shtaty: Kamala Harris i Donal'd Tramp? *Rossiya v global'noj politike*. 2024. Available at: https://globalaffairs.ru/articles/harris-tramp-fenin/
8. Kovalev P.A. Intencional'nost' i ee reprezentaciya v agitacionnyh rechah monologicheskogo haraktera v ramkah predvybornogo diskursa SShA 2020 goda. *Vestnik NGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2023; T. 21, № 3: 93.
9. «Proizoshlo istoricheskoe sobytie»: kto takaya Kamala Harris. *Forbes Woman.* Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/407623-proizoshlo-istoricheskoe-sobytie-kto-takaya-kamala-harris-kotoraya-mozhet-stat
10. Na steklyannom utese: chto uspela sdelat' Kamala Harris na postu vice-prezidenta. *Forbes Woman.* Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/518493-na-steklannom-utese-cto-uspela-sdelat-kamala-harris-na-postu-vice-prezidenta
11. Hohotushka iz professorskoj sem'i: vse, chto nuzhno znat' o Kamale Harris. *Forbes.* Available at: https://www.forbes.ru/society/517469-hohotuska-iz-professorskoj-sem-i-vse-cto-nuzno-znat-o-kamale-harris
12. Simvolicheskaya pobeda: kak Kamala Harris nashla slabye mesta Donal'da Trampa. *Forbes.* Available at: https://www.forbes.ru/mneniya/521021-simvoliceskaa-pobeda-kak-kamala-harris-nasla-slabye-mesta-donal-da-trampa
13. Newsweek rasskazal o politicheskih perspektivah Harris posle porazheniya na vyborah. *Forbes.* Available at: https://www.forbes.ru/society/524872-newsweek-rasskazal-o-politiceskih-perspektivah-harris-posle-porazenia-na-vyborah

Статья поступила в редакцию 12.02.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-535-538

***Vereyutin V.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: vereyutv@mail.ru*

PHRASEOLOGICAL UNITS AND PROVERBS IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE IN THE PROCESS OF FUNCTIONING. The article covers the fundamental issues of classification of phraseological units, considers syntactic, grammatical and lexical restrictions to which phraseological units are subject. Within the framework of the undertaken study, cases of contextual modification of phraseological units in the German-language press are established by means of such methods as substitution (replacement), expansion and reduction, mechanisms are revealed and patterns of contextually conditioned authorial transformations are established, as well as associative links with the original form of the phraseological unit. Quantitative differences in the frequency of application of the analyzed methods of structural and semantic modification are found. As a result of the analysis, it has been established that the most numerous group of structural-semantic modification of phraseological units is represented by changes through substitution, that is, the replacement of one or more components with others. The consequences of such a replacement depend on the semantic relationship between the original component and the replacement component. The more contrasting the semantic differences between the two components, the higher the degree of impact on the recipient.

Key words: **phraseological unit, idiom, modification, original form, substitution, expansion, reduction**

***В.Ю. Вереютин**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: vereyutv@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ И ПОСЛОВИЦЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

В статье освещаются основополагающие вопросы классификации фразеологических единиц, рассматриваются синтаксические, грамматические и лексические ограничения, которым они подвержены. В рамках предпринятого исследования устанавливаются случаи контекстуальной модификации фразеологизмов в немецкоязычной прессе посредством таких способов, как субституция (замена), расширение и сокращение, раскрываются механизмы и устанавливаются закономерности контекстуально обусловленных авторских трансформаций, а также ассоциативные связи с исходной формой фразеологизма. Обнаружены количественные различия, в частотности в применении анализируемых способов структурно-семантической модификации. В результате проведенного анализа установлено, что наиболее многочисленная группа структурно-семантической модификации фразеологизмов представлена изменениями посредством субституции, то есть замене одного или нескольких компонентов другими. Последствия такой замены зависят от семантической соотнесенности между исходным компонентом и компонентом замены. Чем контрастнее семантические отличия между двумя компонентами, тем выше степень воздействия на реципиента.

Ключевые слова: **фразеологизм, идиома, модификация, исходная форма, субституция, расширение, сокращение**

Под идиомами, или фразеологизмами, в языкознании понимается последовательность лексических единиц (компонентов), принявших устойчивую форму. Такая последовательность должна включать в себя как минимум две смысловые лексические единицы. Как и любое корректно оформленное с лингвистически точки зрения выражение, реализующее коммуникативную функцию, идиома также призвана объединить смысловые элементы и упорядочить их согласно грамматическим правилам. При рассмотрении идиом речь идет о подготовленных «строительных элементах» языка, многие из которых могут использоваться в качестве синонимов отдельных слов. Некоторые фразы представляют собой образную (метафорическую) форму выражения. Использование фразеологии призвано придать большую выразительность высказыванию. Фразеологические единицы относятся преимущественно к разговорной речи. Смысл такой связи обычно выходит за рамки исключительно буквального значения ее компонентов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью анализа модификации фразеологизмов, которые способны отражать изменения общественных ценностей, норм и стереотипов, а также тенденции в развитии общественного сознания с учетом современных реалий.

Цель исследования – установить причины и закономерности семантической модификации фразеологизмов на материале немецкоязычных СМИ в процессе функционирования.

Поставленная цель обусловила конкретные задачи работы: установить случаи структурно-семантической модификации фразеологизмов в процессе их функционирования; определить способы модификации рассматриваемых фразеологических единиц; выявить факторы, влияющие на процесс модификации фразеологизмов.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу модификации фразеологизмов, предполагающем учет наряду с лингвистическими различных экстралингвистических факторов, политических событий, явлений, обусловливающих тот или иной способ изменения фразеологической единицы в соответствии с интенцией автора.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в статье проанализированы особенности функционирования фразеологизмов в немецкой речи.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в процессе преподавания иностранных языков, создании учебных пособий, а также в специализированных вузовских курсах.

В рамках исследования модификации фразеологизмов нами применялись такие методы, как описание, семантический и контекстуальный анализ.

Материалом исследования послужили тексты немецкоязычных СМИ. Отбор материала осуществлялся методом сплошной выборки.

Для того чтобы дать более точное определение фразеологизма, имеет смысл разграничить понятия «фразеологизм» и «словосочетание». С этой целью представляется целесообразным обратиться к классификации, которая основывается преимущественно на исследованиях Э. Агриколы [1]. Однако ее ни в коем случае нельзя рассматривать как догму, поскольку фразеологический фонд немецкого языка характеризуется ярко выраженной неоднородностью. Кроме того, самостоятельность фразеологизмов весьма относительна, и их взаимосвязи с нефразеологическими единицами и структурами весьма тесны и многогранны. Тем не менее представляется возможным выделить их существенные признаки и некоторые особенности.

Рассмотрим свободные (неустойчивые) словосочетания, отдельные компоненты которых могут выступать как самостоятельные единицы и могут быть заменены другими словами при условии, что они оправданы с точки зрения семантики и грамматически корректны. Каждый отдельно взятый элемент имеет свою дефиницию в словаре. Смысл всей конструкции можно вывести по сумме отдельных значений ее компонентов, даже если они неоднозначны (амбивалентны). Их комплексное использование обусловлено конкретным контекстом, например: *ein Auto kaufen – купить автомобиль, einen Politiker kaufen – купить политика.* Если говорить о современном языковом функционировании, то данный глагол преимущественно имеет значение «приобретать что-либо за плату», которое можно рассматривать как основное и которое первично возникает в сознании говорящего при его изолированном (внеконтекстном) упоминании. Как правило, это наиболее конкретный вариант значения, изначально возникающий в сознании, тогда как остальные варианты, например *bestechen – подкупать, давать взятку,* преимущественно содержат элементы абстракции и образности.

Критерием колокабильности (способности объединения языковых единиц по их смысловому содержанию) при комбинировании отдельных элементов в словосочетания друг с другом является вопрос, несет ли данная связь в себе смысл или она бессмысленна, оказывает ли она влияние на коммуникацию. Данный критерий является релевантным для таких словосочетаний, как, например: *Auto kaufen – купить автомобиль, Politiker kaufen – купить политика.* Однако употребление данного глагола было бы неуместным в таких словосочетаниях, как *dünn kaufen* или *die Hundehütte kauft – досл.: покупать тонко или собачья будка покупает.* Кроме того, глагол *kaufen* (*покупать)* обычно предполагает одушевленный конкретный характер субъекта, а также наличие объекта в винительном падеже (переходный глагол), например: *Frau Klein kauft einen Mercedes – г-жа Кляйн покупает Мерседес.* Таким образом, такие словоупотребления, как, например, *Maulwurf kauft ein Auto – крот покупает автомобиль,* были бы лишь условно допустимыми (например, в фильме-сказке), но были бы лишены смысла вне контекста.

Как отмечалось выше, сочетаемость обусловлена грамматическими правилами (например, сочетание субъекта и соответствующей формы предиката): *ich kaufe ein Auto – Я покупаю машину,* но не *Ich kaufen ein Auto – я покупать машину***.** Оба упомянутых варианта сочетаемости ограничивают количество слов в совместном употреблении; обе части речи предполагают сочетаемостные ограничения по отношению друг к другу. Характерно для таких словоупотреблений

также наличие производных, например, в сокращенных формах: *der Autokauf – покупка автомобиля,* но не *der Politikerkauf – покупка политика.*

Наряду со свободными словосочетаниями выделяются также *минимально устойчивые словосочетания*, которые имеют определенный порядок слов, обусловленный их особенным употреблением в тех или иных сферах, при этом они не подвергаются целостному переосмыслению, например: *kalte Küche – холодная кухня.* Такие словосочетания представлены в словаре не как единое целое, а преимущественно как отдельные компоненты. Так, например, словосочетание «холодная кухня» указывает на то, что сочетание *kalt + Küche – холодная + кухня* обычно означает «неприготовленные блюда», хотя такое значение данного словоупотребления не является безальтернативным и не исключает использование его в смысле «неотапливаемая кухня». Однако если слово *kalt (холодный)* употребляется в качестве предикативного прилагательного, то переносное значение словосочетания как «неприготовленная еда» утрачивается, например: *Die Küche ist / bleibt / wird kalt – кухня остывает/становится холодной*.

Следующую группу составляют *устойчивые словосочетания* (идиомы, фразеологические словосочетания). Они, в свою очередь, делятся на *простые фразеологические словосочетания и фразеологические единства*. В простых фразеологических словосочетаниях один из элементов, как правило, это глагол, подвергается частичному переосмыслению. Однако комплексное формирование фразы должно основываться на отдельных частях, во многих случаях это лишь расширенное описание полнозначного глагола, например: *Abschied nehmen – попрощаться.* Или: *Entscheidung treffen – принять решение.* Слова в простых фразеологических сочетаниях могут в весьма ограниченной степени заменяться на близкие по смыслу. Это происходит, например, в глагольно-именных сочетаниях с глаголами, которые отражают различия действия и отвечают за разницу в причинно-следственной связи, например: *sich jmdm. in den Weg stellen – jmdm. im Wege stehen – преградить путь кому-либо, чинить препятствия, мешать кому-либо – стоять на пути кого-либо; in Schwung bringen/in Schwung halten развернуть к.л. работу, дать толчок чему-либо/поддерживать форму, состояние, процесс; in Schwung kommen/in Schwung sein – почувствовать силу, подъем размах/находиться в состоянии подъема.* Такая сочетаемостная относительность, особенно лексического свойства, называется вариацией. Речь идет в данном случае об обычных явлениях, которые находят свое отражение в грамматических вариантах одного или нескольких компонентов, например: *seine Hand bzw. seine Hände im Spiel haben – быть замешанным в чем-либо;* лексических вариантах, например: *ein Gesicht wie drei/sieben/zehn/vierzehn Tage Regenwetter (сделать недовольное лицо, кислую мину),* а также в синонимии, например: *jmdn. auf den Arm nehmen/jmdn. auf die Schippe nehmen – разыгрывать, подшутить над кем-либо/дурачить, высмеивать кого-либо.* Им противопоставлены модифицированные окказиональные фразеологизмы (индивидуальные авторские трансформации).

В отличие от простых фразеологических словосочетаний фразеологические единства имеют относительно устойчивую содержательную связь, которая лишь в единичных случаях допускает замену близких по значению словарных единиц или расширение их значения посредством других слов. Хотя отдельные элементы словосочетания находятся в прозрачных отношениях друг с другом и вполне объяснимы, значение всего фразеологического единства не может быть выведено напрямую. Смысл связи должен быть обобщенным или переносным, причем ключом к раскрытию значения обычно является образная передача варианта одного из ее компонентов. Некоторые выражения могут употребляться в прямом и переносном смысле, но, как правило, применяется только переосмысленная форма, например: *Öl ins Feuer gießen – подлить масла в огонь, die Zelte abbrechen – покидать место пребывания, переселяться, переезжать.*

Последняя группа – это *неизменные фразеологические сочетания (идиомы)*, у которых общее значение не вытекает из функционирования современного языка и не может быть реконструировано из отдельных компонентов фразы. Идиоматика является весьма относительной характеристикой, поскольку она зависит от контекста и предшествующих знаний (особенно когда встречаются уникальные компоненты, то есть слова, которые утратили свое свободное значение, например: *Maulaffen feilhalten – считать ворон, ротозейничать.* Или: *jmdn. ins Bockshorn jagen – запугать кого-либо*). Еще одним критерием является устойчивость компонентов, которая выражается на формальном, лексическом и семантическом уровнях. Под формальной устойчивостью фразеологизма понимаются морфосинтаксические и лексико-семантические ограничения фразеологизма. В этом случае не допускаются синтаксические изменения отдельных компонентов, например: *Hab und Gut – добро, имущество, состояние*, но не *Gut und Hab*. Некоторые такие выражения исключают ряд синтаксических изменений, например, они могут употребляться только в определенной временной форме**:** *jmd. hat an jmdm. einen Narren gefressen (Perfekt) – быть без ума от кого / чего либо***.** Не допускается высказывание в форме Präsens или Präteritum, а именно*: jmd. frisst an jmdm. einen Narren, jmd. fraß an jmdm. einen Narren.*

Лексическая устойчивость фразеологической единицы характеризуются невозможностью взаимозаменяемости ее отдельных компонентов, например: *wie Katz und Maus – как кошка с собакой, «на ножах»***.** Не допускается выражение *wie Katz und Ratte – досл. как кошка и крыса*. В отличие от рассмотренных выше свободных фразеологических словосочетаний, отдельные компоненты которых выступают автономными носителями значения, семантическая устойчивость говорит о значении, носителем которого выступает фразеологическое выражение в целом.

Вышеупомянутые синтаксические и лексические ограничения, которым подвержены фразеологизмы в той или иной степени, менее существенны по сравнению с грамматическими ограничениями, поскольку их несоблюдение не приводит к ошибочным высказываниям. Это означает, что устойчивость является весьма относительным критерием и то, что фразеологизмы могут быть подвержены разной степени модификации. Это происходит преимущественно в повседневной устной речи, в медиатекстах, художественных текстах, в том числе в текстах песен. По своему происхождению многие фразы восходят к Библии, например*: im siebten Himmel sein – быть на седьмом небе от счастья,* другие относятся к реалиям, которых сегодня уже не существует, например: *alles in einen Topf werfen – смешать все в одну кучу*. Некоторые исходят из правовой сферы, например**:** *über einen den Stab brechen – вынести приговор кому-либо*. Отдельные из таких выражений являются результатом языкового функционирования тех или иных профессиональных сообществ (рабочие специальности, коммерческая сфера, сельское хозяйство и многое другое). Они также могут быть обусловлены повседневным жизненным укладом или техническим прогрессом, например: *Ränke schmieden – строить интриги, Kapital aus etwas schlagen – сколотить капитал, leeres Stroh dreschen – толочь воду в ступе, unter die Haube kommen – выйти замуж, grünes Licht geben – предоставить свободу действий.*

С точки зрения истории языка обнаруживается тенденция к сокращению фразеологизма относительно его первоначального варианта, поскольку это не имеет принципиального значения в современном языке. Так, например, поговорка *einem eins auswischen – сыграть с кем-либо злую шутку* возникла из ранее существовавшей поговорки *einem ein Auge auswischen.*

В трудах Э. Агриколы рассматривается особая группа фразеологических сочетаний – фиксированные предложения. По своей структуре они превосходят устойчивые фразеологические словосочетания, однако в остальном обладают всеми характеристиками данной категории. Возможности их модификации еще более ограничены, например: *So jung kommen wir nie wieder zusammen – мы никогда больше не будем такими молодыми*. Сюда же относятся структуры, которые можно рассматривать как эллиптические предложения, например: *du ahnst es nicht – ты и представить себе не можешь.* Или: *Wir werden das Kind schon schaukeln. – Уж с этим делом мы справимся.* К данной группе фразеологизмов могут относиться и восклицания, например: *Das ist gehupft wie gesprungen! – Что в лоб, что по лбу!* С фразеологическими сочетаниями их связывает то, что они не являются самостоятельным высказыванием и актуализируются в контексте.

Однако фразеологизмы невозможно классифицировать только по лексическим, синтаксическим и грамматическим характеристикам, поскольку в процессе функционирования они выходят далеко за рамки данных критериев. Интерес с данной точки зрения представляет базовая классификация, предложенная Х. Бургером, на которой следует остановиться более подробно. Х. Бургер разделяет фразеологизмы по их знаковой функции, которую они выполняют в процессе коммуникации, на референциальные (относящиеся к объектам, процессам или фактам в действительности), структурные (которые устанавливают грамматические отношения, такие как, например: *entweder ... oder – или … или, in Bezug auf – по отношению к, nicht nur ... sondern auch – не только, но* и коммуникативные как языковые средства, используемые в определенных коммуникативных ситуациях (рутинные формулы), например: *Guten Morgen! – Доброе утро! Или: ich meine – я имею в виду* [2]**.**

Референциальные фразеологизмы подразделяются по семантическим критериям (в зависимости от того, обозначают ли они объекты или процессы, например: *der goldene Mittelweg – золотая середина* или они содержат высказывания об объектах и процессах, например: *Morgenstunde hat Gold im Mund – утренний час дарит золотом нас*) на номинативные (синтаксические единства в границах предложения) и пропозициональное (высказывания об объекте в виде предложения или текста). Х. Бургер классифицирует референциальные фразеологизмы в границах предложения по степени идиоматичности (объяснимость значения без исторических знаний) в словосочетаниях. Автор выделяет частичные идиомы (например, один компонент понимается буквально, а другой используется в переносном смысле, например: *Schwein gehabt – «повезло»,* и идиомы, т. е. поговорки, которые нельзя использовать, не прибегая к историческим знаниям, например: *jmdm. einen Bärendienst erweisen – оказать кому-либо медвежью услугу.* Или: *etw. auf dem Kerbholz haben – иметь что-либо на совести, иметь рыльце в пушку*.

Как и отмечалось нами выше, немецкие пословицы и фразеологизмы подвергаются модификации в процессе функционирования. Они смешиваются, изменяются и по своему содержанию соотносятся с современной реальностью. Зачастую они выступают основой формирования новых языковых выражений. В рамках данных процессов возможна трансформация пословицы во фразеологизм, напрмер, выражение jemandem eine Grube grabe – рыть яму кому-либо (доставлять неприятности, вредить кому-либо) возникло из пословицы «Не рой другому яму – сам в неё попадёшь». По данным «Малого немецкого словаря лингвистических терминов», под пословицей понимается жизненная мудрость, сформулированная в четкой и сжатой форме [3]. Вслед за А.Н. Барановым и Д.О. Добровольским пословица понимается нами как вид фразеологизма, и рассматривать пословицы, по мнению авторов, следует на фоне других типов

фразеологизмов [4]. Поскольку пословицы являются высказываниями общего характера, в аргументированном контексте они выполняют вспомогательную функцию при выражении какого-либо утверждения. Несмотря на установленный в ходе многочисленных исследований высокий уровень владения пословицами носителями немецкого языка, употребление пословиц в качестве средства аргументации, основанного на моральных началах, существенно отошло на второй план, тогда как приоритетный характер в современном немецком языке имеют такие характеристики, как устойчивость и метафоризация. Таким образом, модификация пословиц имеет место во всех сферах частной и публичной коммуникации. Прежде всего, СМИ (газетные статьи, реклама) являются неисчерпаемым источником творческого потенциала авторов, зачастую создающих окказионализмы для достижения конкретных целей того или иного текста. При этом речь, как правило, не идет о каких-либо новообразованиях, отражающих противоположную позицию в отношении существующих фразеологических единиц, а об очень популярных модификациях давно известной народной мудрости, лишь только отражающих ассоциативную связь с исходным контекстом. В результате необычности своих графических и акустических образов модифицированный фразеологизм призван неизбежно привлечь внимание читателя или слушателя.

Особенностям функционирования фразеологизмов в немецкой речи посвящены многочисленные труды лингвистов. В работе И.В Соповой., Ю.А. Раздабариной освещаются фразеологические трансформации в немецком политическом дискурсе [5]. Д.В. Лагоденко анализирует модификацию фразеологизмов в рамках коммуникативного события [6]. В статье Д.Б. Юсуповой на материале заголовков СМИ рассматривается такой способ фразеологической модификации, как субституция [7]. Исследование А.В. Пискаревой посвящено анализу модификации немецкоязычных фразеологизмов в публицистическом дискурсе [8]. При этом автор указывает на допустимость возникновения как узуальных, так и окказиональных вариантов фразеологизмов. Михайлова Е.В. и Гулевец Н.А. в своей работе раскрывают причины и механизмы субституции компонентов фразеологизмов в текстах канонических версий Библии [9].

Как и отмечалось нами ранее, пословицы и фразеологизмы и в настоящее время широко употребляются в речи носителями немецкого языка. Особый интерес в рамках нашего исследования представляют случаи структурно-семантической модификации фразеологизмов в текстах немецкоязычных СМИ. Результатом модификации является формальное и/или содержательное отклонение от основы/исходной формы фразеологической единицы с целью привлечения внимания и повышения интереса реципиента к предоставляемой информации. В рамках предпринятого исследования нами рассматриваются такие способы модификации фразеологических единиц, как субституция, расширение и сокращение. Рассмотрим некоторые конкретные случаи модификации пословиц и фразеологизмов посредством субституции в современном немецком языке, например: *Indien spielt in seiner eigenen Liga: Was wir von Modi lernen können. – Индия играет в своей лиге. Чему мы можем поучиться у Моди.* Исходная форма фразеологизма: *in einer ganz anderen Liga spielen – досл. играть в другой лиге*, т. е. *существенно превосходить кого-либо по тем или иным свойствам, качествам, характеристикам.* Опубликованная статья с данным заголовком посвящена теме внешнеполитического курса Индии и позиции данного государства на международной арене. Автор указывает на то, что внешняя политика Индии ориентирована не на незыблемые общепринятые ценности, а на ее собственные непосредственные интересы. По мнению автора, международные союзы, в которые вступает Индия, призваны неизменно обеспечивать ей выгоду или престиж. Таким образом, посредством такого способа модификации, как субституция, а именно – в результате замены неопределенного артикля *einer* на притяжательное местоимение *seiner* и местоимения *anderen* на прилагательное *eigenen* в рассматриваемом фразеологизме автором обращается внимание читателя на исключительно индивидуалистическую нейтральную позицию Индии и ее лидера Нарендры Моди в международных отношениях и отсутствие приверженности как демократическим, так и диктаторским режимам.

Не менее интересным представляется случай модификации посредством субституции (замещения) известной пословицы, широко употребляемой носителями немецкого языка и в современной реальности, например: *Was Du heute kannst besorgen, das verschiebe doch auf morgen. – Все-таки отложи на завтра то, что можешь сделать сегодня.* Исходной формой рассматриваемого фразеологизма является выражение *Was Du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen. – Не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня.* Значение данной пословицы поучительного характера состоит в том, что всю необходимую работу необходимо выполнять незамедлительно, а не откладывать ее в «долгий ящик». В данной статье освещается инициатива создания климатического совета, исходящая от партии «Зеленые». «Зеленые» решительно осуждают позицию политических партий ХДС и СДПГ, согласно которой данная инициатива не является срочной мерой и, следовательно, может быть реализована после проведения муниципальных выборов. Посредством такого приема модификации, как субституция (замена отрицательной частицы *nicht* на антонимичную частицу *doch*), данный фразеологизм, содержащий элементы иронии, обретает ярко выраженную экспрессию и эмоциональную окраску относительно его исходной формы и отражает крайне отрицательное отношение партии «Зеленых» к блокированию продвигаемых ей решений со стороны традиционных немецких партий, тем самым привлекая внимание читателя.

Рассмотрим некоторые иные случаи структурно-семантической модификации фразеологизмов, достигаемой посредством способа субституции, например: *Wir erwarten keine großen Gewinnüberraschungen, jedoch dass die Unternehmen bei ihren Prognosen einen vorsichtigeren Ton anschlagen werden. – Мы не расчитываем на ошеломляющую прибыль, так что позиция предприятий в своих прогнозах будет достаточно сдержанной.* Исходной формой фразеологизма, употребленного в данном примере, является *выражение einen anderen Ton anschlagen – изменить тон, изменить свое поведение*. В данной статье освещается актуальная экономическая ситуация в Европе, а именно – говорится о таких неблагоприятных факторах, как повышение цен на энергоносители, высокая инфляция, послуживших причиной экономической рецессии и спада производства в целом. В отличие от предшествующего примера, где у автора стояла задача придать выражению максимальную эмоциональную контрастную окраску, в данном случае замена компонента *anderen* на *vorsichtigeren* имеет своей целью преподнести фактически негативную по своей сути информацию в более мягкой, нейтральной форме, не вызывая явных отрицательных эмоций у реципиента.

Рассмотрим иные случаи модификации пословицы посредством замещения, например: *Wer anderen eine Grube gräbt, haftet selbst – кто роет яму другому, несет личную ответственность.* Исходной формой фразеологизма в данном словоупотреблении является пословица *Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein – тот, кто другому яму роет, сам в нее и попадет*. Примечательно, что именно данная пословица, исходящая из Библии, с течением времени модифицировалась во фразеологизм *jemandem eine Grube graben – рыть яму другому.* В статье автором освещаются строительные работы, в рамках которых был причинен ущерб по причине нарушения правил техники безопасности, ставших причиной обрушения котлована. В результате руководитель подрядной организации по решению суда обязан отвечать своим личным имуществом в рамках причиненного ущерба. Замена глагола *hineinfallen* на *hafften* в соответствующей форме имеет своей целью соотнести моральные нормы, лежащие в основе исходной формы данного фразеологизма, с современными правовыми реалиями и ответственностью за нарушение действующего законодательства. Таким образом, в данном случае четко прослеживается связь с исходной формой фразеологизма, в основе которого лежит идея недопустимости нарушения незыблемых морально-нравственных норм.

Не менее интересными представляются случаи модификации фразеологизмов посредством расширения, например: *Das ist ein hübscher Treppenwitz der Geschichte, dass die Mauer von Trump durch Starkregenfluten zerstört wird. – Досл.: По «забавной» иронии судьбы стена Трампа разрушается ливневыми дождями.* Исходной формой фразеологизма в данном словоупотреблении является выражение *Treppenwiz – злая шутка, ирония судьбы*. Автор в своей статье освещает проект создания стены на границы США с Мексикой, реализация которого, по его мнению, изначально имела неблагоприятные последствия для окружающей среды. В настоящий момент стена разрушается под воздействием стихии. Посредством расширения существующего фразеологизма прилагательным *hübscher – прекрасный, забавный* автор в ироничной форме подчеркивает свое отрицательное отношение к данной инициативе, намеренно обращая внимание читателя на ее изначальную нецелесообразность и бессмысленность.

В рамках проведенного анализа нами также отмечены некоторые немногочисленные случаи модификации фразеологизмов посредством сокращения, например: *Gänsehaut-Fall in NÖ: Während die Hotelgäste schliefen, verschaffte sich ein Unbekannter Zugang zu den Zimmern, stahl Bargeld und Wertsachen. – Леденящий душу случай в Федеральной земле Нижняя Австрия: в то время как постояльцы спали в гостинице, неизвестный проник в комнаты, похитил денежные средства и ценные вещи.* Исходной формой фразеологизма в данном случае является устойчивое словосочетание *Gänsehaut kriegen – покрыться мурашками, испытать страх, мороз по коже*. В статье говорится о беспрецедентном случае воровства имущества в присутствии его владельцев. Употребление слова *Gänsehaut – гусиная кожа* обеспечивает ассоциативную связь с исходной формой фразеологизма по внешним признакам и концентрирует внимание читателя на вопиющем случае аморального поведения гражданина, вызывающего широкий общественный резонанс и эмоциональную реакцию всеобщего возмущения и осуждения. Исключение глагола из авторского фразеологического выражения объясняется стремлением автора сосредоточить внимание читателя непосредственно на самом факте происшествия, а не на его частных моментах, поскольку данное фразеологическое выражение употреблено непосредственно в заголовке статьи, который должен быть кратким и информативным.

В немецкоязычной прессе нами также установлены иные случаи модификации в результате сокращения, например: *Still und leise: Sanktionen gegen China sind vom Tisch. – Без огласки: вопрос введения санкций против Китая снят.* В статье говорится об отказе Швейцарии вводить санкции в отношении Китая. Исходной формой фразеологизма в данном случае является выражение *heimlich, still und leise – в атмосфере секретности*. Поскольку данное принятое на государственном уровне решение не было обнародовано, автор, используя данный фразеологизм, указывает читателю на нежелание государственных органов придавать огласке данное решение. Сокращение исходной формы фразеологизма посредством исключения наречия *heimlich – тайно*, возможно, продиктовано стремлением автора, избежать чрезмерной негативной коннотации, которая указывала бы на отсутствие принципа прозрачности и гласности

в государственной политике, и придать высказыванию скорее стилистически нейтральный характер.

В результате проведенного анализа установлено, что наиболее многочисленная группа структурно-семантической модификации фразеологизмов представлена изменениями посредством субституции, то есть замене одного или нескольких компонентов другими. Последствия такой замены зависят от семантической соотнесенности между исходным компонентом и компонентом замены. Чем контрастнее семантические отличия между двумя компонентами, тем выше степень воздействия на реципиента. Второй по степени частотности модификации является группа изменений посредством расширения, под которым нами понимается включение во фразеологизм дополнительных элементов. При этом с точки зрения синтаксиса расширение преимущественно осуществляется за счет включения прилагательного во фразеологическое выражение. Это объясняется образностью прилагательного и, соответственно, возможностью повысить эмоциональную окрашенность и экспрессивность фразеологизма. Третьей по степени частотности употребления является группа изменений фразеологизмов посредством сокращения. При этом сокращение имеет место преимущественно в заголовках стетей. Анализ показывает, что такие способы, как субституция и расширение, преимущественно призваны придать высказыванию яркость, индивидуальность, экспрессивность и эмоциональную окрашенность, тогда как сокращение фразеологизма сопровождается стремлением автора к относительно нейтральному и сдержанному тону фразеологического выражения. При этом процесс модификации происходит под влиянием как лингвистических (выбор современных языковых средств), так и экстралингвистических (общественно-политические, социокультурные и экономические тенденции в обществе) факторов. Таким образом, модификация фразеологизмов имеет контекстуально обусловленный характер и нацелена на подачу информации в более интересной и доступной для реципиента форме. Создаваемая посредством модификации игра слов, безусловно, повышает интерес и привлекает внимание реципиента к предоставляемой информации.

Библиографический список

1. Agrikola E. *Einfuhrung in die Probleme der Redewendungen. Worter und Redewendungen. Worterbuch zum deutschen Sprachgebrauch*. Leipzig, 1982.
2. Burger H. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin, 2010.
3. Rudi C., Bartschat B. *Kleines Wörterbuch Sprachwissenschaftlicher*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1978; Termini 2.
4. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Пословицы как разряд фразеологизмов (новый подход к старой категории). *Русский язык: Исторические судьбы и современность*. Москва, 2010.
5. Лагоденко Д.В. Фразеологическая модификация в событийно-дискурсивном пространстве художественного текста. *Филология и культура*. 2018; № 2 (52): 65–71.
6. Сопова И.В., Раздабарина Ю.А. Модификации фразеологизмов в немецком политическом дискурсе. *Известия ВГСПУ*. 2021; № 5 (158): 113–117.
7. Юсипова Д.Б. Субституция как приём фразеологической модификации в заголовках СМИ. *Вестник Московского информационно-технологического университета*. 2024; № 1: 50–55.
8. Пискарева А.В. Способы модификации фразеологизмов в русском и немецком языках (на материале текстов СМИ). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2018; № 4 (793): 199–210.
9. Михайлова Е.В. Особенности модификаций фразеологизмов в современных англо-, немецко-, франко- и испаноязычных версиях Библии: лингвокультурологический аспект. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 6: 1866–1873.

References

1. Agrikola E. *Einfuhrung in die Probleme der Redewendungen. Worter und Redewendungen. Worterbuch zum deutschen Sprachgebrauch*. Leipzig, 1982.
2. Burger H. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin, 2010.
3. Rudi C., Bartschat B. *Kleines Wörterbuch Sprachwissenschaftlicher*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1978; Termini 2.
4. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. Poslovicy kak razryad frazeologizmov (novyj podhod k staroj kategorii). *Russkij yazyk: Istoricheskie sud'by i sovremennost'*. Moskva, 2010.
5. Lagodenko D.V. Frazeologicheskaya modifikaciya v sobytijno-diskursivnom prostranstve hudozhestvennogo teksta. *Filologiya i kul'tura*. 2018; № 2 (52): 65-71.
6. Sopova I.V., Razdabarina Yu.A. Modifikacii frazeologizmov v nemeckom politicheskom diskurse. *Izvestiya VGSPU*. 2021; № 5 (158): 113-117.
7. Yusipova D.B. Substituciya kak priem frazeologicheskoj modifikacii v zagolovkah SMI. *Vestnik Moskovskogo informacionno-tehnologicheskogo universiteta*. 2024; № 1: 50-55.
8. Piskareva A.V. Sposoby modifikacii frazeologizmov v russkom i nemeckom yazykah (na materiale tekstov SMI). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2018; № 4 (793): 199-210.
9. Mihajlova E.V. Osobennosti modifikacij frazeologizmov v sovremennyh anglo-, nemecko-, franko- i ispanoyazychnyh versiyah Biblii: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 6: 1866-1873.

Статья поступила в редакцию 15.02.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-538-541

***Galstian S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Roman Languages Department, the Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Defense Ministry of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: bekki@inbox.ru*

THE ANTHROPOCENTRIC POTENTIAL OF TAXIS PREPOSITIONS (BASED ON SPANISH). The article is devoted to the studying of taxis prepositions through the prism of their anthropocentric potential, which means that the prepositions serve to structure the perception of what is happening by focusing attention on the subjective interpretation of events. The article presents the arguments in favour of the idea that taxis prepositions are considered as a linguistic tool for organizing human communication and cognitive activity. By analyzing the provisions of the article, the author concludes that the use of certain prepositions reveals the way human experience and perception of reality contribute to the formation of the subjective temporal subcode in language. The use of taxis prepositions makes it possible to form and transmit information more accurately, which significantly affects the subjective perception of collective and individual reality. Awareness and analysis of their functions is a prerequisite for a deep understanding of both language and cognitive processes associated with the perception of information.

Key words: **anthropocentrism, taxis, taxis prepositions, taxis relations, human factor in language, subjective perception**

***С.А. Галстян,** канд. филол. наук, доц., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: bekki@inbox.ru*

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАКСИСНЫХ ПРЕДЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Материал статьи посвящен исследованию таксисных предлогов сквозь призму их антропоцентрического потенциала, который заключается в том, что данные предлоги помогают структурировать восприятие происходящего, акцентируя внимание на субъективной интерпретации событий. Приводятся аргументы, свидетельствующие в пользу того, что таксисные предлоги служат языковым инструментом организации человеческой коммуникации и когнитивной деятельности. Путем анализа положений статьи автор приходит к выводу, что использование тех или иных предлогов наглядно показывает то, как человеческий опыт и способ восприятия реальности формируют субъективный темпоральный субкод в языке. Использование таксисных предлогов позволяет более точно формировать и передавать информацию, что значительно влияет на субъективную перцепцию коллективной и индивидуальной действительности. Осознание и анализ их функций является необходимым условием для глубокого понимания как языка, так и когнитивных процессов, связанных с восприятием информации.

Ключевые слова: **антропоцентризм, таксис, таксисные предлоги, таксисные отношения, человеческий фактор в языке, субъективное восприятие**

Термин таксис, являясь греческим прототипом понятия *порядок* (греч. *taxis* – порядок, расположение, построение), был впервые введен в лингвистику Р.О. Якобсоном. Таксис представляет собой одну из языковых категорий, уточняющих темпоральные и модальные отношения между действиями и ситуациями. Основная задача таксиса – упорядочивание событий во времени, указание на их последовательность или одновременность. Иными словами, таксис организует темпоральные отношения между главными и зависимыми действиями в предложении или тексте [1, с. 239]. Якобсон разграничивал категории времени и таксиса: в отличие от категории времени, таксис «характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения» [2, с. 101], в то время как категория времени «характеризует сообщаемый факт по отношению к факту сообщения» [2]. В различных языках таксисные отношения могут передаваться с помощью разнообразных языковых средств, включая деепричастия, причастия, отглагольные существительные, союзы, предлоги, послелоги, конструкции с предложно-падежными сочетаниями и другие. В языках романской группы наряду с герундием, временными формами глаголов, союзами и иными средствами, формирующими основу для выражения таксиса, функция передачи таксисных отношений может также реализовываться через использование предлогов.

Актуальность статьи продиктована необходимостью исследовать способность таксисных предлогов структурировать восприятие мира человеком посредством выражения отношений одновременности/разновременности в языке и обеспечения темпоральных и логических связей между действиями предикатов предложения.

Цель данной статьи – установить, что таксисные предлоги способствуют более точной передаче темпоральной информации, что оказывает значительное влияние на субъективное восприятие объективной реальности.

Основные задачи статьи включают в себя:

– исследование таксисообразующей функции предлогов при передаче отношений одновременности/разновременности;

– изучение использования таксисных предлогов для более точной передачи интенций говорящего, направленных на оказание воздействия на эмоциональное восприятие и оценочную реакцию адресата;

– анализ способности предлогов выражать субъективную временную упорядоченность, обеспечивая когнитивную ориентацию индивида в языке.

Методологическая база исследования включает в себя следующие методы: метод контекстно-логического анализа; сравнительно-сопоставительный метод; описательный метод; метод компонентного анализа.

Научная новизна статьи заключается в том, чтобы рассмотреть таксисный предлог в качестве когнитивного инструмента для передачи личного опыта, временных последовательностей и причинно-следственных связей. Кроме того, доказывается, что употребление подходящего предлога способствует уточнению информации о событиях, их последовательности и ключевых деталях, что в конечном итоге влияет на восприятие человеком объективной реальности. Теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты расширяют современные представления о языке. Понимание и исследование функционирования таксисных предлогов является ключевым элементом для глубокого осознания не только языковых структур, но и когнитивных механизмов, связанных с интерпретацией информации. Изучение предлогов, выражающих отношения одновременности/разновременности, открывает новые возможности для понимания того, как язык отражает субъективное восприятие объективной действительности. Практическая значимость статьи выражается в возможности использовать ее результаты в теоретических учебных курсах по общему языкознанию, семантическому анализу, в теоретических грамматиках ряда языков, а также в практике преподавания испанского языка и в переводческой деятельности.

В испанском языке таксисные отношения передаются преимущественно посредством темпоральных предлогов в связи с тем, что в «отчетливой» временно́й семантике таких предлогов заложена способность выражать отношения «одновременности или разновременности», что и является таксисом «в чистом виде» [3, с. 84]. Однако ряд пространственных и некоторых других предлогов также обладает способностью выражать таксис:

La ruta provincial 33 está cortada casi en su totalidad ***a causa de*** *las fuertes lluvias y crecida de ríos, informó la policía salteña en las últimas horas, por lo que ir a Cachi desde el Valle de Lerma es imposible* [4]. – «Провинциальное шоссе 33 почти полностью перекрыто **из-за** сильных дождей и поднятия уровня рек, как сообщила полиция Сальты, в последние несколько часов, что делает невозможным проезд в Качи из Долины Лерма».

Предлог ***a causa de*** (из-за, по причине), основная функция которого заключается в передаче причинно-следственных отношений, в частности в выражении причинных отношений, в данном примере имплицитно указывает на таксис последовательности (следования): сначала прошли сильные дожди, и поднялся уровень воды в реках, потом шоссе перекрыли.

El Motín de Esquilache tuvo lugar en el mes de marzo del año 1766, ***bajo*** *el reinado de Carlos III* [5]. – «Мятеж в Эскилаче произошел в марте 1766 года, **во время** правления (**под** правлением) короля Карла III».

Пространственный предлог *bajo* (под) в данном примере выполняет темпоральную функцию, заключая в себе информацию о передаче таксисных отношений одновременности: когда правил король Карл III, произошли беспорядки.

Con *la llegada de los niños a la familia, muchas cosas de nuestra vida cambian irremediablemente* [6]. – «**С** появлением в семье детей многое в нашей жизни меняется навсегда».

Предлог *con* (с), являясь языковым средством передачи субъектно-объектных отношений (совместность действия), указывает также на таксис последовательности действий: сначала в семье появляется ребенок, затем в жизни в связи с этим происходят изменения.

Как уже было сказано, предлоги способны передавать следующие типы таксисных отношений:

1. Разновременность действий (последовательность или предшествование):

Предлоги *antes de, hasta, para, a* и др. (предшествование); *después de, desde, de, a partir de* и др. (последовательность/следование).

Cuántos prisioneros palestinos hay en las cárceles israelíes y por qué se ha duplicado su número ***desde*** *el inicio de la guerra en Gaza* [7]. – «Сколько палестинских заключенных находится в израильских тюрьмах и почему их число удвоилось **с** начала войны в Газе».

A partir del *primer milenio A.C., un factor clave en la evolución de estas tribus fue el grado de contacto que tenían con otros pueblos de la cuenca mediterránea, en especial griegos y fenicios* [8]. – «**Начиная с** первого тысячелетия до нашей эры, ключевым фактором в эволюции этих племен была интенсивность их контактов с другими народами Средиземноморского бассейна, особенно с греками и финикийцами».

Sin embargo, el bebé puede acomodarse de otras maneras justo ***antes de*** *comenzar el trabajo de parto* [9]. – «Однако **перед** началом родов ребенок может расположиться и иным образом».

2. Одновременность:

Предлоги *durante, en los tiempos de* и др.

En el momento de *la Operación Fuerza Aliada contra Yugoslavia, desatada unilateralmente por la OTAN en 1999, Hainline estaba en su segunda misión con el F-117, asignado al 9ºEscuadrón de Cazas, los 'Caballeros Voladores', y desplegado en la Base Aérea de Spangdahlem, en Alemania* [10]. – «**Во время** операции «Союзная сила» против Югославии, инициированной НАТО в одностороннем порядке в 1999 году, Хейнлайн выполнял свою вторую миссию на F-117, был приписан к 9-й истребительной эскадрилье «Летающие рыцари» и дислоцировался на авиабазе Шпангдалем в Германии».

Durante *el período comprendido entre el viernes a las 20 y el lunes a las 8, el hospital Materno Infantil brindó un total de 788 atenciones* [11]. – «**В** период работы с 8 вечера пятницы до 8 утра понедельника в родильном доме было проведено в общей сложности 788 консультаций».

Предлог выполняет функцию специфического маркера, обозначающего смысловое и временное единство двух действий, состояний или событий. Одно из них является основным и выражается глагольным сказуемым, а другое является второстепенным и сопровождает или сопутствует основному. Таким образом, предлог выступает в роли «экспликатора», определяющего характер таксисных отношений, таких как одновременность, предшествование или следование [3, с. 79].

Передавая отношения одновременности и разновременности, таксисные предлоги в своей основе содержат выразительный антропоцентрический потенциал. Антропоцентризм является важной составляющей языковой картины мира. Антропоцентризм в языке, подразумевая фокусировку на человеческом опыте и восприятии, представляет собой явление, где человек выступает в качестве основной точки отсчета в коммуникации и языковых структурах. Язык выполняет функцию не только средства коммуникации, но и способа организации и выражения уникального человеческого опыта. Антропоцентризм в языке проявляется в том, как люди организуют информацию и выражают свои мысли, делая акцент на значимости субъекта. Человек как центральная фигура в языковой деятельности постоянно переплетает свои эмоциональные и когнитивные элементы в структуру коммуникации. Язык, в свою очередь, развивается как отражение человеческого восприятия мира, включающего основные представления о временности и причинах.

В контексте антропоцентризма предлоги играют значительную роль, так как они помогают структурировать окружающий мир с точки зрения человеческого восприятия и опыта. Это особенно заметно на примере таксисных предлогов, поскольку они акцентируют внимание на временных и последовательных отношениях между событиями, что является важным аспектом темпоральной перцепции.

Таксисные предлоги позволяют упорядочивать и описывать события в соответствии с человеческим восприятием времени и последовательности, иными словами, помогают выражать субъективную временную упорядоченность, которую человек придает событиям. Данные предлоги выражают временные и причинно-следственные связи между событиями или действиями, обеспечивая когнитивную ориентацию индивида в сложной системе языковой информации. Они позволяют передавать не только последовательность событий, но и их взаимозависимость, что делает их неотъемлемой частью когнитивного процесса, и таксисные предлоги становятся не только грамматическим, но и когнитивным инструментом.

Антропоцентрический потенциал таксисных предлогов проявляется в уточнении следующих составляющих перцепции объективной действительности:

1. Субъективное восприятие времени.

Человеческое восприятие времени всегда субъективно. Использование таких предлогов, как, например, *después de* (после), *antes de* (до) или *durante* (во время), помогает передать субъективное восприятие разновременности/одновременности событий.

30 restaurantes que tienes que visitar ***antes de*** *que haya otra pandemia* [12]. – «30 ресторанов, которые нужно посетить **до** начала следующей пандемии».

В приведенном примере можно выделить два действия («посещение ресторанов» и «начало следующей пандемии»), которые существуют в объективной временно́й шкале независимо друг от друга. Эти действия с точки зрения объективной хронологии не соотносятся друг с другом в рамках таксисных отношений. Взаимосвязь между данными, а также в целом между любыми событиями и процессами формируется лишь в сознании человека. Именно человек осознает и впоследствии выражает в языке при помощи определенных средств, в частности таксисных предлогов, свое субъективное восприятие объективной действительности (в случае с таксисными предлогами – субъективное восприятие времени).

2. Фокус на человеческом опыте.

Предлоги, указывающие на временные отношения между событиями, позволяют акцентировать внимание на значимости последовательности действий для человека. Это помогает представить события так, как они были бы восприняты человеком в реальной жизни.

Так, в зависимости от информации, на которой говорящий хочет акцентировать свое внимание, благодаря определенному таксисному предлогу можно выразить одно и то же объективное время разными способами:

30 restaurantes que tienes que visitar ***antes de*** *que haya otra pandemia* [12]. – «30 ресторанов, которые нужно посетить **до** начала следующей пандемии».

В данном предложении акцент говорящим сделан именно на таксисе предшествования в связи с тем, что оттенок смысла, заключенный в перфектном предикате, представляется более актуальным с точки зрения говорящего.

С другой стороны, в контексте объективного времени, как уже было сказано ранее, существуют два действия, не связанных друг с другом: «посещение ресторанов» и «начало следующей пандемии». Оба этих действия связываются между собой лишь в сознании говорящего, и в зависимости от поставленного акцента темпоральной основой данных действий может служить как таксис предшествования, так и таксис последовательности (следования). То есть рассматриваемые действия («посещение ресторанов» и «начало следующей пандемии») могут взаимодействовать через таксис следования, если употребить соответствующий предлог и переакцентировать тем самым внимание с одного субъективного восприятия времени на другое:

Después de *visitar estos 30 restaurantes no tendrás miedo del inicio de otra pandemia.* – «Посетив (**после** посещения) эти 30 ресторанов, уже не будешь бояться начала очередной пандемии».

В данном случае рассматриваемые в рамках объективного времени действия остаются прежними: есть «посещение ресторанов» и есть «начало следующей пандемии». Однако теперь в фокусе внимания находится именно таксис последовательности, и изменение смысла и перенаправление вектора внимания говорящего возможно именно благодаря таксисным предлогам.

3. Когнитивные процессы.

Таксисные предлоги уточняют когнитивные процессы, такие как планирование и прогнозирование, формируя лингвистическую базу для выражения человеческих намерений и действий во времени.

Таким образом, можно отметить, что таксисные предлоги играют ключевую роль в организации человеческой речи, предоставляя говорящему инструменты для передачи личного опыта, временных последовательностей и причинно-следственных связей. Это способствует более детализированной перцепции сообщаемой информации. Другими словами, таксисные предлоги необходимы для формирования субъективного восприятия объективной действительности благодаря своей способности создавать различные горизонты событий и отношения между ними. Они обеспечивают возможность более точной передачи интенций говорящего, позволяют акцентировать внимание на определенных деталях, тем самым влияя на эмоциональное восприятие и оценочную реакцию адресата.

Так, предлоги *antes de, hasta, después de, desde, de, a partir de, durante, en los tiempos de* и др. не только выражают таксисные отношения разновременности/одновременности событий, но и могут подчеркивать приоритет тех или иных событий, которые отражают личные предпочтения и представляют значимость для индивида.

Например, предлог *después de* (после) может быть использован для передачи идеи завершенности и перехода к новой стадии, в то время как при помощи предлога *antes de* (до) акцент делается на ожидании или подготовке.

Иными словами, выбор предлога в конкретном контексте способствует формированию уникального эмоционального и когнитивного восприятия:

Voy al gimnasio ***después de*** *trabajar* [13, с. 265]. – «**После** работы я иду в спортзал».

Здесь временной порядок действий, отраженный в языке посредством таксиса последовательности, подчеркивает, что сначала происходит работа, а затем посещение спортзала – именно так говорящий структурирует свой день и делится этой информацией с другими. Это придает языку динамическую характеристику, позволяя демонстрировать сиюминутное человеческое восприятие времени.

Использование предлога *antes de* (до) предполагает наличие определенной границы или барьера, после которого наступает какое-то событие. Это подчеркивает ожидание и планирование, которое составляет значительную часть человеческой жизни.

Анализ примеров показывает, что таксисные предлоги помогают определить временные рамки, устанавливая начало, продолжительность и завершение событий. Это качество особенно важно в языке повествования, где последовательность событий и их синхронность являются ключевыми элементами. Они позволяют структурировать текст таким образом, чтобы акцентировать внимание на эмоциональных или фактических аспектах ситуации.

Когнитивный аспект таксисных предлогов связан с упрощением процесса восприятия и улучшением ясности высказывания. Понимание предлогов, которые выражают пространственные и временные отношения, основано на культурных и индивидуальных опытах, а также на базовых когнитивных механизмах, таких как ориентация в пространстве и времени. Применение необходимого таксисного предлога позволяет уточнить представление о событиях, их последовательности и важных деталях, что в конечном итоге оказывает влияние на способ интерпретации объективной действительности слушателем.

В связи с вышесказанным отметим, что таксисные предлоги часто используются для рассказа о личном опыте, поскольку они позволяют конкретизировать порядок событий, делая повествование более понятным и живым:

Después de *desayunar me fui al trabajo y* ***de*** *camino escuché unas canciones* [13, с. 179]. – «**После** завтрака я отправился на работу, а **по** пути прослушал несколько песен».

Таксис в данном предложении не только показывает последовательность действий, но и фокусирует внимание слушающего на личном опыте говорящего, подчеркивая его привычки и предпочтения.

Таксисные предлоги не просто организуют информацию о времени, они также активируют когнитивные процессы, которые связаны с планированием, прогнозированием и ретроспективным анализом событий, участвуя тем самым в процессе понимания и интерпретации окружения через призму человеческого опыта.

Исходя из анализа вышеизложенного материала, можно прийти к следующим основным выводам:

1. Таксисные предлоги, передавая отношения одновременности и разновременности, помогают создавать и структурировать темпоральные и причинно-следственные отношения в предложении.

2. Таксисные предлоги играют важную роль на языковой арене, не только выражая временные и логические отношения между действиями, но и подчеркивая антропоцентрическую направленность языка. Они формируют основу для упорядочивания темпоральных событий и структурируют наше восприятие мира. Антропоцентрический потенциал таких предлогов заключается в их способности адаптировать язык под человеческое восприятие времени и последовательности событий, структурировать речь в форме, ориентированной на субъект и его восприятие временных и причинно-следственных связей, что делает таксисные предлоги не только инструментом связи, но и важным элементом когнитивного осмысления реальности.

Иными словами, эти предлоги обеспечивают ясность в установлении временных рамок и последовательности, что критически важно для человеческого восприятия и интерпретации опыта. Способствуя раскрытию антропоцентризма в языке через обозначение временно́й упорядоченности событий, они помогают структурировать повествование, делают его более связным и ориентированным на человека, усиливая эмоциональную и когнитивную связь между говорящим и слушателем.

3. Таксисные предлоги являются не просто инструментами для описания реальности, но и механизмами для выражения личных перспектив и взаимодействия с миром. Исследуемые предлоги, как и весь язык в целом, остаются одним из ярких примеров того, как человеческий опыт и способ восприятия реальности формируют субъективный темпоральный субкод в языке, создавая богатые и разноуровневые возможности для коммуникации и самовыражения.

4. Использование таксисных предлогов позволяет более точно формировать и передавать информацию, что значительно влияет на субъективную перцепцию коллективной и индивидуальной действительности. Осознание и анализ их функций является необходимым условием для глубокого понимания как языка, так и когнитивных процессов, связанных с восприятием информации, а изучение этих предлогов продолжает оставаться важной задачей в лингвистике, предлагая новые перспективы в понимании того, как язык адаптируется и отражает человеческое восприятие мира.

Библиографический список

1. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис.* Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
2. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол. *Принципы типологического анализа языков различного строя.* Москва, 1972: 95–113.

3. Архипова И.В. *Зависимый таксис немецкого языка (на примере высказываний с предложно-девербативными конструкциями)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Новосибирск, 1998.
4. *A causa de las fuertes lluvias, el camino a Cachi está intransitable*. Available at: https://www.eltribuno.com/salta/2024-3-4-21-10-0-a-causa-de-las-fuertes-lluvias-el-camino-a-cachi-esta-intransitable
5. *¿Bajo el reinado de qué rey español se produjo el Motín de Esquilache?* Available at: https://www.manuales.com/manual-de/bajo-el-reinado-de-que-rey-espanol-se-produjo-el-motin-de-esquilache
6. *12 Cosas que cambian en una familia con la llegada del segundo hijo*. Availadle at: https://genial.guru/articles/12-cosas-que-cambian-en-una-familia-con-la-llegada-del-segundo-hijo-1456415/
7. *Cuántos prisioneros palestinos hay en las cárceles israelíes y por qué se ha duplicado su número desde el inicio de la guerra en Gaza*. Available at: https://www.bbc.com/mundo/articles/cly518ldp3jo
8. *Los pueblos autóctonos de la península ibérica antes de la llegada de los romanos*. Available at: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/pueblos-autoctonos-peninsula-iberica-antes-llegada-romanos_16793
9. *Presentación fetal antes del nacimiento*. Available at: https://www.mayoclinic.org/es/healthy-lifestyle/pregnancy-week-by-week/in-depth/fetal-positions/art-20546850
10. *Confirmado: Un misil ruso alcanzó en 1999 a otro F-117 de la operación de la OTAN contra Yugoslavia*. Available at: https://es.rbth.com/technologias/87745-confirmado-misil-ruso-alcanz%D0%BE-f-117-operacion-otan
11. *El SAMEC realizó cuatro vuelos sanitarios y atendió más de 260 emergencias durante el fin de semana*. Available at: https://www.eltribuno.com/salta/2025-1-27-12-20-0-el-samec-realizo-cuatro-vuelos-sanitarios-y-atendio-mas-de-260-emergencias-durante-el-fin-de-semana
12. *30 restaurantes que tienes que visitar antes de que haya otra pandemia*. Available at: https://www.esquire.com/es/donde-comer-beber/g32471867/mejores-restaurantes-espana-mundo/
13. Horno Chéliz M. del C. *Lo que la preposición esconde (Estudio sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.

References

1. Bondarko A.V. *Teoriya funkcional'noj grammatiki: Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaya lokalizovannost'. Taksis.* Moskva: `Editorial URSS, 2001.
2. Yakobson R.O. Shiftery, glagol'nye kategorii i russkij glagol. *Principy tipologicheskogo analiza yazykov razlichnogo stroya.* Moskva, 1972: 95-113.
3. Arhipova I.V. *Zavisimyj taksis nemeckogo yazyka (na primere vyskazyvanij s predlozhno-deverbativnymi konstrukciyami)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 1998.
4. *A causa de las fuertes lluvias, el camino a Cachi está intransitable*. Available at: https://www.eltribuno.com/salta/2024-3-4-21-10-0-a-causa-de-las-fuertes-lluvias-el-camino-a-cachi-esta-intransitable
5. *¿Bajo el reinado de qué rey español se produjo el Motín de Esquilache?* Available at: https://www.manuales.com/manual-de/bajo-el-reinado-de-que-rey-espanol-se-produjo-el-motin-de-esquilache
6. *12 Cosas que cambian en una familia con la llegada del segundo hijo*. Availadle at: https://genial.guru/articles/12-cosas-que-cambian-en-una-familia-con-la-llegada-del-segundo-hijo-1456415/
7. *Cuántos prisioneros palestinos hay en las cárceles israelíes y por qué se ha duplicado su número desde el inicio de la guerra en Gaza*. Available at: https://www.bbc.com/mundo/articles/cly518ldp3jo
8. *Los pueblos autóctonos de la península ibérica antes de la llegada de los romanos*. Available at: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/pueblos-autoctonos-peninsula-iberica-antes-llegada-romanos_16793
9. *Presentación fetal antes del nacimiento*. Available at: https://www.mayoclinic.org/es/healthy-lifestyle/pregnancy-week-by-week/in-depth/fetal-positions/art-20546850
10. *Confirmado: Un misil ruso alcanzó en 1999 a otro F-117 de la operación de la OTAN contra Yugoslavia*. Available at: https://es.rbth.com/technologias/87745-confirmado-misil-ruso-alcanz%D0%BE-f-117-operacion-otan
11. *El SAMEC realizó cuatro vuelos sanitarios y atendió más de 260 emergencias durante el fin de semana*. Available at: https://www.eltribuno.com/salta/2025-1-27-12-20-0-el-samec-realizo-cuatro-vuelos-sanitarios-y-atendio-mas-de-260-emergencias-durante-el-fin-de-semana
12. *30 restaurantes que tienes que visitar antes de que haya otra pandemia*. Available at: https://www.esquire.com/es/donde-comer-beber/g32471867/mejores-restaurantes-espana-mundo/
13. Horno Chéliz M. del C. *Lo que la preposición esconde (Estudio sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.

Статья поступила в редакцию 20.02.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-541-545

Urazaev M.D., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Ufa University of Science of Technology (Ufa, Russia), E-mail: marat-urazaev@yandex.ru*
Gilyazova D.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science of Technology (Ufa, Russia), E-mail: dika_ya@rambler.ru*

MOTIVATION OF LAUGHTER VOCABULARY (BASED ON THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES). The article examines motivation of laughter-related vocabulary in Russian and English, considering its structural, cognitive-semantic, and prototypical aspects. The study analyzes nomination mechanisms, identifies motivating features, and compares linguistic means of expressing laughter. Structural, cognitive-semantic, and prototypical methods are applied to reveal patterns in the formation and functioning of this vocabulary. The research establishes that Russian demonstrates greater transparency in motivation, while English offers flexibility and diversity in nomination strategies. The identified motivational features can contribute to further studies in cognitive linguistics, motivation theory, and lexicography. According to the authors, the prospects for further research may include the expansion of linguistic material through the analysis of other languages, the study of motivation in the context of the linguistic worldview, as well as the study of its role in the processes of linguistic nomination and conceptualization of laughter. Further development of the topic may include the study of the dynamics of changes in the motivation of laughter vocabulary under the influence of language contacts and borrowings, which will allow a deeper understanding of the mechanisms of the evolution of semantics and word formation in various languages.

Key words: **inner form, motivation, motivatedness, sememe, lexeme, linguistic sign, prototype, word meaning**

М.Д. Уразаев, *канд. филол. наук, асс. Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: marat-urazaev@yandex.ru*
Д.Р. Гилязова, *канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: dika_ya@rambler.ru*

МОТИВАЦИЯ ЛЕКСИКИ СМЕХА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматривается мотивация лексики смеха в русском и английском языках с учётом её структурных, когнитивно-семантических и прототипических аспектов. Исследование основано на анализе механизмов номинации, выявлении мотивирующих признаков и сравнительном изучении языковых средств выражения смеха. Применены структурный метод, когнитивно-семантический анализ и прототипический метод, позволяющие выявить закономерности в формировании и функционировании данной лексики. В результате исследования установлено, что русский язык характеризуется большей прозрачностью мотивации, тогда как английский язык демонстрирует гибкость и разнообразие способов номинации. Выявленные особенности мотивации могут быть полезны для дальнейших исследований в области когнитивной лингвистики, теории мотивации и лексикографии.

Ключевые слова: **внутренняя форма, мотивация, мотивированность, семема, лексема, языковой знак, прототип, семантика слова**

Слово представляет собой многогранную языковую единицу. Содержание лексической единицы (далее – ЛЕ) не ограничивается только её значением (семемой) и внешней оболочкой (лексемой). Помимо этого, ЛЕ также обладает языковой значимостью (результат отношений ЛЕ с другими ЛЕ в системе языка) и смыслом (контекстное значение). Ещё одним важным элементом ЛЕ является её «внутренняя форма» (в концепции А.А. Потебни). Внутренняя форма понимается как образ, который возникает в сознании носителя языка при восприятии связи между семемой и лексемой. Осмысленность подобной связи проявляется в выборе мотивации, то есть признака, лежащего в основе наименования ЛЕ.

Описанное выше в полной мере относится к ЛЕ смеха. С раннего возраста смех является неотъемлемой частью жизни человека. Он служит важным средством невербальной коммуникации, способствуя выражению эмоций, настроения и социальных сигналов. Смех представляет собой сложное и многоаспектное психосоциальное явление. Важно отметить, что мотивация ЛЕ может быть обусловлена не только семантическими и структурными факторами, но и социокультурными контекстами, а также эмоциональными коннотациями, связанными с культурными представлениями о смехе. Мотивация лексических единиц, относящихся к категории смеха, представляет собой важную проблему когнитивной лингвистики и семантики. Несмотря на значительное количество работ, посвящённых изучению вербального юмора и смеха [1–4], вопросы мотивации лексики смеха в сравнительном аспекте до сих пор остаются малоизученными. Исследование данной темы позволяет выявить механизмы мотивации, связанные с когнитивными и семиотическими аспектами языка, что делает его актуальным для дальнейшего изучения.

Цель настоящего исследования – анализ мотивации лексических единиц, обозначающих смех, в русском и английском языках. Для достижения данной цели ставятся следующие задачи: 1) выявить основные типы мотивации лексики смеха в обоих языках; 2) определить, какие мотивирующие признаки лежат в основе номинации; 3) рассмотреть особенности семиотической природы знаков, обозначающих смех, с опорой на теорию Ч.С. Пирса; 4) исследовать роль прототипов в мотивации данной категории лексики; 5) провести сравнительный анализ степени мотивированности в русском и английском языках.

Исследование является первым комплексным анализом мотивации лексики смеха в сопоставительном аспекте на материале русского и английского языков. В работе уточняется понятие мотивации в рамках когнитивной лингвистики и семиотики, а также вводится классификация мотивирующих признаков, основанная на их знаковом, фонетическом, семантическом и когнитивном выражениях.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублённом изучении принципов мотивации языковых единиц в контексте когнитивной лингвистики и семиотики. Практическая значимость работы связана с возможностью применения её результатов в преподавании сравнительной лексикологии, теории перевода, когнитивной семантики, а также в создании словарей и автоматизированных систем обработки языка.

Материалы исследования включают процессуальные, глагольные и адъективные ЛЕ, связанные с категорией смеха в английском и русском языках, выделенные из цифрового тезауруса английского языка WordHippo и онлайн-тезауруса русского языка Карта Слов. Для проверки толкований и редукции ЛЕ использовались Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary и «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова. Всего было выделено 54 ЛЕ в английском языке и 42 ЛЕ в русском языке.

Для достижения поставленных целей применялись следующие методы исследования:

1. Структурный метод, позволяющий выявить закономерности в формировании мотивации лексики смеха и её взаимодействие с другими языковыми единицами.

2. Когнитивно-семантический метод, направленный на анализ концептуальных структур, лежащих в основе номинации лексики смеха.

3. Прототипический метод, использованный для выявления центральных и периферийных элементов категории смеха, а также их влияния на мотивацию языковых единиц.

Мотивации лексических единиц в зависимости от структуры лексемы

Внутренняя форма ЛЕ, как интериоризованный образ, может значительно различаться в разных языках, создавая различные ассоциативные связи между семемой и лексемой [5, с. 68]. Различия в интерпретации внутренней формы связаны со сложным характером процесса наименования, в котором можно выделить два аспекта: 1) выбор признака, объясняющего значение ЛЕ (мотивация), и 2) способ выражения этого признака (мотивированность), определяемый направленностью мышления на различные аспекты референта или понятия.

Мотивирующие признаки эквивалентных ЛЕ в разных языках редко полностью совпадают; гораздо чаще мотивация сопровождается различиями в языковом выражении этих признаков. Например, ср. ЛЕ громкого смеха в русском и английском языках: Р.Я. *ржание* = А.Я. *horselaugh*. В структуре английской ЛЕ содержится идентифицирующий признак *laugh*, который указывает на её принадлежность к категории смеха. Русская ЛЕ указывает только на признак «ржание» через метафорический перенос [ржание лошади ~ смех человека], без прямой идентификации по категории принадлежности. Поэтому степень мотивации английской ЛЕ информативно «прозрачнее», чем степень мотивации русской ЛЕ.

Под мотивированностью следует понимать способность лексемы коррелировать с семемой на различных уровнях. Мотивированность может проявляться по-разному в зависимости от того, на какой аспект анализируемого понятия делает акцент соответствующее выражение в форме ЛЕ. С. Ульманн выделил три типа мотивированности: 1) фонетическую, 2) структурную и 3) семантическую [6, с. 255]. Помимо этих трех типов мотивированности, Т.Р. Кияк предлагает ввести четвертый тип – знаковую мотивированность [7].

Фонетический тип мотивированности представляет собой все случаи звукоподражания. Такой тип мотивированности называют также абсолютной или эксплицитной, поскольку он выражает «естественную» связь между семемой и лексемой [8, с. 34]. Например, можно привести эквиваленты смеха в различных языках: А.Я. *haha, hehe, hee-haw*; Р.Я. *ха-ха, хи-хи*. Однако если рассмотреть ЛЕ, мотивированные другим аспектом, например, карканьем вороны, становится видно, что «естественная» связь проявляется менее явно: А.Я. *caw-caw*; Р.Я. *кар-кар*;

Можно предположить, что фонетическая мотивированность зависит от возможностей человеческого голосового аппарата воспроизводить определенные звуки. Иными словами, чем «дальше» от человеческого слухового восприятия определенный звук, тем сложнее его воспроизводить. Это затрудняет поиск общих черт в звукоподражаниях, обозначающих звук падения удара в разных языках: А.Я. *smash! crash!* Р.Я. *шмяк! хрясь! бум!*

Знаковый тип мотивированности указывает на то, что ЛЕ мотивируется самим фактом своего существования и употребления. Э. Бенвенист отмечал, что с внутриязыковой точки зрения связь между семемой и лексемой не является произвольной, поскольку произвольность существует только по отношению к референту, то есть не является свойством внутриязыковой структуры [8, с. 94]. К знаково-мотивированным ЛЕ можно отнести следущие: А.Я. *boff, chuckle, chortle, giggle, laugh, snicker, snigger*; Р.Я. *курьёз, прикол, регот, смех*.

Структурный тип мотивированности указывает на то, что ЛЕ мотивирована членимостью своего морфемного состава. В этом случае внутренней формой является связь между семантикой составных морфем и структурной моделью ЛЕ. Например, русская ЛЕ смехота состоит из корня *смех*, который явно указывает на категорию смеха, и аффикса *-ота*, который образует стилистически сниженные синонимы субстантивных ЛЕ, от которых они происходят. К структурно-мотивированным ЛЕ можно отнести следящие: А.Я. *chucklesome, comical, facetious, farcical, jocular, ludicrous, ridiculous, risible, snickery, waggish*; Р.Я. *курьезный, прикольный, смехотворный, смешной* (всего 4).

Семантический тип мотивированности указывает на связь между прямым и производным значениями полисеманта. В этом случае внутренняя форма ЛЕ может быть актуализирована через конверсию (грамматическая метафора), метафорический и метонимический переносы.

Конверсия представляет собой способ образования ЛЕ путем изменения её грамматической парадигмы, при этом внутренней формой служит исходной значение ЛЕ, например, [хихиканье → хихикать] giggle (n.) → giggle (v.).

Метафора – это словообразовательный акт, основанный на ассоциациях по сходству между понятиями или референтами. В частости, птичьи крики в английском и русском языках вызывают ассоциацию со смехом; ср. метафорическая модель [крик птицы ~ смех]: 1) [каркать ~ смеяться]: А.Я. to crow; 2) [гоготать ~ хохотать]: Р.Я. гогот; 3) [кудахтать ~ хохотать]: А.Я. cackle; 4) [щебетать ~ хихикать]: А.Я. twitter.

Метонимия представляет собой словообразовательный акт, основанный на ассоциациях по степени индексациональности между референтами или понятиями. В процессе актуализации метонимии одни аспекты референта или понятия акцентируются, в то время как другие отходят на второй план. Иллюстрацией может служить метонимическая модель [юмор ~ смех]: А.Я. humorous, jokey; Р.Я. шуточный, юморной.

Внутренняя форма лексемы также может моделироваться в соответствии с мотивирующими признаками двух типов: идентификатор (родовой признак) и модификатор (видовой признак) [9, с. 153].

Идентификатор связывает лексему с определенной лексико-семантической категорией, в частности, с семантическим полем смеха, указывая на связь лексемы с данной категорией. В роли идентификатора может выступать: 1) прямое указание на понятие смеха через деривационную основу, к примеру: А.Я. *laugh* < *laughter*; Р.Я. *смех* < *усмехаться*; 2) косвенное указание на смех через звукоподражание, в частности: Р.Я. *хихи* < *хихиканье*.

Модификатор соотносит лексемы одного семантического поля с лексемами другого поля [9, с. 154]. В частности, модификатор может относить лексемы: 1) к прилагательным со значением непроцессуального признака предмета, к примеру: А.Я. *comical* (*comic-* + *-al*); Р.Я. *прикольный* (*прикольн-* + *-ый*); 2) к прилагательным с переносным значением, указывающим на комический эффект, который является причиной смеха: А.Я. *clownish* (букв.: 'клоунский'); Р.Я. *шуточный*.

Выделяются четыре группы ЛЕ в зависимости от различной экспликации мотивирующих признаков в их структуре [9, с. 194].

Группа I **[идентификатор (+) модификатор (+)]** представлена суммой двух признаков и поэтому является наиболее мотивированной. К данной группе относятся следующие ЛЕ: А.Я. *boffola, cachinnation, horselaugh, laughter*; Р.Я. *смехота, смехотища, смешок, хихиканье, хохот.*

Группа II **[идентификатор (+) модификатор (-)]** представлена лишь родовым признаком, а поэтому является менее мотивированной чем первая группа. К данной группе относятся следующие ЛЕ: А.Я. *to chuckle, to droll, to giggle, to laugh, to snigger, to ha-ha, to tee-hee*.

Группа III **[идентификатор (-) модификатор (+)]** представлена лишь видовым признаком, а поэтому является менее мотивированной чем первая группа. К данной группе относятся следующие ЛЕ: А.Я. *cackle, roar, scream, twitter*; Р.Я. *гогот, гоготанье, потеха*.

Группа IV **[идентификатор (-) модификатор (-)]** не представлена ни одним из признаков, отсюда следует, что подобные лексемы являются немотивированными (или чисто знаковыми). Следует отметить, что данная группа лексем

может служить базисом для мотивированных наименований, образуя группу обобщенных лексем, противопоставимых индивидуализирующим лексемам; ср., например: *chuckle* 'смешок' → *chucklesome* 'смешной', *to cachinnate* 'истерически хохотать' → *cachinnation* 'истерический хохот'; *прикол* → *прикольный*, *регот* → *реготать*.

Мотивация лексических единиц в зависимости от отношения знака к референту

В отличие от Ф. Соссюра, американский философ Ч.С. Пирс не определяет знак как наименьшую единицу значения. Любое явление или событие, независимо от его сложности, может рассматриваться в качестве знака, как только оно вступает в процесс семиозиса [10]. Процесс семиозиса включает триадические отношения между знаком, референтом и понятием. Ч.С. Пирс выделил три типа знаков в зависимости от их отношения к референту: символические, иконические и индексные знаки [11].

Знак-символ – это форма означения, в которой означающее не похоже на означаемое; другими словами, такие знаки являются чисто конвенциональными. Эти отношения необходимо запоминать. Примеры включают языки (а также буквы, иероглифы, знаки препинания, слова, фразы и предложения), цифры, азбуку Морзе, светофоры и национальные флаги. К знакам-символам можно отнести следующие ЛЕ: А.Я. *antic, chucklesome, comic, comical, facetious, farcical*; Р.Я. *курьезный, прикольный, смехотворный, смешной*.

Иконический знак представляет собой форму означения, которая каким-то образом напоминает, имитирует или воспроизводит свой референт [12, с.. 22]. Примеры иконических знаков включают портрет человека, изображение черепа с молнией на трансформаторной будке и метафоры, поскольку они отражают отношения по сходству. К иконическим знакам можно отнести следующие ЛЕ: А.Я. *cackle, roar, scream, twitter*; Р.Я. *гогот, гоготанье, ржание, умора*.

Индексный знак – суть знак, который напрямую указывает на референт через фактическую или предполагаемую причинно-следственную связь. Примеры индексных знаков включают кашель, указывающий на грипп; бутылку, связанную с напитком; следы лап, указывающие на присутствие животного. В языковом плане к индексным знакам относится метонимия, поскольку связь между референтами является прямой. К знакам – индексам категории смеха можно отнести следующие ЛЕ: А.Я. *ha-ha, tee-hee* (всего 2); Р.Я. *потеха, хихиканье, хохот, хохоток, хохотание, хохотня* (всего 6).

Мотивация в свете теории прототипов

Помимо словарного толкования, носитель языка должен осознавать реальность, стоящую за словом. Понимание слова как многогранной единицы предполагает доступ к широкой и взаимосвязанной «сети знаний» [13]. Такая сеть знаний формируется у носителя языка в результате процесса категоризации, который включает упорядочение различных явлений (предметов, действий, процессов, качеств и т. д.) в категории на основе определённых типов сходства [14].

Одним из ключевых теоретических объяснений категоризации является концепция прототипа. Она предполагает, что категория объектов в мире (таких как предметы, животные, формы и т. д.) представлена в сознании с помощью прототипа [15]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что мотивация может быть результатом процесса категоризации, основанного на прототипе. Иными словами, в центральном объекте мотивации должны быть воплощены наиболее характерные признаки категории, что позволяет распознавать категорию в целом. Таким образом, если рассматривать мотивацию категории смеха в свете теории прототипов, то прототипом-мотиватом данной категории будет наиболее характерный и узнаваемый признак, который воплощает основные черты этой категории. Например, в английском языке таким прототипом может быть *laugh* (см. рис. 1), а в русском – *смех* (см. рис. 2).



Рис. 1. Мотивация категории смеха английского языка в свете теории прототипов



Рис. 2. Мотивация категории смеха русского языка в свете теории прототипов

Наиболее приближенными к прототипу-мотивату будут признаки, которые непосредственно связаны с анализируемой категорией. Так как смех представляет собой 'прерывистые горловые звуки, вызываемые короткими выдыхательными движениями при проявлении веселья, радости, удовольствия и т. п.' [16, с. 1217], то фонетический мотиват будет наиболее близок к прототипу. Фонетический мотиват включает звуковые комбинации и их вариации, которые являются характерными и легко узнаваемыми в контексте смеха, например, *ха-ха* или *хи-хи* в русском языке и *ha-ha* или *tee-hee* в английском (см. рис. 3). Эти фонетические выражения непосредственно связаны с физиологическими и эмоциональными проявлениями смеха, что делает их идеальными примерами для обозначения категории смеха.

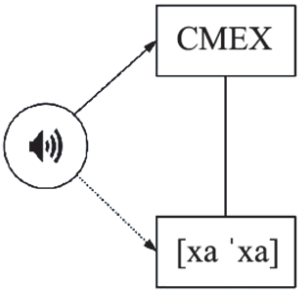


Рис. 3. Фонетическая мотивация категории смеха

Другие признаки, приближенные к прототипу-мотивату, могут быть выражены через причинную или следственную связь, то есть через индексальность. Так, в английском языке таким мотиватором может быть ЛЕ *joke*, поскольку её определение как 'something said or done to provoke laughter' [17, с. 883] прямо указывает на причинно-следственную связь со смехом, как, например, в ЛЕ *jokey*. В русском языке аналогичным мотиватором может быть ЛЕ *карикатура*, определяемая как 'рисунок, изображающий кого-либо или что-либо в намеренно искажённом, подчёркнуто смешном виде' [16, с. 418], что, в свою очередь, проявляется в ЛЕ *карикатурный*. Следует отметить, что подобные ЛЕ также связывают категорию смеха с другими категориями, что указывает на некоторую долю абстрактности этих ЛЕ.

Исходя из вышеозначенного, для наиболее полного анализа мотивации категории смеха в английском и русском языках следует ввести следующие параметры:

1. Идентификатор-прототип (Id_P) – это родовой признак, представляющий собой наиболее узнаваемый и типичный объект категории. Например, в английском языке к категории смеха относится ЛЕ *laugh*, а в русском языке – ЛЕ *смех*. Эти ЛЕ служат не только основой для образования других слов, но и являются наиболее яркими представителями своей категории.

2. Идентификатор-индекс (Id_{IND}) представляет собой родовой признак, который относит ЛЕ только одной категории благодаря прямой связи с её центральным объектом. В частости, сюда относятся фонетически мотивированные ЛЕ и корневые морфемы: А.Я. *ha-ha, tee-hee*; Р.Я. *ха-ха, хи-хи*.

3. Идентификатор-символ (Id_{SYM}) есть родовой признак, который относит ЛЕ к данной категории, при этом являясь произвольным. Он служит базисом для структурно мотивированных ЛЕ или ЛЕ, мотивированных с помощью конверсии: А.Я. *chortle, wag*; Р.Я. *курьёз, прикол*.

4. Модификатор-индекс (Mod_{IND}) представляет собой видовой признак, который соотносит ЛЕ к данной категории благодаря прямой связи с её централь-

ным объектом, однако также относится и к другой категории. В частности, английское ЛЕ *comedic* и русское ЛЕ *опереточный* можно отнести к обширной категории «художественный жанр».

5. Модификатор-икона (Mod_{IC}) – это видовой признак, который выражает ЛЕ исходной категории через ЛЕ другой категории путем уподобления или скрытого сравнения. Иными словами, сюда относятся различные модели метафорического переноса: [звуки лошади ~ громкий смех] Р.Я. *ржание*; [рёв ~ громкий смех] А.Я. *roar* и т.д.

6. Модификатор-символ (Mod_{SYM}) есть видовой признак, который через языковые структурные компоненты связывает ЛЕ одной категории с ЛЕ другой. Например, английский суффикс *-ish* относит ЛЕ к прилагательным и указывает на что-то похожее или имеющее качества корневого слова, например, *waggish* от *wag* 'шут' + *-ish*.

Исходя из вышеозначенных параметров, ЛЕ категории смеха можно разделить на несколько групп.

К группе $\mathbf{Id_P + Mod_{IC}}$ можно отнести английскую ЛЕ *horselaugh* (всего 1) и русскую ЛЕ *смехотворный* (всего 1).

К группе $\mathbf{Id_P + Mod_{SYM}}$ относятся следующие: 1) адъективные ЛЕ: Р.Я. *смешной* (всего 1); 2) глагольные ЛЕ: Р.Я. *смеяться, посмеиваться, усмехаться* (всего 3); 3) субстантивные ЛЕ: А.Я. *laughter* (всего 1); Р.Я. *смехота, смехотища, смешок* (всего 3).

К группе $\mathbf{Id_{IND} + Mod_{SYM}}$ относятся следующие: 1) глагольные ЛЕ: Р.Я. *хихикать, хохотать* (всего 2); 2) субстантивные ЛЕ: Р.Я. *хихиканье, хохот, хохоток, хохотание, хохотня* (всего 5).

К группе $\mathbf{Id_{SYM} + Mod_{SYM}}$ относятся следующие: 1) адъективные ЛЕ: А.Я. *chucklesome, comical, facetious, farcical, jocular, ludicrous, ridiculous, risible, snickery, waggish* (всего 10); Р.Я. *курьезный, прикольный* (всего 2); 2) вербальные ЛЕ: Р.Я. *реготать* (всего 1); 3) субстантивные ЛЕ: А.Я. *boffola, cachinnation* (всего 2).

К группе $\mathbf{Id_P}$ относится английская ЛЕ *to laugh* (всего 1).

К группе $\mathbf{Id_{IND}}$ относятся: 1) вербальные ЛЕ: А.Я. *to ha-ha, to tee-hee* (всего 2); 2) субстантивные ЛЕ: А.Я. *ha-ha, tee-hee* (всего 2).

К группе $\mathbf{Id_{SYM}}$ относятся ЛЕ: 1) адъективные ЛЕ: А.Я. *antic* (всего 1); 2) вербальные ЛЕ: А.Я. *to chortle, to chuckle, to droll, to giggle, to snicker, to snigger* (всего 6); 3) субстантивные ЛЕ: А.Я. *titter* (всего 1).

К группе $\mathbf{Mod_{IND}}$ относятся адъективные ЛЕ: А.Я. *funny, hilarious, humoristic, humorous, jokey* (всего 5); Р.Я. *анекдотический, карикатурный, комедийный, комичный, шутливый, шуточный, юмористический, юморной* (всего 8).

К группе $\mathbf{Mod_{IC}}$ относятся: 1) адъективные ЛЕ: А.Я. *amusing, clownish, comedic, entertaining, hysteric, hysterical, killing, priceless, riotous, sidesplitting, slapsticky, screaming, uproarious* (всего 13); Р.Я. *забавный, потешный, презабавный, уморительный, опереточный, дурацкий* (всего 5); 2) вербальные ЛЕ: А.Я. *to cackle, to crow, to scream, to roar, to twitter* (всего 5); Р.Я. *гоготать, ерохотать, зубоскалить, пырскать, ржать, фыркнуть, скалиться* (всего 7); 3) субстантивные ЛЕ: А.Я. *cackle, roar, scream, twitter* (всего 4); Р.Я. *гогот, гоготанье, ржание, умора* (всего 4).

Исходя из анализа, можно заключить, что оба языка имеют различные уровни мотивации ЛЕ в категории смеха, но степень этой мотивации может варьироваться в зависимости от конкретного типа идентификатора или модификатора. Процентное соотношение ЛЕ показывает, что русский язык можно считать более мотивированным и прямолинейным в выражении категории смеха, в то время как английский предоставляет более разнообразный и гибкий подход, предлагая множество структурных и символических способов для выражения смеха.

Таблица

Количественное соотношение мотивирующих параметров

Группы	А.Я.	Р.Я.
$Id_P + Mod_{IC}$	1 (2%)	1 (2%)
$Id_P + Mod_{SYM}$	1 (2%)	7 (17%)
$Id_{IND} + Mod_{SYM}$	–	7 (17%)
$Id_{SYM} + Mod_{SYM}$	12 (23%)	3 (7%)
Id_P	1 (2%)	–
Id_{IND}	4 (8%)	–
Id_{SYM}	8 (16%)	–
Mod_{IND}	5 (9%)	8 (19%)
Mod_{IC}	22 (40%)	16 (38%)
ИТОГО:	54	42

В ходе исследования были достигнуты поставленные цели и решены основные задачи. Был проведён анализ мотивации лексики смеха в русском и английском языках с учётом её структурных, семиотических и когнитивных аспектов. Выявлено, что мотивация лексики смеха проявляется через идентификаторы (родовые признаки) и модификаторы (видовые признаки), которые могут быть фонетическими, знаковыми, семантическими и когнитивными.

Сопоставительный анализ показал, что русский язык характеризуется большей степенью прозрачности мотивации лексики смеха, в то время как английский язык предлагает более гибкие и разнообразные способы обозначения смеха. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что мотивация лексики тесно связана с когнитивными и семиотическими механизмами категоризации.

Помимо установленных различий в мотивации лексики смеха между двумя языками, исследование позволило выявить общие закономерности в формировании номинаций, отражающие универсальные когнитивные процессы. Выявленные типы мотивирующих признаков могут быть применены к анализу других семантических категорий, что делает данный подход универсальным инструментом когнитивной лингвистики.

Кроме того, работа подчёркивает важность учета социокультурных факторов, влияющих на номинацию смеха в разных языках. Различные культурные традиции и способы выражения эмоций оказывают влияние на языковую картину мира, что отражается в степени мотивированности лексических единиц.

Перспективы дальнейших исследований могут включать расширение языкового материала за счёт анализа других языков, исследование мотивации в контексте языковой картины мира, а также изучение её роли в процессах языковой номинации и концептуализации смеха. Дальнейшее развитие темы может включать исследование динамики изменения мотивации лексики смеха под влиянием языковых контактов и заимствований, что позволит глубже понять механизмы эволюции семантики и словообразования в различных языках.

Библиографический список

1. Kohler K.J. 'Speech-smile', 'speech-laugh', 'laughter' and their sequencing in dialogic interaction. *Phonetica*. 2008; Vol. 65 (1-2): 21–26.
2. Казакова Д.В. Теории вербального юмора в современной зарубежной лингвистике. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 8-2: 77–80.
3. Trouvain J., Truong K.P. Laughter. *The Routledge Handbook of Language and Humor*. New York: Routledge, 2017: 340–355.
4. Ginzburg J., Mazzocconi Ch., Tian Y. Laughter as language. *Glossa: a journal of general linguistics.* 2020; Vol. 5 (1), № 104: 1–51. DOI 10.5334/gjgl.1152
5. Беляев А.Н. Вторичная семантическая мотивированность и внутренняя форма топонимов. *Вестник Башкирского университета*. 2022; Т. 27, № 3: 687–693.
6. Ульманн С. Семантические универсалии. *Новое в лингвистике*. 1970; Выпуск V: 250–297.
7. Кияк Т.Р. О видах мотивированности лексических единиц. *Вопросы языкознания*. 1989; № 1: 98–107.
8. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: URSS, 2010.
9. Шафиков С.Г. *Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий*. Москва: ФЛИНТА, 2018.
10. Федорова Л.Л. К построению функциональной типологии знаков. *Критика и семиотика*. 2019; № 2: 283–301. DOI 10.25205/2307-1737-2019-2-283-301
11. Пирс Ч. С. О знаках и категориях. *Избранные философские произведения*. Москва: Логос, 2000: 162–175.
12. Sebeok T.A. *Signs: An Introduction to Semiotics*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 2001.
13. Kecskes I. *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press USA, 2013. DOI 10.1093/acprof:oso/9780199892655.003.0005
14. Абишева К.М. Категоризация и ее основные принципы. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2013; № 2: 21–30.
15. Minda J.P., Smith J.D. Prototype models of categorization: basic formulation, predictions, and limitations. *Formal Approaches in Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011: 40–64.
16. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
17. *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary*. Springfield: Merriam-Webster Incorporated, 2014.
18. *Карта Слов*. Available at: https://kartaslov.ru
19. *Word Hippo*. Available at: https://www.wordhippo.com

References

1. Kohler K.J. 'Speech-smile', 'speech-laugh', 'laughter' and their sequencing in dialogic interaction. *Phonetica*. 2008; Vol. 65 (1-2): 21-26.
2. Kazakova D.V. Teorii verbal'nogo yumora v sovremennoj zarubezhnoj lingvistike. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 8-2: 77-80.
3. Trouvain J., Truong K.P. Laughter. *The Routledge Handbook of Language and Humor*. New York: Routledge, 2017: 340-355.
4. Ginzburg J., Mazzocconi Ch., Tian Y. Laughter as language. *Glossa: a journal of general linguistics.* 2020; Vol. 5 (1), № 104: 1-51. DOI 10.5334/gjgl.1152
5. Belyaev A.N. Vtorichnaya semanticheskaya motivirovannost' i vnutrennyaya forma toponimov. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2022; T. 27, № 3: 687-693.
6. Ul'mann S. Semanticheskie universalii. *Novoe v lingvistike*. 1970; Vypusk V: 250-297.

7. Kiyak T.R. O vidah motivirovannosti leksicheskih edinic. *Voprosy yazykoznaniya*. 1989; № 1: 98-107.
8. Benvenist `E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: URSS, 2010.
9. Shafikov S.G. *Tipologiya leksicheskih sistem i leksiko-semanticheskih universalij*. Moskva: FLINTA, 2018.
10. Fedorova L.L. K postroeniyu funkcional'noj tipologii znakov. *Kritika i semiotika*. 2019; № 2: 283-301. DOI 10.25205/2307-1737-2019-2-283-301
11. Pirs Ch. S. O znakah i kategoriyah. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya*. Moskva: Logos, 2000: 162-175.
12. Sebeok T.A. *Signs: An Introduction to Semiotics*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 2001.
13. Kecskes I. *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press USA, 2013. DOI 10.1093/acprof:oso/9780199892655.003.0005
14. Abisheva K.M. Kategorizaciya i ee osnovnye principy. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2013; № 2: 21-30.
15. Minda J.P., Smith J.D. Prototype models of categorization: basic formulation, predictions, and limitations. *Formal Approaches in Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011: 40-64.
16. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
17. *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary*. Springfield: Merriam-Webster Incorporated, 2014.
18. *Karta Slov*. Available at: https://kartaslov.ru
19. *Word Hippo*. Available at: https://www.wordhippo.com

Статья поступила в редакцию 19.02.25

УДК 821.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-545-547

Anokhina A.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, I. Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: anastasiazonova@gmail.com*

WALTER MOERS' LITERARY GAMES: PRECEDENT NAMES AND THEIR ROLE IN CREATING INTERTEXTUALITY. The article examines the role of precedent names in Walter Moers' novel *The City of Dreaming Books*, focusing on the mechanisms of intertextuality constructed through anagrams, charactonyms, and allusions to canonical figures of German literature. Particular emphasis is placed on the challenges of decoding precedent names, which necessitate substantial background knowledge in literary and cultural studies. The study highlights the multilayered nature of the text's reception, enabled by its intricate intertextual references, which cater to diverse reader groups—ranging from those engaging with the narrative at a surface level to those undertaking a deeper analysis of its literary allusions. The findings suggest that precedent names in Moers' novel serve not only to create an ironic subtext but also to establish a sophisticated network of intertextual connections, positioning the work as a unique synthesis of mass and intellectual literature. This interplay positions the novel as a distinctive hybrid that transcends conventional boundaries between mass-market entertainment and highbrow literary art.

Key words: **Walter Moers, precedent names, intertextuality, anagrams, literary allusions**

А.А. Анохина, *канд. филол. наук, доц., Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: anastasiazonova@gmail.com*

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИГРЫ ВАЛЬТЕРА МОЭРСА: ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА И ИХ РОЛЬ В СОЗДАНИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ

Статья посвящена анализу роли прецедентных имён в романе Вальтера Моэрса «Город мечтающих книг». В работе исследуются механизмы создания интертекстуальных связей через использование анаграмм, «говорящих» фамилий и аллюзий на классических авторов немецкой литературы. Особое внимание уделяется проблеме декодирования прецедентных имён, которое требует от читателя значительных фоновых знаний в области литературы и культуры. В статье подчеркивается, что многослойность восприятия текста, обусловленная сложностью интертекстуальных отсылок, позволяет различным читательским группам взаимодействовать с произведением на разных уровнях: от поверхностного сюжетного восприятия до глубокого анализа литературных аллюзий. В результате исследования делается вывод о том, что прецедентные имена в романе Моэрса выполняют не только функцию создания иронического подтекста, но и формируют сложную систему интертекстуальных связей, что делает текст уникальным примером синтеза массовой и интеллектуальной литературы.

Ключевые слова: **Вальтер Моэрс, прецедентные имена, интертекстуальность, анаграммы, литературные аллюзии**

Анализ прецедентных имён в контексте интертекстуальности на протяжении нескольких десятилетий представляет собой значимую область научных изысканий в рамках лингвистики, литературоведения и культурологии. На начальных этапах исследования основное внимание уделялось таким аспектам, как функции прецедентных имён в качестве элементов культурной памяти [1], их роль в формировании языковой картины мира и в условиях межкультурного взаимодействия [2], а также специфика их функционирования в художественных текстах [3]. Особую значимость в данном контексте приобретают труды М.М. Бахтина, концепция диалогичности которого стала теоретической основой для множества современных исследований [4]. Его идеи о взаимодействии текстов и культурных контекстов сохраняют свою актуальность при анализе прецедентных феноменов. Важный вклад в изучение интертекстуальности внёс Ж. Женетт, рассматривающий её как феномен, включающий цитаты, аллюзии и иные формы взаимодействия текстов [5]. Р. Барт в своих работах, таких как «Смерть автора» [6] и «Удовольствие от текста» [7], предлагает интерпретировать текст как пространство взаимодействия множества культурных кодов, что подразумевает включение прецедентных имён в качестве элементов интертекстуальности.

Современные исследования демонстрируют смещение акцентов в изучении прецедентных феноменов. В частности, актуальные работы сосредоточены на их роли в современном дискурсе и поиске новых подходов к анализу прецедентных феноменов в условиях межкультурной коммуникации [8]. Значительное внимание уделяется их функционированию в сфере массовой коммуникации [9], а также проблемам интертекстуальности в современной литературе [10; 11]. Данные исследования отражают эволюцию научного интереса от классических подходов к более современным, учитывающим трансформации в культурных и коммуникативных парадигмах.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения интертекстуальности в современной литературе, особенно в контексте её игрового и интеллектуального потенциала. Роман Моэрса представляет собой уникальный пример синтеза массовой и интеллектуальной литературы, где прецедентные имена выступают не только как культурные отсылки, но и как элементы литературной игры.

Цель статьи заключается в анализе функций и роли прецедентных имён в романе Вальтера Моэрса «Город мечтающих книг», а также в исследовании механизмов их трансформации в анаграммы и интертекстуальные отсылки, формирующие многослойную структуру текста и вовлекающие читателя в процесс декодирования литературных аллюзий. Достижение поставленной цели предопределило основные задачи исследования:

1. Выявить и систематизировать прецедентные имена в романе, установив их связь с реальными литературными деятелями.

2. Проанализировать приёмы трансформации прецедентных имён (анаграммы, «говорящие» фамилии) и их роль в создании интертекстуальных связей.

Новизна исследования определяется тем, что в ней впервые проводится анализ прецедентных имён в романе Моэрса с акцентом на их анаграмматическую природу и роль в создании интертекстуальных связей.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о функционировании прецедентных феноменов в художественном тексте. Практическая значимость работы состоит в возможности применения её результатов в литературном анализе, преподавании и переводческой практике.

В рамках работы были использованы методы контекстологического и контекстуального анализа.

Действие романа Вальтера Моэрса «Город мечтающих книг» (нем. «Stadt der träumenden Bücher») происходит в одноимённом вымышленном городе, именуемом «Книгогород», или «Город мечтающих книг». В произведении ключевыми персонажами зачастую выступают писатели, чьи имена представлены в виде интертекстуальных отсылок к реальным авторам, классикам немецкоязычной и мировой литературы. Особого внимания заслуживает способ репрезентации прецедентных имён в романе: они скрыты за анаграммами и цитатами из произведений, которые могут быть как очевидными, так и требующими декодирования. Таким образом, в тексте наблюдается не просто активное использование прецедентных феноменов, но их трансформация в форму анаграмм-загадок, что способствует расширению интерпретационного поля художественного текста и вовлечению читателя в процесс декодирования смыслов. Читатель, подобно

главному герою, становится активным участником повествования, разгадывая литературные загадки, искусно вплетённые автором в ткань произведения.

Наиболее показательным примером с точки зрения интертекстуального анализа представляется персонаж Гольго фон Фентевег (нем. Ojahnn Golgo van Fontheweg), чьё имя, будучи анаграммой имени Иоганна Вольфганга фон Гёте, выполняет функцию семантического ключа, открывающего путь к интерпретации имён других литературных деятелей, фигурирующих в цикле романов о «Цамонии». Вальтер Моэрс в рамках нарративной структуры произведения даёт следующую характеристику Гольго фон Фентевега: «…dieser unerträgliche Platzhirsch der Zamonischen Klassik» [12, с. 210].

«…этого невыносимого старого пугала цамонийской классики» [13, с. 204].

Подобный приём не только актуализирует связь с классической литературной традицией, но и создаёт многоуровневую систему смыслов, где каждый элемент имени или описательной характеристики персонажа приобретает дополнительную семантическую нагрузку, требующую от читателя применения аналитического и интерпретационного подходов. Таким образом, анаграмматическое преобразование имени становится не только стилистическим приёмом, но и инструментом, способствующим углублению литературной рефлексии и вовлечению читателя в процесс декодирования текста.

Ещё одним значимым примером использования прецедентных феноменов, реализованных посредством анаграмматического преобразования, выступает персонаж Хулго Бла (нем. Hulgo Bla), представленный в романе как основатель движения «гагаизм» (нем. Gagaism). Проведённый лингвистический и интертекстуальный анализ позволяет идентифицировать в данном имени анаграмму, отсылающую к фигуре Хуго Балля – выдающегося немецкого поэта-дадаиста, признанного одним из основоположников дадаистского движения: «Hulgo Bla war ein herausragender Vertreter des Zamonischen Gagaismus, und auf diesen Gnom hatte die kalkulierte Verrücktheit dieser literarischen Spielart für meinen Geschmack schon etwas zu sehr abgefärbt. Mir war der Zamonische Gagaismus immer schon suspekt gewesen, denn ich hatte den Verdacht, daß sein vornehmstes Ziel weniger konzentrierte dichterische Arbeit als eher der Konsum von rauscherzeugenden Wüstenpilzen und hochprozentigen alkoholischen Getränken war» [12, с. 281].

«Писателем другого, исключительно надоедливого книжнеца был Хулго Бла, выдающийся представитель цамонийского гагаизма, и в циклопчике воплотилось все сумасшествие данного литературного направления. Я всегда с недоверием относился к гагаистам, поскольку подозревал, что за их творчеством крылась не столько тяжкая писательская работа, сколько нелепое сотрясание воздуха после употребления грибов и крепких напитков» [13, с. 275].

Таким образом, Вальтер Моэрс не только репрезентирует в тексте образ конкретного литературного деятеля, но и осуществляет реконструкцию целого авангардистского направления, интегрируя его в художественную реальность вымышленного мира. Через аллюзию на движение «гагаизм» автор актуализирует своё отношение к данному культурно-историческому феномену, что может быть интерпретировано как форма авторской рефлексии на эстетические и идеологические аспекты авангардизма. Подобная трансформация прецедентного имени и связанного с ним культурного контекста способствует установлению многомерных интертекстуальных связей, обогащающих семантическое пространство произведения и подчёркивающих сложность его нарративной архитектоники.

Анализ переводческого решения демонстрирует, что интертекстуальная отсылка к имени Хуго Балля, сопровождаемая элементами иронии, реализована посредством следующих лингвистических и стилистических маркеров: использование разговорного выражения «бла», которое в обиходной речи обозначает бессмысленные или пустые разговоры. Данный элемент служит инструментом для передачи определённой степени пренебрежительного отношения автора к дадаистскому движению, подчёркивая его скептический взгляд на эстетические и идеологические принципы этого авангардистского течения.

Жанровая принадлежность литературы, созданной персонажем Хулго Бла, а именно движение «гагаизм» (нем. Gagaism). Лексема «гагаизм» образована от разговорного немецкого слова «gaga», которое, означает «сошедший с ума» или «сумасшедший» (здесь и далее в статье перевод выполнен автором статьи). Этот выбор термина не только усиливает иронический подтекст, но и акцентирует критическое восприятие автором эксцентричности и эпатажности, присущих авангардным художественным направлениям.

Таким образом, посредством указанных элементов Вальтер Моэрс не только создаёт интертекстуальную связь с историко-культурным контекстом, но и выражает свою авторскую позицию, сочетающую иронию и критическую рефлексию по отношению к авангардистским течениям. Подобные лингвистические и стилистические приёмы способствуют формированию многослойной семантической структуры текста, требующей от читателя активного вовлечения в процесс интерпретации и декодирования скрытых смыслов.

Ещё одним примером использования прецедентного имени в романе Вальтера Моэрса является персонаж Гофид Леттеркерл (нем. Gofid Letterkerl). В тексте произведения приводится следующее описание:

«Gofid Letterkerl war einer meiner Lieblingsschriftsteller. Er hatte Zanilla und der Murch geschrieben, das allein machte ihn in meinen Augen unsterblich. Letterkerl war zwar nicht tot, dafür aber ein zwei Meter großer Schweinling, der meines Wissens in Buchting lebte» [12, с. 211].

«Гофид Леттеркерл был одним из моих любимых писателей. Он написал “Занилла и мурх”, чем уже, на мой взгляд, завоевал себе бессмертие. Но ведь Леттеркерл был очень даже жив, этот двухметрового роста кабанчиковый, насколько я знал, обосновался в Книтинге» [13, с. 205].

Персонаж Гофида Леттеркерла выполняет значимую нарративную функцию на протяжении всего романа, что позволяет читателю детально ознакомиться с его образом. Гофид представлен как положительный герой, однако, в отличие от анализа, проведённого в отношении Гольго фон Фентевега, Вальтер Моэрс не выражает явного авторского (положительного или отрицательного) отношения к данному персонажу. Это отсутствие прямой оценки создаёт нейтральную дистанцию между автором и героем, предоставляя читателю возможность самостоятельной интерпретации образа Гофида Леттеркерла. Подобный подход подчёркивает многогранность нарративной стратегии автора, который сочетает элементы интертекстуальности с нейтральной репрезентацией персонажей. Имя Гофида Леттеркерла (нем. Gofid Letterkerl) является, вероятно, анаграммой имени швейцарского писателя и поэта Готфрида Келлера (нем. Gottfried Keller), одного из видных представителей немецкоязычной литературы XIX века, известного своими произведениями, такими как «Зелёный Генрих» (нем. Der grüne Heinrich) и сборником новелл «Люди из Зельдвилы» (нем. Die Leute von Seldwyla), которые оказали значительное влияние на мировую литературу.

В романе Вальтера Моэрса «Город мечтающих книг» прецедентные имена, используемые автором, выполняют функцию ироничных аллюзий на известных литературных деятелей и иллюстрируют субъективное отношение писателя к историческим фигурам. Одним из ярких примеров подобного приёма является трансформация имени Эдуарда Мерике в анаграмму Акуд Эдриёмер (нем. Akud Ödreimer) [12, с. 264]. Фамилия Ödreimer, обладающая ярко выраженной семантической нагрузкой, состоит из двух компонентов: *öde*, что в переводе с немецкого языка означает «бессмысленный» или «скучный», и *reim*, что переводится как «стих» или «рифма» [там же]. Такое сочетание не только подчёркивает ироничное отношение автора к персонажу, но и создаёт отсылку к фигуре писателя, чьё имя было использовано в качестве основы для анаграммы.

Ещё одним примером анаграмматического преобразования является имя Делрих Хирнфидлер (нем. Dölerich Hirnfidler) [13, с. 41], которое представляет собой анаграмму имени выдающегося немецкого поэта Фридриха Гёльдерлина. Фамилия «Хирнфидлер» также несёт в себе семантическую нагрузку: компонент *hirn* в переводе с немецкого означает «мозг», что может быть интерпретировано как намёк на предполагаемое психическое заболевание Ф. Гёльдерлина.

Резюмируя результаты проведённого исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Интерпретация прецедентных имён в романе Вальтера Моэрса «Город мечтающих книг» требует от читателя наличия обширных фоновых знаний в области литературной истории, культурного контекста и биографий классических авторов. Отсутствие таких знаний существенно затрудняет процесс декодирования аллюзий, что подчеркивает интеллектуальную насыщенность текста и его ориентацию на аудиторию, обладающую определённым уровнем литературной и культурной эрудиции.

2. Учитывая, что целевой аудиторией произведений Моэрса зачастую являются подростки, которые в силу возрастных и образовательных особенностей могут быть не в полной мере подготовлены к распознаванию и интерпретации сложных литературных аллюзий, возникает эффект многослойности восприятия текста. Данный феномен позволяет различным читательским группам взаимодействовать с произведением на разных уровнях: от поверхностного восприятия сюжетной линии до глубокого анализа интертекстуальных связей и культурных отсылок. Таким образом, текст приобретает полифункциональный характер, удовлетворяя запросы как массового, так и подготовленного читателя.

3. Значительная часть «зашифрованных» авторов, чьи имена и образы используются в романе, принадлежит к немецкой классической литературе. Для русскоязычного читателя, не обладающего достаточным знакомством с немецкой литературной традицией, идентификация этих аллюзий может представлять существенную трудность. Это указывает на важность культурного и литературного контекста при анализе интертекстуальных элементов в произведениях Моэрса, а также подчеркивает необходимость дополнительных комментариев и пояснений для облегчения восприятия текста в иноязычной аудитории.

Таким образом, использование прецедентных имён в романе «Город мечтающих книг» не только формирует сложную систему интертекстуальных связей, но и создаёт многоуровневую структуру восприятия, которая позволяет тексту функционировать как в рамках массовой литературы, так и в контексте интеллектуальной прозы. Это делает произведение Моэрса уникальным примером синтеза игрового начала и глубокого литературного подтекста, ориентированного на разнообразную читательскую аудиторию.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
2. Захаренко И.В. К вопросу о каноне и эталоне в сфере прецедентных феноменов. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва, 1997; Выпуск 1: 104–113.

3. Красных В.В. Единицы языка vs. единицы дискурса и лингвокультуры (к вопросу о статусе прецедентных феноменов и стереотипов). *Вопросы психолингвистики*. 2008; № 7: 53–58.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
5. Genette G. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press, 1997.
6. Barthes R. The Death of the Author. *Image, Music, Text*. Hill and Wang, 1977: 142–148.
7. Barthes R. *The Pleasure of the Text*. Hill and Wang, 1975.
8. Гудков Д.Б. *Прецедентное имя и проблемы прецедентности*. Москва: Едиториал УРСС, 2020.
9. Рогозинникова Ю.В. *Прецедентные феномены советского и российского происхождения в американской и британской рекламе*. Диссертация … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2022.
10. Белей М.А. Французский научно-фантастический роман XX-XXI веков: полижанровость и интертекстуальность. Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2024.
11. Самсонова Н.В. Феномен интертекстуальности в литературном образовании. *Литература в школе*. 2020; № 1: 79–88.
12. Moers W. *Die Stadt der träumenden Bücher*. München: Piper Verlag, 2016.
13. Моэрс В. *Город мечтающих книг*. Москва: Эксмо, 2017.

References

1. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
2. Zaharenko I.V. K voprosu o kanone i `etalone v sfere precedentnyh fenomenov. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. Moskva, 1997; Vypusk 1: 104-113.
3. Krasnyh V.V. Edinicy yazyka vs. edinicy diskursa i lingvokul'tury (k voprosu o statuse precedentnyh fenomenov i stereotipov). *Voprosy psiholingvistiki*. 2008; № 7: 53-58.
4. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979.
5. Genette G. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press, 1997.
6. Barthes R. The Death of the Author. *Image, Music, Text*. Hill and Wang, 1977: 142-148.
7. Barthes R. *The Pleasure of the Text*. Hill and Wang, 1975.
8. Gudkov D.B. *Precedentnoe imya i problemy precedentnosti*. Moskva: Editorial URSS, 2020.
9. Rogozinnikova Yu.V. *Precedentnye fenomeny sovetskogo i rossijskogo proishozhdeniya v amerikanskoj i britanskoj reklame*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2022.
10. Belej M.A. Francuzskij nauchno-fantasticheskij roman XX-XXI vekov: polizhanrovost' i intertekstual'nost'. Kaliningrad: Baltijskij federal'nyj universitet imeni Immanuila Kanta, 2024.
11. Samsonova N.V. Fenomen intertekstual'nosti v literaturnom obrazovanii. *Literatura v shkole*. 2020; № 1: 79-88.
12. Moers W. *Die Stadt der träumenden Bücher*. München: Piper Verlag, 2016.
13. Mo`ers V. *Gorod mechtayuschih knig*. Moskva: `Eksmo, 2017.

Статья поступила в редакцию 05.03.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-547-551

***Wang An**, postgraduate, Department of Russian Language, School of Foreign Languages, Nankai University (Tianjin, China), E-mail: wangan0723@yandex.com*
***Koltsova N.Z.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of History of Modern Russian Literature and Contemporary Literary Process, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: koltsovaru@rambler.ru*

IMAGE OF HOSPITAL IN MIKHAIL BULGAKOV'S WORKS. The article examines features and diversity of medical institutions in Bulgakov's work. In his works, Bulgakov's medical experience is reflected in the methods of depicting people and society, which determines many types of psychology, on the one hand, and the reconstruction of the social sphere (including the medical field), on the other hand. A rural hospital, a private clinic and a psychiatric institution come into the view of the writer. The description of the three types of medical agencies reflects the historical events in post-revolutionary Russia and the Soviet Union, where the social system was already established. In Bulgakov's work, it is at the level of the image of the hospital, created through various artistic means, that reflects the practical significance of all these aspects of the "medical theme", like the state of medicine, the lifestyle of doctors, and the relationship between doctors and patients. M.A. Bulgakov questions the omnipotence of knowledge, science and practical medicine, reflects on the responsibilities of doctors and the choices they face in a rapidly changing world.
Key words: **M.A. Bulgakov, hospital, rural hospital, private clinic, psychiatric institution, motive of madness, craziness, The Master and Margarita**

***Ван Ань**, аспирант, Нанькайский университет, г. Тяньцзинь, E-mail: wangan0723@yandex.com*
***Н.З. Кольцова,** канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: koltsovaru@rambler.ru*

ОБРАЗ БОЛЬНИЦЫ В ТВОРЧЕСТВЕ М.А. БУЛГАКОВА

Статья посвящена исследованию образов медицинских учреждений в творчестве М.А. Булгакова. Врачебный опыт М.А. Булгакова сказывается в его творчестве в подходе к изображению как человека, так и общества, определяя многое в видах психологизма, с одной стороны, и в воссоздании социальной, в том числе медицинской, сферы – с другой. В поле зрения писателя оказываются земская больница, частная клиника и психиатрическая лечебница. В описании трёх типов медицинских учреждений отражаются исторические события пореволюционной России и уже оформившегося социального строя Советского Союза. Состояние медицины, уклад жизни врача, взаимоотношения врача и пациента – все эти аспекты «врачебной тематики» актуализируются в творчестве Булгакова на уровне образа больницы, создающегося различными художественными средствами. М.А. Булгаков задается вопросом о всесилии знания, науки и практической медицины, размышляет о врачебном долге, о выборе, который стоит перед врачом в стремительно меняющемся мире.
Ключевые слова: **М.А. Булгаков, больница, земская больница, частная клиника, психиатрическая лечебница, мотив безумия, сумасшествие, Мастер и Маргарита**

С тех пор как медицина обрела статус государственно важного дела, мировая литература не раз обращалась к теме и образу больницы. Больница стала воплощением не только отдельной сферы жизни общества, но и своего рода государством в миниатюре, тем социальным организмом со своими законами (как правило, весьма жесткими), распорядком (режимом), в котором обнажились и в концентрированном виде проявились проблемы мира и общества. С образом больницы связаны рассуждения писателей о прогрессе, достижениях человеческой мысли, а также о человеке и власти, беспомощности человека перед «высшими силами» – будь то явления космического, природного масштаба (болезнь и смерть) или проблемы социального порядка. Описание больницы встречается в таких шедеврах мировой литературы, как «Записки сумасшедшего» Н.В. Гоголя, «Красный цветок» В.М. Гаршина, «Палата № 6» А.П. Чехова, «Раковый корпус» А.И. Солженицына, «Юные годы медбрата Паровозова» А.М. Моторова, роман «Волшебная гора» немецкого писателя Томаса Манна, роман «Эроусмит» американского писателя Льюиса Синклера, рассказ «В больнице» китайской писательницы Дин Лин, роман «Красная борода» японского писателя Сюгоро Ямамото и мн. др.

Для Булгакова, профессионального медика, практикующего врача, больница – это особый мир, воссозданный им в рассказах, повестях и романах. Безусловно, наряду с хронотопом дома (актуальным для писателя в не меньшей мере, чем для Пушкина), в наследии Булгакова можно выделить и особый хронотоп – больница. По мнению С.П. Ильёва, исследовавшего пространственно-временную организацию символистского романа, хронотоп в модернистском тексте наделен символическими функциями, мир модернистского произведения в известной степени «топологичен» [1, с. 161]. Думается, последнее верно и по отношению к так называемой «медицинской» прозе Булгакова, не раз оказывавшейся в поле зрения булгаковедов (в частности, таких как Н.А. Пояркова [2]. М.О. Чудакова [3]. Е.В. Шабалдина [4]. Е.А. Яблоков [5]). Образу больницы в творчестве писателя также уделялось внимание (особенно часто – психиатрической клиники) Е.В. Шабалдиной [6], С.А. Хомякова [7] и О.С. Бердяевой [8]), однако в работах исследователей, как правило, не учитывалось разнообразие медицинских учреждений, показанных писателем, – не только психиатрической лечебницы, но и земской больницы, частной клиники.

Актуальность и значимость исследования, с одной стороны, обусловлены недостаточностью изучения образов медицинских учреждений в художественном мире писателя в современном академическом сообществе. С другой стороны, благодаря анализу трёх типов лечебниц (земской больницы, частной клиники и психиатрической лечебницы), это исследование отображает историю страны и её влияние на судьбы и внутренний мир представителей интеллигенции. Подобно В.В. Вересаеву, автору «Записок врача», М.А. Булгаков задается вопросом о всесилии знания, науки и практической медицины, размышляет о врачебном долге, выборе, который стоит перед врачом в стремительно меняющемся мире.

Целью данного исследования является анализ особенности и разнообразия трёх типов лечебниц в творчестве Булгакова.

Соответствующие задачи для достижения этой цели:

1. Провести анализ биографических источников, освещающих медицинскую деятельность М.А. Булгакова.

2. Выявить наиболее характерные черты различных медицинских учреждений в творчестве М.А. Булгакова и показать, что образ больницы писателем дается в исторической динамике.

3. Раскрыть, какие аспекты «врачебной тематики» актуализируются в творчестве Булгакова на уровне образа больницы.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые подробно анализируется эволюция образа больницы в творчестве М.А. Булгакова в соответствии с хронологией его жизни и рассматривается «врачебная тематика» в произведениях М.А. Булгакова, благодаря чему раскрываются уникальные представления писателя о медицинской практике, больничной среде, образе врача и связанных с ними социальных явлениях.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении подходов к изучению творчества М.А. Булгакова с точки зрения медицины.

Практическая значимость статьи состоит в том, что она знакомит читателей с недостаточно изученным аспектом творчества М.А. Булгакова, и результаты исследования могут быть использованы в процессе преподавания русской литературы.

Как известно, с сентября 1916 по сентябрь 1918 года Булгаков работал врачом в селе Никольское Сычевского уезда Смоленской губернии, и этот опыт лег в основу знаменитого цикла рассказов «Записки юного врача», в котором отражаются будни земской больницы. Земская больница является одним из учреждений первичного медико-санитарного обслуживания, и потому опыт фельдшера, сельского доктора оказывается для Булгакова поистине бесценным – и как для профессионального медика, и как для будущего писателя, столкнувшегося с сельскими жителями, узнавшего их жизнь во всем многообразии. Безусловно, началом, объединяющим разнородные в жанровом и тематическом отношении рассказы, в цикле выступает сюжет становления профессионала, однако не меньшее значение имеет и собственно образ больницы, который, не теряя своей реалистической природы, обретает тем не менее статус многогранного символа – не только дома, но и крепости, форпоста, даже дворца, источника света и жизни.

Однако в начале рассказа «Полотенце с петухом», которым открывается цикл, больница предстает как средоточие и даже центр унылого и безнадежного мира, обреченного на медленное умирание. Мотивы дряхлости, ветхости, оторванности от цивилизации и просвещения, кажется, задают тон всему повествованию. Булгаков рисует картину деревни, где дороги плохи, погода дурна и нет намека на цивилизацию. Больница предстает пространством не спасения, возвращения к жизни, но смерти: «дом с гробовыми загадочными окнами протяжно вздохнул» [9, с. 358]. Постепенно параллель «больница – гроб» уступит место иным ассоциациям, но тема схватки света и тьмы будет звучать на протяжении всего цикла – и часто, невзирая на стремление героя озарить светом знания, просвещения жизнь сельских жителей, вывести их к живой жизни, тьма побеждает. Так, в рассказе «Тьма египетская» отсутствие не только медицинских знаний, но и элементарного здравого смысла у местных жителей подается на языке ветхозаветных аллюзий и реминисценций. При этом, как подчеркивают исследователи, сюжет рассказа «полностью построен на использовании различных видов комического» [10, с. 46] и воспринимается как реализация устойчивой метафоры (тьма египетская) и одновременно буквализация мотива наказания за людские пороки, или воплощение одной из десяти казней Ветхого Завета: «была густая тьма по всей земле Египетской три дня; не видели друг друга, и никто не вставал с места своего три дня» [11, с. 96]. Тьма, темнота, невежество – спутники болезни и смерти, и в булгаковском цикле эти темы определяют и цветопись, и характер пейзажных зарисовок. Мотивы дождя, непогоды, стихии сопутствуют образу пространства за пределами дома-больницы.

Во время приезда юного врача в деревню сеет и сеет сентябрьский дождик, после приходит ноябрь. В рассказе «Вьюга» пушкинский мотив снежной бури, бурана как разгула бесовских сил переплетается с аллюзиями на рассказ Л.Н. Толстого «Метель». Ключевые для русской культуры – как фольклора, так и литературы – мотивы хаоса и гармонии, стихии и дома получают разрешение в образе земской больницы, которая становится средоточием не только спасения, но и света и тепла. Безусловно, отмеченные мотивы уже не раз оказывались в поле зрения исследователей – в частности, Е.А. Яблокова, Н.З. Кольцовой и Чжу Цзыцзин, однако в контексте данного исследования представлялось важным рассмотреть именно образ больницы-дома.

Если для Ю.М. Лотмана [12, с. 265] дом выступает как емкий символ подлинного мира, противостоящего антимиру хаоса, то французский философ Гастон Башляр в монографии «Поэтика пространства» выявляет связь темы дома с мотивами мечты, грезы, сна: «дом дает приют нашей грезе, дом защищает мечтателя, дом позволяет нам грезить в тишине и покое» [13, с. 43]. Булгаковский цикл позволяет убедиться в правомочности обеих трактовок образа дома: в холодной и темной деревне земская больница не просто «поддерживает» мечты молодого врача, но и предоставляет ему возможность применить полученные знания на практике, а также становится для него настоящей «школой» во всех смыслах этого высокого слова.

Невзрачное здание оказалось настоящим медицинским учреждением: в нем были не только больничные палаты, но и замечательная аптека со всем необходимым – набором профессиональных инструментов, книгами по медицине на разных языках. Но главное, пожалуй, заключалось в том, что «обитатели» этого дома стали для героя не только сослуживцами, но и сподвижниками в схватке с болезнями и смертью, единомышленниками, принявшими его в свою «семью» и признавшими его талант. Важна и фигура предшественника юного врача – Леопольда Леопольдовича, оставившего наследство своему преемнику. По меткому наблюдению Яблокова, Леопольд Леопольдович словно «объединен с патернальными наставниками-мастерами» [5, с. 38]. Таким образом, уже в ранних работах Булгакова обнаруживается ключевые для всего его творчества принципы организации системы персонажей, среди которых на передний план выдвигаются фигуры учителя и ученика (вспомним: Преображенский – Борменталь, Мастер – Бездомный). Леопольд Леопольдович, в отличие от Преображенского, не может непосредственно поделиться опытом со своим юным коллегой, но оставляет ему все необходимые инструменты и «инструкции» для профессионального роста (книги по медицине, благодаря которым герой спасает от верной смерти своих пациентов – «Крещение поворотом»). И в дальнейшем уже сам юный врач особое внимание уделяет новейшим достижениям прогресса, позволяющим ему оснастить больницу новым оборудованием, открыть стационарное отделение во время эпидемии сифилиса и представить эффективное лечение сельским пациентам. В цикле Булгакова узнаваемые сказочные мотивы удивительным образом соединяются с вполне реалистическими зарисовками современной писателю действительности, позволяющими достаточно точно обозначить временные рамки происходящего.

Вспомним, что Булгаков оказался в деревне в сентябре 1916 года, что было связано с государственной политикой: во время Первой мировой войны большое количество выпускников медицинских вузов попали в поселки, а впоследствии опытные сельские доктора отправились на фронт в качестве военных врачей. Но булгаковский герой приезжает в больницу в сентябре 1917 года, что напоминает читателям о двух революциях, произошедших в одном и том же году. А деревня, описанная писателем, не страдает от больших перемен, и местные люди живут как обычно. Булгаков в своих рассказах отмечает, что это незабываемый год, и упоминает, что молодой врач претерпевает трудности после революции. В связи с этим некоторые ученые считают сельскую больницу своего рода «испытательным полигоном» для героя, а работу в деревне – «экспериментом интеллигенции и прогрессивным культурным просвещением, которые могут сравниваться с радикальной насильственной революцией» [14, с. 63].

Благодаря серии мероприятий, проведенных в отсталых деревнях, молодой врач не только спасает и лечит тысячи сельских жителей, но и сеет семена знаний на этой земле. Таким образом, в цикле «Записки юного врача» больница выступает в роли некоего центра, средоточия света и добра, самой жизни, немыслимой как без сохранения традиций, так и без поступательного движения вперед – к прогрессу и просвещению. Дом и научная лаборатория, скромное жилище врача и одновременно «точка», в которой сходятся все представители «большого мира» деревни, – вот что такое земская больница. Пожалуй, ни один другой топоним не может сравниться со скромной земской клиникой в «открытости» всему миру – и в этом проявляется несомненная ценность этого образа для начинающего писателя. Однако в контексте выбранной темы образ больницы важен и с точки зрения воссоздания вех булгаковской судьбы и, соответственно, некоего внутреннего сюжета его творчества, сюжета, позволяющего увидеть и географию, и историю поистине булгаковской России. Провинцию сменят Киев и Москва, жизненный уклад которых коренным образом изменит революция.

В 1918 году Булгаков вернулся в Киев и открыл частную клинику, специализировавшуюся на лечении венерических заболеваний. Он воссоздал этот опыт в романе «Белая гвардия», в котором изображены врач Алексей Турбин и его частная клиника. По сравнению с государственными учреждениями, частные клиники, которые обычно открывают высококвалифицированные специалисты, отличает высокий уровень медицинских услуг и комфорт, что и делает их предпочтительными для обеспеченных пациентов.

В романе «Белая гвардия» параллель «больница – дом» проступает, может быть, даже более отчетливо, чем в цикле врачебных рассказов. Роман открывается изображением интерьера дома Турбина, важнейшую роль в создании которого играют такие детали, как изразцовая печка и «совершенно бессмертные» часы, играющие гавот. Благодаря этим поистине «булгаковским» деталям актуализируется важнейший мотив домашнего тепла и уюта. С идиллической картиной контрастирует другая, воссоздающая хаос и катастрофу, разразившуюся в городе и в мире: Киев захватывают сначала белогвардейцы, а после –

германо-австрийские войска и петлюровцы. Инвариантный пушкинский сюжет разрушения идиллии подается если не в пушкинских «декорациях», то в пушкинском «регистре»: тема русского бунта, взаимодействуя с образом стихии, вносит отчетливые пушкинские «ноты» в звучание «музыкальной партии» гражданской войны (ассоциации с музыкальным решением темы заданы мотивом «пошлой оперетки», с которой сравниваются трагифарсовые события). «Партия» смуты и катастрофы – это поистине трагическая тема романа: молодой унтер-офицер Николка ранен, его старший брат Алексей с трудом оправляется от огнестрельного ранения и впоследствии от тифа. Именно в доме-клинике, а не в больнице благодаря молитвам Елены Турбин «отвоёвывает» жизнь у смерти и чудесным образом выздоравливает. Таким образом, именно дом в «Белой гвардии» превращается в исцеляющее место.

Другой показательный пример – выздоровление Русакова от сифилиса. Важно отметить, что частную клинику Турбина несчастному больному рекомендует священник – отец Александр. В XIX веке «сифилис, воспринимаемый как кара, вызывал суждения нравственного (беспорядочные связи, проституция), а не психологического порядка» [15, с. 40–41]. Страдающие от сифилиса требуют скрытого от посторонних глаз пространства для лечения. Надо отметить, что прежде чем посетить Алексея, больной уже обращался за медицинской помощью, но лечение не дало результатов. При помощи визита в дом № 13 Русаков в конце романа выздоравливает, что доказывает удивительный эффект этой клиники. Наконец в душе его воцаряется мир, и он читает:

«...слезу с очей их, и смерти не будет уже; ни плача, ни вопля, ни болезни уже не будет, ибо прежнее прошло» [16, с. 301].

Таким образом, именно Божье провидение оказывается причиной исцеления больных – и это доказывает, что для Булгакова, профессионального врача, вера является высокой категорией – в противовес суевериям, спутникам неверия и мракобесия. Булгаков, сын профессора духовной семинарии и при этом врач, чьим отношениям с религией предстояло «пережить сложную эволюцию» [17, с. 510], показывает спасительную роль веры: частная клиника Турбина оказывается не просто домом, воплощением уюта и тепла, но и средоточием подлинной духовности (и высокую тему спасения не снижают сцены пирушки, «попойки» – в данном случае это проявление не хаоса, но, напротив, домашнего «рая»). Описывая это пространство, Булгаков напоминает читателям о тысячелетней традиции русского православного вероисповедания.

Однако образ частной клиники получает и другую огласовку: клиника профессора Преображенского, героя «Собачьего сердца», – это уже не форпост, не крепость и не храм, но место, где потакают самым причудливым желаниям – как хозяина дома, так и посетителей-пациентов. Темы роскоши, излишеств раскрываются уже на уровне деталей интерьера: в передней висят «страшные оленьи рога в высоте, бесчисленные шубы и калоши и опаловый тюльпан с электричеством под потолком» [9, с. 54).

Хозяин дома, профессор Преображенский предстает перед читателем не как целитель и тем не как более спаситель, но как «жрец» и «маг». Его услуги направлены не на излечение страждущих, но на удовлетворение прихотей гедонистов, сластолюбцев и развратников, людей, ищущих лишь удовольствий. Большинство его пациентов – пожилые люди, которые хотят омолодиться и разбудить в себе былую пылкость чувств. Результаты «лечения», однако, выглядят нелепо и комично. На службе у приема остранения оказывается особая повествовательная стратегия, воссоздающая взгляд Шарика, рассматривающего одного из пациентов: «на голове у фрукта росли совершенно зеленые волосы, а на затылке они отливали в ржавый табачный цвет. Морщины расползались на лице у фрукта, но цвет лица был розовый, как у младенца» [9, с. 58]. Однако и самому герою предстоит превратиться в «гомункулуса», сотворенного всесильным «божеством», нарушающего законы природы.

В повести «Собачье сердце» тема чуда если не снижается, то, во всяком случае, лишается сакрального звучания. Прием десакрализации подается на языке травестированных библейских мотивов: сама фамилия профессора – Преображенский – свидетельствует о замещении подлинного преображения вторжением в природу, нарушением ее законов. Как подчеркивает Б.В. Соколов, выбор топонимов – Пречистенка – связан «с христианской традицией» [17, с. 435].

Преображенский, вместо того чтобы «подтолкнуть человечество к более высокой стадии интеллектуального и духовного развития» [18, с. 545], высвобождает темные силы, инстинкты. Шариков погружает клинику в хаос: сквернословие, нападения на жильцов, непристойное поведение – гримасы улицы, от которой профессор отгородился не только стенами, но и покровительством высокопоставленных пациентов, – теперь непреложный факт его домашней жизни. Тема катастрофы, крушения мира получает завершение в комедийно поданном мотиве потопа, светопреставления. Как отмечает Е.Б. Скороспелова, «фантастическая мотивировка, пародирующая возможности гибельного для человечества самовластья Разума, лежит в основе «московских повестей» М. Булгакова «Роковые яйца» (1925) и «Собачье сердце» (1925), где научно-фантастическая идея, реализуясь, вызывает драматические последствия» [19, с. 112]. Образ частной клиники, таким образом, оказывается фокусом, в котором преломляются черты мира, разрушающегося «под воздействием миазмов, сочащихся из окружающего его хаоса послереволюционной России» [20, с. 654]. Эксперименты профессора наносят серьезный ущерб не только клинике, но миру как таковому – и потому, как ни парадоксально, сопоставимы со столь ненавидимой Преображенским революцией: параллель «революция – операция», по сути, заложена в подтекст произведения. Не следует забывать и о том, что в образе хозяина частной клиники, показанной в повести, отразилось отношение Булгакова к дяде со стороны матери – Николаю Михайловичу Покровскому, который послужил «прототипом профессора Филиппа Филипповича Преображенского» [17, с. 435]. Сами образы дома-капища и его хозяина-жреца, безусловно, получают символическое наполнение. И если в «Белой гвардии» частная клиника подается как островок подлинной культуры, неотделимой от веры в любовь, доброту и идею служения людям, то в «Собачьем сердце» образ квартиры-клиники последовательно снижается: несмотря на изысканный вкус хозяина дома (ценителя не только хорошей еды, но и оперы), доминируют темы мещанства, самолюбования и даже самопоклонения профессора-мага.

Психиатрическая клиника – один из актуальных топонимов русской литературы. Зловещий образ-символ тюрьмы, насилия над личностью, даже инквизиции (достаточно вспомнить «Записки сумасшедшего» Гоголя) может получать и комедийное звучание – особенно в произведениях, заложивших основу «московского текста» русской литературы, не лишаясь при этом своего мрачного колорита («схватили в желтый дом и на цепь посадили» [21, с. 58] – так интерпретирует судьбу Чацкого героиня Грибоедова). Герои Достоевского, Гаршина, Чехова, Сологуба проходят через испытание этим пространством. Действительно, в произведениях русских прозаиков «пространство сумасшедшего дома – это не только место пребывания клинических сумасшедших, но и своеобразная модель общества, место прозрения или спасения героев, иллюстрация границы между нормой и болезнью» [6, с. 57]. Следует добавить, что с мотивом сумасшествия в русской литературе взаимодействует тема мнимого безумия, которое может трактоваться не только как своего рода «любовная лихорадка» (мотив, пришедший из романтической культуры), но и инакомыслия (и вновь фигура Чацкого оказывается центральной в контексте темы, выходящей за рамки собственно литературы: судьба Чаадаева, одного из прототипов грибоедовского героя, оказалась поистине архетипической).

В булгаковских рассказах «Красная корона» и «Как он сошел с ума» события разворачиваются в психиатрической клинике, образу которой сопутствуют мотивы замкнутого пространства, средоточия тишины и одиночества. Более того, одиночество героем «Красной короны» воспринимается не как наказание, но как благо, это даже не одиночество, но уединение: комната у героя «особенная, покойная и лучшая, в самом конце коридора, № 27. Никто не может ко мне прийти» [22, с. 181]. Однако, разумеется, «уединение» оказывается принудительным, оборачиваясь даже не одиночеством, но узничеством, поскольку каждый раз, когда болезнь начинает прогрессировать, пациентов связывают и вводят бромуры. В результате герой рассказа «Красная корона», как и герой рассказа «Как он сошел с ума», лишается возможности выписаться из больницы.

Разница заключается лишь в том, что герой первого рассказа сам отказывается от надежды на выздоровление. А что касается заведующего Чаадаевской школой в рассказе «Как он сошел с ума», перед выпиской из клиники он рассказывает о причине своего умопомешательства и вновь теряет над собой контроль. Небольшой по объему рассказ густо насыщен литературными аллюзиями: школа носит название Чаадаевской, что актуализирует мотив безумия не только пациента, но и мира, который воспринимается как морок действительности, издевательства над здравым смыслом, самой человечностью (вспомним, что герой борется не за свое благополучие, но за здоровье детей, вверенных его попечениям, – и, как впоследствии Коротков в «Дьяволиаде», не выдерживает давления безумного мира бездушной бюрократии). Подобная трактовка темы сумасшествия подтверждается приемом обнажения приема: героя приказано поместить в «палату номер шесть», что не может не восприниматься как «оммаж» Чехову и актуализация таким образом всего комплекса мотивов одноименного чеховского рассказа. Интересно, что уже в этом раннем произведении Булгакова проявились универсальные приемы его прозы: это и музыкальное решение эпизодов, выдержанных в стилистике оперных арий или романса («От Севильи до Гренады» будет напевать профессор Преображенский), и дуэтов (обмен репликами пациента и врача вызывает ассоциации с оперным речитативом), и уникальное совмещение комического и трагического начал, и сочетание мотивов безумия и бюрократиады (дьяволиады).

Персонажи более поздних произведений писателя наследуют черты героев ранних рассказов: «персонаж художника, частый гость на страницах булгаковских произведений, отличается особой ранимостью и душевной хрупкостью» [23, с. 145]. И тема безумия, и образ психиатрической лечебницы связывают раннее и зрелое творчество русского классика. Так, герой «Театрального романа» Максудов страдает от депрессии и, вероятно, ипохондрии. Мольер, герой драмы «Кабала святош», также «вспыльчив, ревнив, капризен, да еще и драчлив» [24, с. 218]. В романе «Мастер и Маргарита» четыре главы посвящены изображению психиатрической больницы – указанию на ее местоположение, воссозданию деталей интерьера, описанию персонала.

При этом для обозначения клиники Стравинского используются разные синонимы. Повествователь именует ее «психиатрической клиникой», водитель кареты скорой помощи – «психической клиникой». Иван считает её «сумасшедшим домом». А врачи настаивают, что это не сумасшедший дом, а «клиника/лечебница». Однако, по справедливому наблюдению исследователей, слово «лечебница», как правило, не вполне отвечает духу подобного заведения, поскольку

сумасшедший дом – «не больница, а просто место для содержания психически больных, где пациенты живут как в тюрьме, надевают оковы каждый день и часто подвергаются жестокому обращению» [25, с. 102]. Однако последнее едва ли справедливо по отношению к тому заведению, в котором оказываются герои Булгакова: оно скорее напоминает санаторий, о чем свидетельствует само местоположение клиники, находящейся на берегу реки под Москвой. Пациенты могут наслаждаться солнцем, извивающейся рекой и сосновым бором. Лечебница оснащена по последнему слову техники, медперсонал – это не просто высококвалифицированные доктора, но и ученые. Образ клиники Стравинского в известном смысле отражает состояние здравоохранения в СССР, позволяя судить о том, что в эту отрасль вкладываются огромные средства – по крайней мере, в тех случаях, когда речь идет об учреждениях для элиты.

Особое внимание автор уделяет главе клиники – доктору Стравинскому, образ которого может быть соотнесен с фигурой Преображенского: Стравинский элегантен и вежлив, отличается безупречными манерами и поверхностной мягкостью в обращении. Он советует Ивану остаться в лечебнице и неоднократно подчеркивает, что тот может получить помощь только в ней, так как здесь тихо и спокойно. Вкрадчивая манера «милого» доктора может ввести в заблуждение Бездомного, но у читателя нет сомнений в том, что интимизация – лишь один из ликов тирании, возможно, один из самых опасных и коварных: Иван, пусть и не самый умный, но, очевидно, психически здоровый человек, обретает душевное заболевание скорее по выходе из клиники (пусть приобретению ежегодного обострения болезни и способствовало потрясение, вызванное встречей с Воландом и силами зла). От надежды на выздоровление отказывается и Мастер. Таким образом, психиатрическая клиника вместо того, чтобы дать пациенту покой, служит «местом томления и испытания души» [6, с. 58]. Помощь Ивану оказывают не сотрудники психиатрической больницы, а Мастер, указывающий и путь к самосовершенствованию – обращение к подлинной культуре, к историческому знанию. Если психиатрическая лечебница и может указать путь к спасению, то залогом оного становятся не врачи, а пациенты – люди, как правило, незаурядные и талантливые (и здесь уместна параллель с главами «Золотого теленка», в которых, однако, преобладает фарсовое, а не трагическое начало). Нет сомнений в том, что Булгаков предвосхитил и угадал многие сюжеты русской советской культуры – не только литературы, но и собственно истории. Показательно в этом отношении и превращение бездарного поэта Бездомного в профессора истории по фамилии Понырев.

Симптоматично, что все выписавшиеся из клиники «больные», пережившие встречу с темными силами, не получают окончательного избавления от приступов душевной болезни. Так, у Бенгальского остаётся «неприятная, тягостная привычка каждую весну в полнолуние впадать в тревожное состояние, внезапно хвататься за шею, испуганно оглядываться и плакать» [26, с. 516], Босой, бывший председатель жилищного товарищества, больше не ходит в театр. Бывший поэт Иван Бездомный страдает каждый год в полнолуние. Можно сказать, что эти пациенты получают только физическую свободу, лишаясь свободы духа, – и лишь Мастеру будут дарованы «покой и воля», которые, однако, также ущербны – и не только потому, что воцаряются по ту сторону реальности, но и потому, что оказываются усеченной версией гармонии (герою романа, как известно, «отказано» в свете). Пушкинская система ценностей, заданная явными аллюзиями на стихотворение «Пора, мой друг, пора…», позволяет выявить в романе и пушкинский мотив ужаса перед безумием, или потерей памяти, перед утратой личностью своей сути (вспомним «Не дай мне, Бог, сойти с ума»). Безмятежному, на первый взгляд, ландшафту, сопутствующему образу медицинской идиллии, коей предстает перед читателем райский уголок Стравинского (важен и отмеченный Б. Гаспаровым грибоедовский мотив бегства от «фамусовского» общества литераторов), сопутствует тема страха перед глубинным ужасом – ужасом не только заточения, но и подлинного страдания.

Создавая образ психиатрической больницы, писатель подвергает сомнению «исцеляющую» функцию медицины, но одновременно и ставит под сомнение «свободу» людей за пределами больницы. С образом психиатрической клиники, пронизанным аллюзиями на русскую классику, в прозу Булгакова входит и образ современного ему государства.

Проанализировав творчество М.А Булгакова, можно сказать, что врачебный опыт оказал существенное влияние на его произведения. Автор создал ёмкий и многогранный образ больницы, вбирающий в себя наблюдения над жизнью России во время и после революции. Булгаков описывает различные медицинские учреждения. Земская больница со скромным оборудованием становится местом тепла, заботы, надежды и обучения для юного врача. Частные клиники представлены различными учреждениями: от уютного дома, полного тепла и чудес, до лаборатории, где проводятся эксперименты, нарушающие законы природы. Что же касается психиатрической лечебницы, то она, получая щедрые дотации от правительства, не в состоянии по-настоящему облегчить участь больных – невзирая на высокий профессионализм персонала. Излечение оказывается мнимым – и тема лжи, морока (шарлатанства и игры), безусловно, сопутствует образу этого поистине «заколдованного места».

Итак, образ больницы в творчестве писателя эволюционирует, становясь всё более сложным и многозначным. При его создании Булгаков обращает внимание на различные аспекты «врачебной тематики», такие как становление профессионала, врачебная этика (вспомним эксперименты по пересадке органов), достижения советской медицины и социальное насилие и даже безумие. Государственная система, частная жизнь дома, больничная среда, личная жизнь врача – едва ли не все грани человеческого существования раскрываются на уровне образа больницы.

Исследователям, интересующимся изучением медицинской темы в литературе, и читателям, желающим узнать больше об опыте доктора Булгакова, следует особое внимание уделить инвариантным элементам его поэтики – устойчивой в его творчестве метафоре болезни, разнообразию образов врачей и медицинских учреждений и даже сюжетным коллизиям, часто базирующимся на врачебном опыте писателя.

Библиографический список

1. Ильёв С.П. *Русский символистский роман: Аспекты поэтики*. Киев: Лыбидь, 1991.
2. Пояркова Н.А. Символика образа дома в романе М. А. Булгакова «Белая гвардия». *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Литературоведение, журналистика. 2003; № 7-8: 40–48.
3. Чудакова М.О. *Новые работы: 2003–2006*. Москва: Время, 2007.
4. Шабалдина Е.В. Безумие как сквозной мотив в творчестве М.А. Булгакова (генезис, варианты реализации). *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2013; № 1: 175–180.
5. Яблоков Е.А. *Исцеляющий миф. Коды традиционной культуры во «врачебных» рассказах М.А. Булгакова*. Москва: Институт славяноведения РАН, 2019.
6. Шабалдина Е.В. Образ сумасшедшего дома в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: к вопросу о реализации мотива безумия. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 10-3: 57–59.
7. Хомяков С.А. Хронотоп сумасшедшего дома в романе «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2018; № 6: 172–177.
8. Бердяева О.С. Дом и дорога в рассказах М.А. Булгакова 20-х годов. *Ученые записки Новгородского государственного университета*. 2021; № 1: 12–17.
9. Булгаков М.А. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва: Голос, 1995; Т. 3.
10. Чжу Ц., Кольцова Н.З. К вопросу о диалоге М. Булгакова с В. Вересаевым: «Записки юного врача» и «Записки врача» как два варианта «врачебных записок» в русской литературе первой трети XX века. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023; № 3: 40–49.
11. *Священные Книги Ветхого Завета в русском переводе.* Санкт-Петербург: Синодальная типография, 1869; Кн. 1.
12. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история.* Москва: Языки русской культуры, 1996.
13. Башляр Г. *Поэтика пространства*. Перевод Н. Кулиш. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2014.
14. 谢周. *滑稽面具下的文学骑士：布尔加科夫小说创作研究*. 重庆：重庆出版社，2009. (Се Ч. *Литературный рыцарь под смешной маской: исследование прозы Булгакова*. Чунцин: Издательство Чунцина, 2009).
15. Сонтаг С. *Болезнь как метафора*. Перевод М.А. Дадян, А.Е. Соколинской. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2016.
16. Булгаков М.А. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва: Голос, 1997; Т. 4.
17. Соколов Б.В. *Энциклопедия Булгаковская*. Москва: «Локид»-«Миф», 1997.
18. Howell Y. Eugenics, Rejuvenation, and Bulgakov's Journey into the Heart of Dogness. *Slavic Review*. 2006; № 3: 544–562.
19. Скороспелова Е.Б. *Русская проза XX века. От А.Белого («Петербург») до Б. Пастернака («Доктор Живаго»)*. Москва: ТЕИС, 2003.
20. Плашиенкова З., Ковалева Т.В. «Драма жизни» в творчестве русских и словацких врачей-писателей. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология*. 2019; № 4: 650–661.
21. Грибоедов А.С. *Горе от ума: Комедия в четырех действиях в стихах*. Москва: Оникс [и др.], 2007.
22. Булгаков М.А. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва: Голос, 1995; Т. 1.
23. Джулиани Р. Булгаков и герои «Мастера и Маргариты» в зеркале меланхолии. *Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: диалог с современностью:* коллективная монография. Санкт-Петербург: Издательство РХГА, 2020: 137–151.
24. Яновская Л.М. *Творческий Путь Михаила Булгакова*. Москва: Советский писатель, 1983.
25. 邓沛勇，刘莲芬. 一战前俄国城市医疗体系建设及传染病防治. 经济社会史评论. 2022年第1期: 95–107+128. (Дэн П., Лю Л. Строительство системы здравоохранения и борьба с инфекционными заболеваниями в городах России до Первой мировой войны. *Комментарии на экономическую и социальную историю*. 2022; № 1: 95–107 + 128).
26. Булгаков М.А. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва: Голос, 1999; Т. 9.

References

1. Il'ev S.P. *Russkij simvolistskij roman: Aspekty po`etiki*. Kiev: Lybid', 1991.
2. Poyarkova N.A. Simvolika obraza doma v romane M. A. Bulgakova «Belaya gvardiya». *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Literaturovedenie, zhurnalistika. 2003; № 7-8: 40-48.
3. Chudakova M.O. *Novye raboty: 2003-2006*. Moskva: Vremya, 2007.
4. Shabaldina E.V. Bezumie kak skvoznoj motiv v tvorchestve M.A. Bulgakova (genezis, varianty realizacii). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2013; № 1: 175-180.
5. Yablokov E.A. *Iscelyayuschij mif. Kody tradicionnoj kul'tury vo «vrachebnyh» rasskazah M.A. Bulgakova*. Moskva: Institut slavyanovedeniya RAN, 2019.
6. Shabaldina E.V. Obraz sumasshedshego doma v romane M.A. Bulgakova «Master i Margarita»: k voprosu o realizacii motiva bezumiya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 10-3: 57-59.
7. Homyakov S.A. Hronotop sumasshedshego doma v romane «Master i Margarita» M.A. Bulgakova. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 6: 172-177.
8. Berdyaeva O.S. Dom i doroga v rasskazah M.A. Bulgakova 20-h godov. *Uchenye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 1: 12-17.
9. Bulgakov M.A. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: Golos, 1995; T. 3.
10. Chzhu C., Kol'cova N.Z. K voprosu o dialoge M. Bulgakova s V. Veresaevym: «Zapiski yunogo vracha» i «Zapiski vracha» kak dva varianta «vrachebnyh zapisok» v russkoj literature pervoj treti XX veka. *Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2023; № 3: 40-49.
11. *Svyaschennye Knigi Vethogo Zaveta v russkom perevode.* Sankt-Peterburg: Sinodal'naya tipografiya, 1869; Kn. 1.
12. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
13. Bashlyar G. *Po`etika prostranstva.* Perevod N. Kulish. Moskva: Ad Marginem Press, 2014.
14. 谢周. *滑稽面具下的文学骑士：布尔加科夫小说创作研究*. 重庆：重庆出版社，2009. (Se Ch. *Literaturnyj rycar' pod smeshnoj maskoj: issledovanie prozy Bulgakova*. Chuncin: Izdatel'stvo Chuncina, 2009).
15. Sontag S. *Bolezn' kak metafora*. Perevod M.A. Dadyan, A.E. Sokolinskoj. Moskva: Ad Marginem Press, 2016.
16. Bulgakov M.A. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: Golos, 1997; T. 4.
17. Sokolov B.V. *`Enciklopediya Bulgakovskaya*. Moskva: «Lokid»-«Mif», 1997.
18. Howell Y. Eugenics, Rejuvenation, and Bulgakov's Journey into the Heart of Dogness. *Slavic Review*. 2006; № 3: 544-562.
19. Skorospelova E.B. *Russkaya proza XX veka. Ot A.Belogo («Peterburg») do B. Pasternaka («Doktor Zhivago»)*. Moskva: TEIS, 2003.
20. Plashienkova Z., Kovaleva T.V. «Drama zhizni» v tvorchestve russkih i slovackih vrachej-pisatelej. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya*. 2019; № 4: 650-661.
21. Griboedov A.S. *Gore ot uma: Komediya v chetyreh dejstviyah v stihah*. Moskva: Oniks [i dr.], 2007.
22. Bulgakov M.A. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: Golos, 1995; T. 1.
23. Dzhuliani R. Bulgakov i geroi «Mastera i Margarity» v zerkale melanholii. *Roman M. Bulgakova «Master i Margarita»: dialog s sovremennost'yu:* kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RHGA, 2020: 137-151.
24. Yanovskaya L.M. *Tvorcheskij Put' Mihaila Bulgakova*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1983.
25. 邓沛勇，刘莲芬. 一战前俄国城市医疗体系建设及传染病防治. 经济社会史评论. 2022年第1期: 95–107+128. (D`en P., Lyu L. Stroitel'stvo sistemy zdravoohraneniya i bor'ba s infekcionnymi zabolevaniyami v gorodah Rossii do Pervoj mirovoj vojny. *Kommentarii na `ekonomicheskuyu i social'nuyu istoriyu*. 2022; № 1: 95-107 + 128).
26. Bulgakov M.A. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: Golos, 1999; T. 9.

Статья поступила в редакцию 25.02.25

УДК 81'38

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-551-553

***Nukhov S.Zh.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: nukhov-s@yandex.ru*
***Voytsekh K.D.,** Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: voytsekh@mail.ru*

WORDPLAY AS AN INTERTEXTUALITY TOOL IN SONG DISCOURSE. The article aims at the complex research of wordplay used in song discourse. The main objective of the research lies in the field of analyzing wordplay used in authentic English song texts that ensures an intertextual dialogue between the addresser (the author/performer of the song) and the addressee (the listener). More than 100 examples of the use of language play were selected using the continuous sampling method, and during the second step of categorizing, only those samples were selected that carry additional cultural information (46% of the total number). The analysis shows that the basis for intertextual dialogue in modern song texts can be direct references to historical and culturally significant figures, as well as allusions to mythology, music, literature, cinema works. It is also found that songwriters often rely on the rich intertextual encyclopedia of their listeners, as only some additional general knowledge of culture and history can help decipher wordplay used in the lyrics.

Key words: **intertextual dialogue, intertextuality, song discourse, allusion, wordplay**

***С.Ж. Нухов**, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: nukhov-s@yandex.ru*
***К.Д. Войцех**, канд. филол. наук, асс., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: voytsekh@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО ДИАЛОГА В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена изучению языковой игры в англоязычном песенном дискурсе. Основной задачей исследования видится рассмотрение инструментов языковой игры, используемых в аутентичных англоязычных песенных текстах с целью создания интертекстуального диалога между адресантом (автором/исполнителем песни) и адресатом (её слушателем). Методом сплошной выборки было отобрано более 100 примеров использования языковой игры, в рамках второго этапа отбора материала были выявлены примеры, служащие инструментом интертекстуального диалога (таких оказалось 46%). В результате анализа было установлено, что основой для интертекстуального диалога в современных песенных текстах могут служить прямые упоминания исторических и культурно значимых личностей, а также аллюзии на произведения культуры (мифология, музыка, литература, кинематограф). Следует отметить, что зачастую авторы песенных произведений рассчитывают на богатую интертекстуальную энциклопедию своих слушателей для успешной дешифровки языковой игры.

Ключевые слова: **интертекстуальный диалог, интертекстуальность, песенный дискурс, аллюзия, языковая игра**

В последнее время всё больше учёных уделяют внимание изучению песенного дискурса как одного из наиболее широко распространённых типов современной массовой культуры. Тем самым актуальность исследования обусловливается возрастающей ролью аудиовизуальных способов ретрансляции культурной информации формировании личности человека. Кроме того, интерес также представляет исследование языковой игры на песенном материале, поскольку сам феномен языковой игры до сих пор остаётся недостаточно изученным. Целью исследования видится контекстуальный анализ случаев языковой игры, выступающих в качестве инструментов интертекстуального диалога в песенных текстах. Для достижения поставленной цели были обозначены следующие задачи:

1. Рассмотреть существующие подходы к определению песенного дискурса.
2. Отобрать эмпирический материал из англоязычных песенных текстов.
3. Произвести контекстуальный и функциональный анализы языковой игры как инструмента интертекстуального диалога в песенном дискурсе.

Научная новизна заключается в исследовании малоизученного с точки зрения языкознания типа дискурса – песенного, а также в обширном описании функционала языковой игры в обозначенном дискурсе. Теоретическая значимость обусловлена комплексным подходом к рассмотрению изучаемого понятия и предполагает использование полученных на обширном эмпирическом материале выводов в дальнейших исследованиях песенного дискурса. Практическая

значимость лежит в области использования полученных выводов в преподавании специальных дисциплин (стилистика текста, теория дискурса, прикладные аспекты изучения языка).

Под **песенным дискурсом** мы вслед за Л.Л. Коморяшкиной понимаем «особую форму хранения культурных знаний, мощный и влиятельный ресурс производства и воспроизводства ключевых ценностей и концептов культуры» [1, с. 53]. Учёными также традиционно отмечается большая роль песенного дискурса в формировании ценностей и передаче культурных знаний [2, с. 98]. Тем самым песенный дискурс приобретает всё большую значимость как инструмент межкультурного диалога и формирования ценностей, при этом дискурс песенного творчества всё ещё остаётся недостаточно изученным с точки зрения лингвистики и культурологии.

Песенный дискурс, несомненно, следует рассматривать как креолизованный текст, состоящий из двух негомогенных по своей структуре составляющих: вербальной (текст) и невербальной (музыкальное сопровождение) [3, с. 180–181]. В данной работе мы уделим особое внимание вербальной составляющей в совокупности с экстралингвистическими факторами существования песен, оставив невербальный аспект песенных текстов для дальнейших исследований по теме.

В широком смысле песенный дискурс можно рассматривать как разновидность поэтического дискурса, поскольку песенный текст, несомненно, представляет собой текст поэтический. Под поэтическим дискурсом подразумевается «сложная, нелинейно организованная систему поэтических текстов, образно-речевые элементы которой представляют собой интегративное и системно связанное единство их языковых, прагматических, социокультурных, психических и паралингвистических свойств» [4, с. 29].

Одной из характеристик поэтических текстов по сравнению с текстами прозаическими является сжатость формы: в двух–трёх стихотворных куплетах и припеве автору необходимо заинтересовать реципиента и наиболее полно выразить свою идею. Это свойство отмечалось ещё Ю.М. Лотманом: «уровень избыточности текста в поэзии снижается, а уровень информативности, наоборот, повышается» [5, с. 45–46]. Помимо стандартных для поэтических текстов тропов и фигур речи авторы нередко прибегают к **интертекстуальному диалогу**. Особенностью интертекстуальных явлений можно считать получение новых знаний на основе уже накопленного знания путём актуализации уже известных образов, способных вызвать соответствующие ассоциации [6, с. 95–96]. Тем самым, прибегая к средствам интертекстуальности (прямые цитаты, аллюзии, реминисценции и пр.), авторам удаётся передать больший объём информации в сжатом формате. Нередко инструментом выражения интертекстуальности выступает **языковая игра** в самых разных своих формах. Под языковой игрой мы понимаем любое намеренное нестандартное использование языка с целью проявления лингвокреативности личности [7, с. 26], что позволяет отнести к случаям языковой игры неопределённо широкий круг явлений. Рассмотрим, как языковая игра помогает выстраивать интертекстуальный диалог в современном англоязычном песенном дискурсе.

Материалом для анализа послужили англоязычные песни двух последних десятилетий. Основных критериев для отбора материала и включения его в корпус текстов для исследования было два. Первый из них – текст песни должен быть написан носителем языка для получения аутентичного материала анализа. Вторым основным условием отбора материала служил критерий авторства: исполнитель песни должен также являться автором либо одним из авторов текста для отождествления в процессе интерпретации автора и исполнителя как носителей замысла. Исходя из этого условия, мы можем говорить о единстве интенции автора и исполнителя. Всего методом сплошной выборки было отобрано более 100 примеров использования языковой игры. На втором этапе отбора материала были выбраны примеры, служащие инструментами интертекстуального диалога, что составило 46% от общего числа случаев использования ЯИ. Следует отметить, что мы не ограничивались песнями одного жанра, и в выборке присутствуют песни следующих жанров: поп, рок, рэп, альтернативный рок, фолк и др. Ниже представлены примеры, представляющие наибольший интерес с точки зрения лингвокультурной интерпретации.

В рамках данной работы примеры будут расположены по степени яркости отсылки к оригиналу: от прямых цитат и аллюзий к более тонкому плану сравнения, который требует дополнительных фоновых знаний, богатой «интертекстуальной энциклопедии» от реципиента.

1. *I feel like **Atlas**, I got my back stressed*
   (*Supernova* by Ansel Elgort, 2018).

В данном фрагменте наблюдается явная отсылка к древнегреческому титану Атланту, который в наказание должен был вечность держать земную твердь на своих плечах. Лирический герой сравнивает себя с Атлантом – он так же будто чувствует вес всего мира на своих плечах. Тем самым в данном случае используется прямое упоминание объекта метафорического сравнения, и дешифровка подобных случаев языковой игры считается менее сложной по сравнению с примерами использования аллюзий.

2. *With his ultraviolence*
   <…>
   *I can hear **sirens, sirens***
   (*Ultraviolence* by Lana Del Rey, 2014).

В строчках из песни американской певицы Ланы Дель Рей также прослеживается эксплицитная отсылка к мифическим существам, однако данный фрагмент привлёк наше внимание использованием языковой игры, основанной на двусмысленности. *Sirens* может рассматриваться как омонимичная лексическая единица: либо в значении ***siren*[1]** “a device that makes a long loud sound as a signal or warning”, либо как ***siren*[2]** “a sea creatures that were part woman and part bird <…> whose beautiful singing made sailors sail towards them into rocks or dangerous waters” [8]. Следует также отметить, что в данном случае контекст не позволяет однозначно разрешить ситуацию двусмысленности, поскольку в тексте песни присутствуют описания романтизации нездоровых отношений между героями, и их отношения могут звучать для героини и как сигнал об опасности, и как прекрасная песня древнегреческих сирен, готовых её погубить.

3. *I’m not **Snow White**, but I’m lost inside this forest*
   *I’m not **Red Riding Hood**, but I think the wolves have got me*
   <…>
   *Will you wake me up, boy, if **I bite your poison apple**?*
   (*Wonderland* by Natalia Kills, 2011).

Текст данной песни наполнен метафорами и отсылками к текстам сказок, начиная с самого названия (*Wonderland* – Чудесная страна), и, если в первых двух строчках лирическая героиня напрямую сравнивает себя с персонажами сказок – потерявшейся в лесу Белоснежкой и повстречавшейся с волком Красной Шапочкой, то в последней строке наблюдается яркая метафора, основанная на известном сказочном образе отравленного яблока.

4. *I heard that once **a wise man said***
   “Only fools go rushing in”
   But I’m not the type to overthink
   When something feels so right
   (*24 Hours* by Shawn Mendes, 2020).

В приведённом примере мы видим вольную цитату из популярной песни Элвиса Пресли *Can’t Help Falling in Love with You*: “Wise men say // Only fools rush in…”. Однако в рассматриваемом тексте цитата предстаёт в немного изменённом виде и, кроме того, лирический герой развивает исходную мысль, вступая в диалог с песней цитируемой: зачем ждать, если всё происходящее ощущается правильно и естественно? Тем самым мы становимся свидетелями диалога, разнесённого во времени, – лирический герой песни противопоставляет свои эмоции и ощущения уже давно известной истине, изложенной в первой песне.

5. *You’d make a beautiful bird on a line*
   *A beautiful **bride of Frankenstein***
   (*If* by House of Heroes, 2008).

В данном случае известный образ используется для описания лирического героя: он называет свою возлюбленную «невестой Франкенштейна», отсылая слушателя к одноимённому фильму 1935 года, по сюжету которого доктор Франкенштейн создаёт для своего чудовища «невесту». Мы полагаем, что данной строчкой лирический герой даёт характеристику не столько своей возлюбленной, сколько самому себе, считая себя тем самым чудовищем, недостойным любви.

6. *There’s nothing you can do that people won’t misunderstand*
   <…>
   *I wish I was the Queen**, I’d tell ‘em all to eat their cake***
   (*The Kids Are All Dying* by FINNEAS, 2022).

В рассматриваемой песне красной нитью тянется идея о глобальной неправильности нашего мира: в то время как дети умирают от голода, случаются войны и эпидемии, люди заботятся только о себе и единственное, что их волнует, – это сплетни в социальных сетях. Лирический герой относится ко всему человеческому роду с пренебрежением, выражая своё мнение известной цитатой королевы Марии-Антуанетты. Тем самым мы видим, что интертекстуальный диалог может отсылать не только к произведениям искусства, но и к известным историческим фактам.

7. ***One for the money, two for the show***
   I never was ready so I watch you go
   (*champagne problems* by Taylor Swift, 2021).

Американская певица Тейлор Свифт широко известна своей любовью к отсылкам в текстах песен, и рассматриваемый пример не стал исключением. В строчках присутствует вариация детской считалочки: *“One for the money // Two for the show // Three to get ready // And four to go”*. Однако автор умело обыгрывает хорошо знакомый текст, адаптируя его под тему песни: героиня тяжело переживает потерю любви, и языковая игра, основанная на трансформации уже известной формы и наполнении её новым смыслом, помогает более ярко передать переживания героини.

Далее мы рассмотрим примеры, которые не цитируют первоисточник и не отсылают к конкретному факту/предмету/личности, а лишь дают намёк на оригинал и требуют повышенного внимания реципиента для успешного декодирования языковой игры.

8. *Back when **Panic** actually ripped though*
   *Now their concerts feel like a **disco**, sick show*
   (*Black Leather* by Call Me Karizma, 2023).

В рассматриваемой песне лирический герой, молодой рок-исполнитель, жалуется на то, что современная музыкальная индустрия переживает упадок, по радио звучат как две капли воды похожие друг на друга песни, а рокеров прошлого уже совсем не осталось: либо они перестали выступать, либо примирились с индустрией и вместо того, чтобы менять её, стали играть по её правилам. Так и в этих строчках присутствует явная отсылка на существующую панк-рок группу *Panic! at the Disco*. Для понимания сути языковой игры в данном случае обратимся к фактам из биографии группы: в начале своей карьеры стиль музыкантов можно было охарактеризовать как рок, панк-рок, альтернативный рок. Со временем музыка этой группы трансформировалась в поп-рок с уклоном в поп-музыку, появились дуэты с известными поп-исполнителями, а вокалист группы и её создатель стал актёром мюзиклов. Именно эту трансформацию и уход от «настоящей музыки бунтарей», т. е. рока в менее уважаемую им «попсу», и описывает автор как симптом упадка современной музыки. Герой чувствует себя преданным, поскольку, выросший на музыке этой группы, он не может принять конформизм современного её состояния.

9. *Knife in hand, says their relationship's* ***hangin' by a strand***
So ***she's been on the web lately***
Says maybe she'll be my ***Gwen Stacy****, to spite her man*
(*River* by Eminem ft. Ed Sheeran, 2022).

В данном отрывке песни рэп-исполнителя Эминема мы видим многочисленные метафоры, основанные на образе его любимого героя комиксов Человеке-пауке. Это и омофония лексемы *spiderman* и фразы *spite her man*, и упоминание Гвен Стейси, любовного интереса Человека-паука в комиксах, и использование омонимов ***web***[1] " a system for finding information on the internet" и ***web***[2] " a fine net of thread made by a spider to catch insects" [8]. Наконец, упоминание любви, «висящей на волоске» (*hangin' by a strand*), напомнит фанатам комиксов о трагичной судьбе Гвен Стейси: она погибла, упав с высокого здания, и Человек-паук не успел поймать её своей паутиной, хоть и пытался это сделать. Данный образ является довольно распространённым среди фанатов комиксов, и, очевидно, автор рассчитывал на наличие этих знаний у слушателей.

10. *Your memory has made me feel*
Like this city's a god damn minefield
Like a ***scene from that movie***
With Kate Winslet and Jim Carrey
It's easier to believe for all these years
You were never here
(*Jim Carey* by Billy Raffoul, 2023).

Наконец, рассмотрим наиболее интересный, на наш взгляд, пример в нашем материале исследования. В данных строчках используется перифраз – описательно упоминается «сцена из того самого фильма с Кейт Уинслет и Джимом Керри». Упоминаемый фильм – «Вечное сияние чистого разума», по сюжету которого любой человек может избавиться от мучающих его воспоминаний, просто стереть из своей памяти места, людей и даже эмоции. Таким образом, через краткий по форме перифраз фактически передаётся огромный массив информации: слушатель вспоминает конкретную сцену из фильма и транслирует чувства героев фильма на лирического героя песни.

Тем самым песенный дискурс представляет собой поликодовое образование, в основе которого лежит песенный поэтический текст. Его характеризует пониженная избыточность, повышенная информативность, а также нередко использование интертекстуального диалога со слушателями. Мы видим, что современный англоязычный песенный дискурс прибегает к самым разным способам создания языковой игры как инструменту выражения интертекстуальности. С помощью отсылок и аллюзий на известные произведения культуры, исторических личностей и даже современные музыкальные группы авторы текстов песен стремятся выразить свои чувства, выйти за рамки ограничений песенного текста и передать большой массив информации с помощью сравнительно сжатых форм. Кроме того, можно с уверенностью утверждать, что авторы ожидают большого объёма фоновых знаний от своих слушателей для успешного декодирования языковой игры в текстах песен. Дальнейшие исследования предполагают рассмотрение иных способов создания языковой игры в песенном дискурсе, расширение изучения функционального инструментария ЯИ в выбранном типе дискурса. Данная статья будет полезна исследователям, проводящим свои изыскания в сфере теории дискурса, стилистики текста и языковой игры.

Библиографический список

1. Коморяшкина Л.Л. Лингвокультурные и лингвостилистические характеристики песенного дискурса (на материале немецкой песни "Hier Ziehen Deine Flüsse"). *Поволжский педагогический вестник*. 2018; № 2 (19): 52–55.
2. Астафурова Т.Н., Шевченко О.В. Англоязычный песенный дискурс. *Дискурс-Пи*. 2016; № 2: 98–101.
3. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. *Креолизованные тексты и их коммуникативная функция.* Москва: Дрофа, 1990.
4. Максименко О.И., Подрядова В.В. Поликодовый музыкальный поэтический дискурс. *Вестник РУДН.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2013; № 4: 27–37.
5. Лотман Ю.М. *О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 1996.
6. Олизько Н.С. *Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей реализации категорий интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе*. Диссертация ... доктора филологических наук. Челябинск, 2009.
7. Гридина Т.А. Языковая игра как лингвокреативная деятельность. *Язык. Система. Личность. Языковая игра как вид лингвокреативной деятельности. Формирование языковой личности в онтогенезе:* материалы докладов и сообщений Всероссийской научной конференции. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2002: 22–27.
8. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/

References

1. Komoryashkina L.L. Lingvokul'turnye i lingvostilisticheskie harakteristiki pesennogo diskursa (na materiale nemeckoj pesni "Hier Ziehen Deine Flüsse"). *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 2 (19): 52-55.
2. Astafurova T.N., Shevchenko O.V. Angloyazychnyj pesennyj diskurs. *Diskurs-Pi*. 2016; № 2: 98-101.
3. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. *Kreolizovannye teksty i ih kommunikativnaya funkciya.* Moskva: Drofa, 1990.
4. Maksimenko O.I., Podryadova V.V. Polikodovyj muzykal'nyj po`eticheskij diskurs. *Vestnik RUDN.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2013; № 4: 27-37.
5. Lotman Yu.M. *O po`etah i po`ezii: Analiz po`eticheskogo teksta*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 1996.
6. Oliz'ko N.S. *Semiotiko-sinergeticheskaya interpretaciya osobennostej realizacii kategorij intertekstual'nosti i interdiskursivnosti v postmodernistskom hudozhestvennom diskurse*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2009.
7. Gridina T.A. Yazykovaya igra kak lingvokreativnaya deyatel'nost'. *Yazyk. Sistema. Lichnost'. Yazykovaya igra kak vid lingvokreativnoj deyatel'nosti. Formirovanie yazykovoj lichnosti v ontogeneze:* materialy dokladov i soobschenij Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2002: 22-27.
8. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/

Статья поступила в редакцию 10.03.25

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-553-557

Galichkina E.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English Philology, Linguodidactics and Translation, Astrakhan Tatishchev State University (Astrakhan, Russia), E-mail: elena.galichkina@mail.ru*

WORD FORMATION ANALYSIS OF FANFIC WRITERS' ENGLISH SLANG. The study of social subsystem vocabulary functioning in fanfiction online subcultures is an urgent task to be solved within the framework of modern Internet linguistics. The subject of the research are the English slang units used by fiction writers. The aim of the study is to identify and analyze the word formation processes in English slang units used in online subculture of fanfiction writers. The importance of describing the ways of slang units' formation used in the speech of fanfic writers is due to active development of communities on the Internet. In the course of the study, the author highlights the most productive word formation processes: affixation, shortening, abbreviation, composition and blending. The corpus of collected slang units used by fanfiction writers in written online communication on thematic forums and websites was systematized. The paper identifies the most frequently used types of blend formation. Most of the analyzed blend formations are based on the abf < ab + f model, in which the first word is combined with the middle fragment of the second word. The results of the study may be useful in university English language teaching.

Key words: **slang, fanfic writers, English language, word formation analysis, internet**

Е.Н. Галичкина*, д-р филол. наук, проф., Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, г. Астрахань, E-mail: elena.galichkina@mail.ru*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКОГО ЖАРГОНА ФИКРАЙТЕРОВ

Изучение особенностей социальной подсистемы лексики, функционирующей в интернет-субкультуре создателей фанфикшн-произведений, является актуальной задачей, которая требует решения на основании достижений современной интернет-лингвистики. Предметом исследования в представленной статье стали английские жаргонные единицы, используемые авторами фанфикшна (фикрайтерами). Цель исследования – выявить и описать способы словообразования английских жаргонных единиц, используемых в интернет-субкультуре фикрайтеров. Важность описания способов образования жаргонных единиц, используемых фикрайтерами, определена активным развитием любительского творчества в интернет-пространстве. В ходе исследования выделены и проанализированы продуктивные способы словообразования английского жаргона фикрайтеров: аффиксация, усечение, инициальное сокращение, сложение основ и телескопия. В ходе исследования был систематизирован корпус собранных жаргонных единиц, используемых фикрайтерами в письменном интернет-общении на тематических форумах и сайтах. В работе описаны основные модели образования жаргонных единиц, образованных путем телескопии. Большинство из проанализированных телескопных образований созданы по модели «abf < ab + f», где целое первое слово соединяется с серединным фрагментом второго слова. Материалы работы могут быть полезны для преподавателей английского языка при обучении студентов языковых вузов.

Ключевые слова: **сленг, авторы фанфикшена, английский язык, словообразование, Интернет**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения социальной подсистемы лексики, функционирующей внутри интернет-субкультуры создателей фанфикшн-литературы. Важность всестороннего описания способов образования жаргонных единиц, используемых авторами фанфикшна (фикрайтерами), определена активным развитием любительского творчества в интернет-пространстве. В этой связи изучение оригинального языкового материала – английских жаргонных единиц, используемых в речи современных фикрайтеров, представляется актуальным.

Цель работы – выявить и описать продуктивные способы словообразования английских жаргонных единиц, используемых в интернет-субкультуре фикрайтеров.

Достижение указанной цели требует решения следующих задач:

– оценить степень научной разработанности проблемы исследования;

– уточнить содержание понятий «фанфикшн», «фанфик», «фикрайтер»;

– собрать корпус текстов коммуникации фикрайтеров на тематических форумах и сайтах любителей фанфикшн-литературы;

– систематизировать корпус собранных жаргонных единиц, используемых фикрайтерами в письменном интернет-общении на тематических форумах и сайтах;

– провести анализ извлеченных примеров с целью выявления продуктивных способов образования жаргонных единиц, используемых фикрайтерами.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые на материале английского языка проанализирован жаргон фикрайтеров, описаны значения слова «фанфикшн», зафиксированные в английских лексикографических источниках, выявлены и описаны наиболее продуктивные способы словообразования английской жаргонной лексики.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно расширяет представления о функционировании словообразовательных моделей в интернет-социолектах.

Теоретическую базу исследования составляют диссертационные работы российских ученых, описывающих особенности функционирования фанфикшн-литературы (Афанасова, 2016; Прасолова, 2009; Ким, 2019), а также теоретические положения фундаментальных научных трудов зарубежных исследователей (Kaplan, 2006; McCardle, 2003; Wershler, 2013).

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в лекционных курсах по социолингвистике, межкультурной коммуникации, коммуникативной лингвистике. Кроме того, описанные иллюстративные примеры могут стать предметом изучения в спецкурсе «Лингвистические проблемы компьютерного общения».

Материалом исследования послужили онлайн-словари фикрайтеров: Фикбук (ficbook.net), веб-глоссарий Fanlore, тексты коммуникации фикрайтеров на тематических сайтах: Archive of our Own (atchiveofourown.org), FanFiction (fanfiction.net), Wattpad (wattpad.com).

Фанфикшн, являясь важным феноменом конца XX – начала XXI века, изучается сегодня в разных науках: литературоведении (Прасолова, 2009; Коларькова, 2014), педагогике (Мокшина, 2019), лингвистике (Шавлюк, 2017; Попова, 2009). Литературоведы рассматривают особенности возникновения фанатских текстов, описывают их отличие от первоисточников, уделяя особое внимание форме и содержанию фанфикшна [1], изучают архетип «универсального героя» и «поединка» [2], выделяют отличительные характеристики жанра фанфикшн: опора на популярное произведение, непрофессиональное творчество, публикация в интернет-пространстве, некоммерческий характер [3]. Педагоги изучают фанфикшн как эффективный инструмент приобщения школьников к чтению классической литературы [4]. В лингвистическом аспекте исследуют язык фикрайтеров в русском сегменте Интернета [5; 6], виды и лингвостилистические особенности текстов фанфикшн [7; 8].

Появление и распространение фанфикшна связано с развитием интернет-дискурса, под которым понимается особый вид полимодальной коммуникации, осуществляемой посредством Интернета [9, с. 30], наделенной отличительными характеристиками [10, с. 35]. В современном интернет-пространстве любительское творчество активно развивается. Вместе с тем большинство исследователей описывает особенности литературы жанра «фанфикшн».

Рассмотрим семантику заимствованного из английского языка слова «фанфикшн» на материале лексикографических источников. Лексема *fanfiction* имеет несколько лексико-семантических вариантов значения:

1) представляет собой литературу, написанную фанатами по мотивам существующих художественных произведений [11];

2) является публикуемой в Интернете историей с участием популярных вымышленных персонажей, созданных фанатами [12];

3) может включать персонажей, сюжеты из любимых телешоу, фильмов и других медиа [13].

Анализ лексикографических источников показал, что слово «фанфикшн» имеет следующую дефиницию: это литературное произведение, созданное по мотивам других популярных оригинальных произведений: книг, сериалов, фильмов, манги, игр. Авторами таких работ являются фанаты-любители, которые заимствуют идеи сюжета и создают на их основе новое литературное произведение, которое получило название «фанфик». Авторы фанфиков часто вдохновляются комиксами, видеоиграми, мюзиклами и своими кумирами, создавая вымышленные истории о реальных людях. Существует особый вид фанфиков – ориджинал, который не заимствует элементы из получивших признание произведений, их создателями являются самостоятельные «творцы», которые придумывают свои сюжеты, персонажей и время действия.

На основании вышеизложенного представляется возможным дополнить существующие определения понятия «фанфикшн»: это разновидность современной литературы, в рамках которой непрофессиональные писатели (фикрайтеры) публикуют в сети Интернет свои фанфики, либо созданные по мотивам произведений литературы, кинематографа, компьютерных игр, манги, комиксов и жизни известных личностей, либо являющиеся самостоятельными оригинальными произведениями авторов фанфикшна. Под «жаргоном фикрайтеров» будем понимать особую социальную подсистему лексики, непрерывно пополняемую и используемую в рамках субкультуры, состоящей из поклонников определенного явления популярной массмедийной культуры.

В результате анализа практического материала было выявлено пять продуктивных способов словообразования английской жаргонной лексики фикрайтеров, такие как аффиксация, усечение, инициальное сокращение, сложение основ и телескопия.

Рассмотрим представленные способы более подробно. В ходе исследования было выявлено 530 английских жаргонных единиц, используемых фикрайтерами, из которых 163 единицы образованы суффиксальным способом, 97 – префиксальным и 5 – префиксально-суффиксальным способом.

В исследуемом материале наиболее продуктивными суффиксами являются *-er, -ing, -dom, -ed*:

lurker (сущ.) – читатель фанфикшна, который не оставляет комментарии в сообществе к созданным произведениям;

shipper (сущ.) – фанат романтических отношений персонажей какого-либо фанфик-произведения;

wattpader (сущ.) – пользователь сайта или социальной платформы Wattpad;

betaing (сущ.) – процесс исправления орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок в фанфикшне;

fandom (сущ.) – сообщество фанатов чего-либо или кого-либо;

betaed (прич.) – произведение фанфикшна, которое было проверено на орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки.

Данные жаргонные единицы образованы путем присоединения суффиксов *-er, -ing, -dom, -ed* к основе слова или корню (например, *lurk, ship, wattpad, beta, fan*). Приведем примеры употребления жаргонных единиц, образованных с помощью суффиксации: *Lurkers lurk quietly in the background, their presence unseen and often unknown, merely passively absorbing the fandom without actively participating* («Наблюдатели тихо скрываются в тени, их присутствие незаметно, они пассивно читают то, что происходит в фандоме»); *I'm a Hungarian wattpader (even though I don't really write there anymore) and I wanted to ask you that if it's possible, can you give me permission to translate your story?* («Я венгерский ваттпадер (хотя и не пишу там больше) и хотел бы спросить, если возможно, мог бы ты мне разрешить перевести твою работу?»); *He became Minsung shipper and no one could stop him* («Он стал шиппером Минсонов, и никто не мог его остановить»).

В примерах речь идет о людях, «населяющих» сообщества любителей фанфикшна, которые получают разные наименования. Это ваттпадер (пользователь социальной платформы Ваттпад), шиппер (пользователь, который искренне переживает за персонажей какого-либо произведения), лёкер (пользователь, который просто «смотрит» и не пишет комментарии в сообществе).

Наиболее частотными префиксами в анализируемом материале являются *pre-* и *post-*, которые указывают на действия, происходящие до или после завершения определенного действия:

precanon (сущ.) – произведение, события которого предшествуют оригинальному произведению;

postcanon (сущ.) – произведение, события которого происходят после действий, описанных в оригинальном произведении;

postfin (сущ.) – произведение, действия которого разворачиваются после финала оригинала.

Приведем примеры употребления жаргонных единиц на тематических сайтах: *Postcanon Orochimaru time travels to team seven's genin days* («Орочимару отправился в прошлое, в период, когда члены команды номер семь были генинами»); *A brief postfin conversation at the playground* («Короткая беседа на детской площадке после событий канона»).

Пользователи англоязычных сайтов Fanfiction.net и Wattpad говорят о фанфикшне, события которого происходят после действий, описанных в оригинальном произведении. В данных примерах речь идет об Орочимару, одном из главных героев манги «Наруто», который путешествует во времени и встречает начинающих ниндзя.

Префиксально-суффиксальный способ словообразования, являющийся смешанным, сочетает суффиксальный и префиксальный способы словопроизводства [14, с. 63]. Жаргонные единицы, образованные с помощью префиксально-суффиксального способа, активно используются фикрайтерами на тематических форумах и сайтах: *Unbetaed snippet from early in my Doctor Who infatuation* («Непроверенный отрывок из моей ранней увлеченности доктором Ху»); *Unbetaed: all mistakes are mine* («Не проверено: все ошибки мои»); *Written on the fly and unbetaed* («Написано на скорую руку и не проверено»). В данных примерах речь идет о фанфикшне, который не был проверен на орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки (unbetaed). В сообществе любителей фанфикшн есть специальный редактор, который читает произведение перед публикацией и исправляет стилистические и грамматические ошибки. Префикс *un-* придает жаргонной единице противоположное значение, а суффикс *-ed* выражает пассивность действия.

Усечение – это способ словообразования, при котором лексическая единица образуется путем сокращения звукового и графического комплекса слова или компонента словосочетания [15, с. 249]. В ходе исследования были выявлены 123 английские жаргонные единицы, образованные путем усечения. Большинство из них (72 наблюдения) образованы путем усечения конечной части слова, 38 – начальной части, а 13 единиц представляют собой инициальные сокращения:

anon (от *anonymous*) – анонимный автор или читатель фанфикшна;

con (от *convention*) – собрание фанатов с целью обмена мнениями;

crackfic (от *crack fiction*) – любительские истории, в которых происходят нелепые истории;

darkfic (от *dark fiction*) – любительские истории, в которых происходят печальные события;

deathfic (от *death fiction*) – любительские истории, в которых умирает главный или второстепенный канонический персонаж;

fanfic (от *fanfiction*) – любительское произведение по мотивам оригинального произведения;

flashfic (от *flash fiction*) – любительские истории, обычно короткие реакции на события, происходящие в сообществе;

futurefic (от *future fiction*) – любительские истории, в которых действия относятся к будущему;

songfic (от *song fiction*) – любительские истории, вдохновленные музыкой;

rec (от *recommendation*) – произведение, которое порекомендовал один из читателей фанфикшна;

wingfic (от *wing fiction*) – любительские истории, в которых у персонажа есть крылья.

Приведем примеры употребления жаргонных единиц, в которых авторы выражают восхищение любительскими произведениями, отмечают, что им понравилось, как складываются отношения между персонажами, рекомендуют остальным фанатам их прочитать: *This fic makes me crazy!! Girl, tysm!!!* («Этот фик сводит меня с ума!! Девушка, спасибо вам огромное!!!»); *Wow! The tension between Harry and Ginny is something unbelievable. 100% rec.* («Вау! Напряжение между Гарри и Джинни – это что-то невероятное. 100% рекомендую»).

Инициальные сокращения формируются из начальных букв каждого компонентов или основ и произносятся как сочетание названий этих букв [16, с. 75]. В результате анализа материала исследования было выявлено 19 инициальных сокращений, среди которых:

AU (*Alternative Universe*) – произведение, в котором есть отклонение сюжета от установленного канона;

BNF (*Big Name Fan*) – известный фанат в сообществе;

ER (*Established Relationship*) – произведение, где персонажи уже состоят в романтических отношениях;

ELF (*Evil Lucas Fiction*) – произведение, в котором персонаж Лукас подвергается испытаниям;

ETA (*Editing Turn Around*) – примечание автора произведения о том, что он что-то добавил или исправил;

HEA (*Happy Ever After*) – произведение, заканчивающееся положительно;

HHJJ (*Happy Happy Joy Joy*) – произведение, посвященное радостным событиям;

OC (*Original Character*) – оригинальный персонаж, созданный автором;

OOC (*Out Of Character*) – предупреждение о несоответствии характеров персонажей оригиналу;

OP (*Original Poster*) – первый автор сообщения в фанатском сообществе;

OTP (*One True Pairing*) – любимая пара персонажей;

RPF (*Real Person Fiction*) – произведение о реальных людях;

RPG (*Role Playing Game*) – произведение с персонажами из ролевых игр;

WIP (*Work In Progress*) – произведение, которое находится в процессе написания.

Словосложение – это способ словообразования, при котором соединяются две или более основы [16, с. 86]. В анализируемом материале было выявлено 46 английских жаргонных единиц, образованных с помощью сложения основ:

headcanon (сущ.) – различные идеи и теории, относящиеся к сообществу любителей фанфикшн-литературы: < *head* 'голова, главный' + *canon* 'канон, правило'

genderswap (сущ.) – фанфикшн-произведение, построенное на сюжете, в котором персонажи меняют заданный им в каноне пол на противоположный: < *gender* 'пол' + *swap* 'менять';

timestamp (сущ.) – временные рамки, в которых происходят действия, описанные в фанфикшне: < *time* 'время' + *stamp* 'менять'

raceswap (сущ.) – произведение, в котором персонажи меняют заданную им в каноне расу на другую: < *race* 'раса' + *swap* 'менять'.

Приведем примеры употребления английских жаргонизмов, образованных путем сложения основ, в которых автор выражает отрицательные эмоции в связи с тем, что временные рамки произведения являются нечеткими: *The timestamp is so blurry! I don't understand when he dies* («Временные рамки такие размытые! Я не понимаю, когда он умер»); *Don't think that raceswap is appropriate for your fic. sorry* («Не думаю, что смена рас вписывается в твой фик. Извини»).

Телескопия – это способ словообразования, при котором происходит слияние двух или более усеченных основ или полной основы с усеченной, что приводит к созданию нового слова, объединяющего значения всех компонентов. В отличие от словосложения, при телескопии один из компонентов представлен усеченной формой [16, с. 92].

В ходе представленного исследования зафиксированы 32 жаргонные единицы, образованные путем телескопии. Выявлено шесть моделей образования телескопных слов, которые предлагаем обозначить символами:

a – начальный фрагмент первого слова;
ab – целое первое слово;
b – конечный фрагмент первого слова;
c – начальный фрагмент второго слова;
cd – целое второе слово;
d – конечный фрагмент второго слова;
e – серединный фрагмент первого слова;
f – серединный фрагмент второго слова.

Опишем обозначенные структуры.

В модели «abf < ab + f» целое первое слово соединяется с серединным компонентом второго слова:

artfic (сущ.) – произведение, написанное по мотивам иллюстрации к какому-либо произведению: < *art* + *fanfiction*;

badfic (сущ.) – произведение, как правило, плохое, написанное в рамках соревнования: < *bad* + *fanfiction*;

bandfic (сущ.) – произведение, в котором главными персонажами являются участники музыкальной группы: < *band* + *fanfiction*;

chatfic (сущ.) – произведение, написанное в виде диалога: < *chat* + *fanfiction*;

darkfic (сущ.) – произведение, цель которого вызвать у читателя сильные негативные эмоции: < *dark* + *fanfiction*;

fixfic (сущ.) – произведение, которое сосредоточено на "исправлении" канона – от объяснения отдельного сюжета до переписывания неудовлетворительного финала: < *fix* + *fanfiction*;

flashfic (сущ.) – произведение размером от 100 до 1 000 слов», образовано с путем слияния слов: *flash* и *fanfiction* < *flash* + *fanfiction*;

kidfic (сущ.) – произведение, в котором главные герои являются детьми: < *kid* + *fanfiction*;

slavefic (сущ.) – произведение, по сюжету которого один из персонажей является рабом другого: < *slave* + *fanfiction*;

songfic (сущ.) – произведение, написанное по мотивам песни или музыкальной композиции: < *song* + *fanfiction*.

В данной группе представлены субстантивы, обозначающие разные виды фанфикшн-произведений, поэтому серединная часть слова *fanfiction* (*fic*) сохраняется в них полностью. Отметим, что произведения фанфикшн условно можно разделить в зависимости от формы (в виде диалога – *chatfic*), размера (от 100 до 1000 слов – flashfic), эмоционального потенциала (цель – вызвать негативные эмоции – darkfic).

В модели «*af < a + f*» начальный компонент первого исходного слова соединяется с серединным второго:

anthropomorfic (от *anthropomorphic* и *fanfiction*) – произведение, где неодушевленные предметы наделяются мыслями и чувствами;

apocafic (от *apocalypses* и *fanfiction*) – произведение, действие которого происходит в условиях апокалипсиса.

Отметим, что второй компонент в данной модели более значим, поскольку передает основное значение телескопной единицы, а первый описывает дополнительные признаки.

В модели «*ed* < *e* + *d*» видим соединение серединного фрагмента первого исходного слова с серединным фрагментом второго исходного слова:

ficathon (от *fanfiction* и *marathon*) – фестиваль, на котором авторы обмениваются идеями;

ficlet (от *fanfiction* и *booklet*) – короткое произведение объемом до 1 000 слов.

Модель «*acd* < *a* + *cd*» реализуется в соединении начального фрагмента первого исходного слова с целым вторым исходным словом: *britpick* (глаг.) – образован путем слияния слов *Britain* и *pick* – редактировать произведение, действия которого происходят в Великобритании, на предмет культурных особенностей, сленга и т. д. (например, если Гарри Поттер едет на метро, в работе должен использоваться британский вариант *tube*, а не американский *subway*).

В модели «*ad* < *a* + *d*» отражено соединение начального фрагмента первого исходного слова с конечным фрагментом второго исходного слова: *bromance* (сущ.) – образовано с путем слияния слов *brother* и *romance* – произведение, которое сосредоточено на неромантических отношениях между двумя или более персонажами.

Модель «*bf* < *b* + *f*» реализуется в соединении конечного фрагмента первого исходного слова с серединным фрагментом второго исходного слова: *podfic* (сущ.) – образовано с путем слияния слов *iPod* и *fanfiction* – аудиоверсия фанфика.

Приведем примеры: *My collection of short stories and ficlets that I've posted on my Tumblr* (Моя коллекция коротких историй и фиклетов, которые я запостила в Тамблер); *Welcome everyone to the xmas ficathon!* («Добро пожаловать на рождественский фикатон!»); *Now it's raceswap, so the monsters are humans and the humans are monsters!* («Теперь персонажи поменялись местами: монстры стали людьми, а люди монстрами!»). В первом примере речь идет о сборнике небольших работ, объемом до тысячи слов. Во втором – о том, что автор является инициатором рождественского фестиваля, где предлагается представить новый сюжет по произведению другого автора. В третьем примере фикрайтер рассказывает об особенностях своей работы.

Анализ английских жаргонных единиц, используемых в сфере интернет-субкультуры фикрайтеров, позволил выявить пять продуктивных способов их словообразования: аффиксация, усечение, инициальное сокращение, сложение основ и телескопия. Действующие в лингвистической системе префиксы и суффиксы проявляют деривационную активность в современном английском языке.

В ходе исследования было обнаружено значительное количество жаргонных единиц, образованных суффиксальным способом. Суффиксы *-er, -ing, -dom, -ed* обладают широкими сочетательными способностями и образуют большое количество слов, номинирующих участников фанфикшн-сообщества и произведения фанфикшн-литературы. Префиксы *pre-* и *post-* оказались одними из самых продуктивных, поскольку в сочетании с основой слова они придают лексемам значение действия, происходящего до или после завершения определенного действия.

Большинство из проанализированных телескопных образований созданы по модели «*abf* < *ab* + *f*», где целое первое слово соединяется с серединным фрагментом второго слова. Способность телескопных слов служить единицами формирования знания, демонстрировать принадлежность участников коммуникации к определенной социальной группе, придавать речи экспрессивный характер и экономно передавать смысл сложных понятий обусловливает их широкое распространение в жаргоне фикрайтеров.

Одной из наиболее частотных моделей образования английских жаргонных единиц, созданных путем телескопии, является присоединение определения (например, *band*) к слову *fic* (сокр. от *fanfiction*), следовательно, представляется возможным выявить такую словообразовательную модель, как *N + fic = N*, в которой полученная жаргонная единица обозначает разновидность фанфикшна.

Представленное исследование дает возможность охарактеризовать словообразовательные особенности жаргонных единиц в контексте письменной коммуникации в интернете. Оно также закладывает основу для проведения анализа в диахроническом аспекте с рассмотрением функций жаргона применительно к русскому и английскому языкам. Очевидно, что многие вопросы, касающиеся сущности феномена фанфикшн, особенностей функционирования фанатских произведений в сетевом пространстве, их социолингвистических и семиотических характеристик, а также форм актуализации остаются недостаточно освещенными.

В дальнейшем исследование может быть проведено на материале текстового синхронного взаимодействиях участников сетевых сообществ любителей фанфикшн-произведений, что поможет установить особенности функционирования жаргонных единиц в интернет-пространстве.

Библиографический список

1. Прасолова К.А. *Фанфикшн: литературный феномен конца XX – начала XXI века: творчество поклонников Дж. К. Роулинг.* Диссертация … кандидата филологических наук. Калининград, 2009.
2. Васильева Н.И. *Фольклорные архетипы в современной массовой литературе: романы Дж. К. Роулинг и их интерпретация в молодежной субкультуре*. Диссертация … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2005.
3. Коларькова А.В. Проблемы грамматики и стилистики в литературе самиздата (на примере произведений направления фанфикшн). *Филология и литературоведение*. 2014; № 6. Available at: https://philology.snauka.ru/2014/06/827
4. Мокшина Ю.Л. *Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2019.
5. Афанасова Н.В. *Язык фикрайтеров в Рунете: особенности формирования и функционирования.* Диссертация … кандидата филологических наук. Елец, 2016.
6. Шавлюк В.Б. «Фанфикшн: от жаргонизма к термину». *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2017; № 1: 245–249.
7. Попова С.Н. Лингвостилистика текстов в интернете на примере фанфикшн: (о мифологических именах в интернете). *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007; № 4: 211–213.
8. Ким Л.Р. *Сетевая литература: теоретические аспекты изучения*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2019.
9. Галичкина Е.Н. Виртуальная личность как объект изучения антропологической лингвистики. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. Владикавказ, 2021; № 2: 28–38.
10. Галичкина Е.Н. Коммуникативные стратегии и тактики самопрезентации авторов кулинарных блогов. *Коммуникация в современном поликультурном мире: культура, образование, политика*. Ежегодный сборник научных трудов. Москва, 2018: 32–39.
11. Oxford Learners Dictionary. *Oxfordlearnersdictionaries.com: портал словаря.* Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
12. Merriam Webster. *Merriam-webster.com: портал словаря.* Available at: https://www.merriam-webster.com
13. The Free Dictionary Online. *Thefreedictionary.com: портал словаря.* Available at: https://www.thefreedictionary.com
14. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка:* учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012.
15. Соловьева Н.А. Функционально-прагматическая специфика усечений в текстах печатных СМИ (на материале британской и американской прессы начала XXI века). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* Научный журнал. Аспирантские тетради. Санкт-Петербург, 2007; № 18 (44): 247–255.
16. Кабанова И.Н. *Основы лексикологии английского языка для студентов V курса заочного отделения.* Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013.

References

1. Prasolova K.A. *Fanfikshn: literaturnyj fenomen konca XX – nachala XXI veka: tvorchestvo poklonnikov Dzh. K. Rouling.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kaliningrad, 2009.
2. Vasil'eva N.I. *Fol'klornye arhetipy v sovremennoj massovoj literature: romany Dzh. K. Rouling i ih interpretaciya v molodezhnoj subkul'ture*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
3. Kolar'kova A.V. Problemy grammatiki i stilistiki v literature samizdata (na primere proizvedenij napravleniya fanfikshn). *Filologiya i literaturovedenie*. 2014; № 6. Available at: https://philology.snauka.ru/2014/06/827
4. Mokshina Yu.L. *Fanfikshn kak instrument priobscheniya sovremennyh shkol'nikov k chteniyu klassicheskoj literatury.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2019.
5. Afanasova N.V. *Yazyk fikrajterov v Runete: osobennosti formirovaniya i funkcionirovaniya.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Elec, 2016.
6. Shavlyuk V.B. «Fanfikshn: ot zhargonizma k terminu». *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2017; № 1: 245-249.
7. Popova S.N. Lingvostilistika tekstov v internete na primere fanfikshn: (o mifologicheskih imenah v internete). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2007; № 4: 211-213.
8. Kim L.R. *Setevaya literatura: teoreticheskie aspekty izucheniya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2019.
9. Galichkina E.N. Virtual'naya lichnost' kak ob`ekt izucheniya antropologicheskoj lingvistiki. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. Vladikavkaz, 2021; № 2: 28-38.
10. Galichkina E.N. Kommunikativnye strategii i taktiki samoprezentacii avtorov kulinarnyh blogov. *Kommunikaciya v sovremennom polikul'turnom mire: kul'tura, obrazovanie, politika*. Ezhegodnyj sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2018: 32-39.

11. Oxford Learners Dictionary. *Oxfordlearnersdictionaries.com: portal slovarya*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
12. Merriam Webster. *Merriam-webster.com: portal slovarya*. Available at: https://www.merriam-webster.com
13. The Free Dictionary Online. *Thefreedictionary.com: portal slovarya*. Available at: https://www.thefreedictionary.com
14. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka:* uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2012.
15. Solov'eva N.A. Funkcional'no-pragmaticheskaya specifika usechenij v tekstah pechatnyh SMI (na materiale britanskoj i amerikanskoj pressy nachala XXI veka). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Nauchnyj zhurnal. Aspirantskie tetradi. Sankt-Peterburg, 2007; № 18 (44): 247-255.
16. Kabanova I.N. *Osnovy leksikologii anglijskogo yazyka dlya studentov V kursa zaochnogo otdeleniya*. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO «NGLU», 2013.

Статья поступила в редакцию 03.03.25

УДК 811.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-557-559

Kostsova S.A., *senior teacher, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: koscova.sa@mail.ru*

MODERN TATAR PHRASEOLOGICAL UNITS WITH TERMS OF KINSHIP *ATA* 'FATHER', *АНА, ИНӘ* 'MOTHER' MEANING GRUDGES. The article presents an analysis of phraseological units with terms of kinship: *ata* 'father' and *ана, инә* 'mother' in the modern Tatar literary language and the Tobolo-Irtysh dialect. The research material consists of 30 phraseological units extracted by continuous sampling from phraseological dictionaries, as well as collected during expedition trips to settlements in the Vagaysky and Tobolsk districts of the Tyumen region. The purpose of the article is seen in the structural, semantic and component analysis of phraseological units-grudges. The author provides illustrative material from works of art and mass media. The novelty of the research lies in the fact that for the first time, based on the material of the modern Tatar language and its dialect, phraseological units-grudges with components of kinship terms in terms of semantics, structure and component composition have been systematized and analyzed. As a result of the study, it is found that: 1) in the modern Tatar language, phraseological units-grudges with components *ана, әни, инә* prevail; 2) the structure of the units is divided into simple (two-component) and complex (three-component and four-component); 3) phraseological units-grudges are formed according to two models: 'let yours (you) + subject + predicate (verb in the imperative mood)' and 'may your (you have) + subject + predicate (verb in the optative mood)'; 4) the subject is higher powers (implicitly), a representative of the animal world (bee, dog, hare, cat, cow), a person of a different nationality or religion (Russian, minister of Orthodox worship), addressee, father, mother.

Key words: **Tatar language, phraseology, grudge, structure, semantics, component, kinship term, father, mother**

С.А. Косцова, *ст. преп., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Стерлитамак, E-mail: koscova.sa@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ-ЗЛОПОЖЕЛАНИЯ С КОМПОНЕНТАМИ – ТЕРМИНАМИ РОДСТВА *АТА* 'ОТЕЦ' И *АНА, ИНӘ* 'МАТЬ' В СОВРЕМЕННОМ ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена анализу фразеологизмов-злопожеланий с компонентами – терминами родства *ата* 'отец' и *ана, инә* 'мать' в современном татарском литературном языке и тоболо-иртышском диалекте. Материалом исследования выступают 30 фразеологических единиц, извлеченных методом сплошной выборки из фразеологических словарей, а также собранных во время экспедиционных выездов в населенные пункты Вагайского и Тобольского районов Тюменской области. Цель статьи видится в структурно-семантическом и компонентном анализе фразеологизмов-злопожеланий. Автор приводит иллюстрационный материал из художественных произведений и средств массовой информации. Новизна исследования состоит в том, что впервые на материале современного татарского языка и его диалекта систематизированы и проанализированы фразеологизмы-злопожелания с компонентами – терминами родства с точки зрения семантики, структуры и компонентного состава. В результате исследования установлено, что 1) в современном татарском языке преобладают фразеологизмы-злопожелания с компонентом *ана, әни, инә* 'мать'; 2) по структуре единицы подразделяются на простые (двухкомпонентные) и сложные (трехкомпонентные и четырехкомпонентные); 3) фразеологизмы-злопожелания образованы по двум моделям: «пусть твоя (у тебя) + субъект + предикат (глагол в повелительном наклонении)» и «пусть твоя (у тебя) + субъект + предикат (глагол в желательном наклонении)»; 4) субъектом являются высшие силы (имплицитно), представитель животного мира (пчела, собака, заяц, кошка, корова), человек иной национальности или вероисповедания (русский, служитель православного культа), адресат, отец, мать.

Ключевые слова: **татарский язык, фразеологизм, злопожелание, структура, семантика, компонент, термин родства, отец, мать**

В языковой картине мира одними из ключевых выступают образы родителей – *ата, әти, әткә* отца и *ана, әни, инә* матери. В татарской культуре известны пословицы и поговорки, отражающие высочайшие моральные ценности народа:

1) о родителях – *аталы бала аркалы, инәле бала иркәле* 'ребенок, имеющий отца, защищен, а имеющий мать, обласкан', *әтисез бала ятим түгел, әнисез бала ятим* 'ребенок без отца не сирота, сирота – без матери', *тудыручың – анаң, туйдыручың – атаң* 'родительница – мать, кормилец – отец', *атаң-анаң барда хөрмәт ит, үлсәләр зиярәт ит* 'живых родителей почитай (уважай, люби), покойных – поминай';

2) об отце – *аталы бала – ардаклы бала* 'ребенок, имеющий отца, уважаем', *атасыз йорт – батасыз йорт* 'дом без отца – дом без благословения', *анаң үги булса, атаң җизни була* 'если мать не родная, то и отец становится зятем', *ата булмаган ата кадерен белмәс* 'не ставший отцом, не всегда понимает важности почтения отца', *атаң исемен екма* 'не запятнай имени своего отца', *атаңа ни кылсаң, алдыңа шул килер* 'что с отцом сотворишь, то и тебя постигнет', *ата йорты саламдыр – салам булса да сарайдыр; кайната йорты кабык тыр – кабык булса да тәмугтыр* 'отцовский дом и из соломы – дворец, а дом тестя, даже деревянный – ад';

3) о матери – *ана сукалаган җир тәмугта янмас* 'земля, вспаханная матерью, и в аду не горит', *хәйран булды әнкәсе, гыйлем булгач бәбкәсе* 'обрадовалась мать, когда сын стал образованным' [1].

Приведем примеры из записей, сделанных в ходе полевых исследований на территории Тюменской области в 2024 году: *ата йорты – ак Мәскәү* 'дом отца – белая Москва', *ананың йөрәге йанар, пиҗәнең итәге йанар* 'у матери сердце будет гореть, у жены подол будеть гореть', *қатын ун пулыр, ана пер пулыр* 'жен десять будет, мать – одна', *ана сөте пелән кермәгән, тана сөте пелән кермәс* 'то, что не получил с молоком матери, не получишь с молоком коровы'.

Актуальность исследования фразеологизмов-злопожеланий определяется как малоисследованностью данного явления в татарском языке, так и привлечением новых полевых материалов по культуре сибирских татар. Цель исследования состоит в структурно-семантическом и компонентном анализе фразеологизмов-злопожеланий с терминами родства *ата* 'отец' (6 единиц) и *ана, инә* 'мать' (24 единицы) в современном татарском языке и тоболо-иртышском диалекте. Объектом исследования являются фразеологизмы-злопожелания – это устойчивые пейоративные словосочетания в переносном значении, которым характерны экспрессивность и интонация, выражающие возмущение, негодование, гнев, злобу. Задачи исследования вытекают из цели и заключаются в 1) рассмотрении степени изученности злопожеланий в татарском языкознании, 2) выборке фразеологизмов-злопожеланий с компонентами – терминами родства из современных фразеологических словарей, 3) систематизации материала исследования, полученного в ходе проведения полевых работ в населенных пунктах с компактным проживанием татар, с целью выявления злопожеланий в диалектной речи, 4) анализ фразеологических единиц с точки зрения семантики, структуры и компонентного состава.

В работе используются различные исследовательские методы и приемы: описательный; при сборе диалектного материала – опрос информантов, наблюдение; компонентный анализ; структурно-семантический анализ; элементы лингвокультурологичекого анализа; корпусный метод.

Теоретическая значимость исследования состоит в детальном анализе структуры фразеологизмов-злопожеланий и выявлении моделей их образования. Практическая значимость определяется тем, что демонстрируемый материал может быть использован при составлении лексикографических источников.

В татарском языке недостаточно исследованы злопожелания с лингвистической точки зрения. Г.А. Набиуллина рассматривает их в составе единиц, выражающих речевую агрессию [2]. В исследованиях Г.Ч. Файзуллиной изучаются злопожелания, функционирующие в современных говорах сибирских татар (тобольском, тюменском, заболотном) в лингвокультурологическом аспекте [3; 4; 5]. Следовательно, актуализируется сбор, систематизация и комплексный анализ фразеологизмов-злопожеланий в татарском языковом пространстве. Новизна исследования заключается как в привлечении в качестве отдельного объекта изучения татарских фразеологизмов-злопожеланий, так и в широком использо-

вании материалов из разных сфер функционирования языка – художественного, публицистического и диалектного.

Источниками исследования являются словари фразеологизмов, пословиц и поговорок [6; 7], письменный корпус татарского языка [8], полевые материалы автора, зафиксированные на территории Вагайского и Тобольского районов Тюменской области.

В современном татарском языке фразеологизмы-злопожелания образуются по двум моделям:

1) «пусть твоя (у тебя) + субъект + предикат (глагол в повелительном наклонении)»:

анаңны корт чаксын ‘пусть твою мать пчела ужалит’,

2) «пусть твоя (у тебя) + субъект + предикат (глагол в желательном наклонении)»:

анаңны корт чаккыры ‘пусть твою мать пчела ужалит’.

В предложении фразеологизмы-злопожелания выполняют междометную функцию, однако могут функционировать и в роли определения: *Алланың каһәре төшкән нәрсә* ‘объект, на которого проклятье Аллаха обрушилось’; *мур кыргыры нәрсә* ‘объект, которого мор истребил’; *теленә тилчә чыккыры нәрсә* ‘объект, которому вылез типун на язык’. В таких предложениях после злопожелания используются слова *нәрсә* ‘объект’, *кеше* ‘человек’, *адәм* ‘человек’, *зат* ‘человек’, *җан* ‘душа’, *кыз* ‘девочка, девушка’ и др.: *Тегә мур кыргыры кеше ашаучы бүре мәетләрне кар астыннан казып алып китә, имеш...* («Казан утлары»); *Нәрсә төпченә соң бу теленә тилчә чыккыры адәм* (Мөбарәков Тәбриз «Хәтер аланы»); *Телен корт чаккыры кыз фәкать шул көнне генә «Кемнәр килә?» – дип, кызыксынып сорады* («Кызыл таң»); *Мәктәптән кудырып, колхозның тирес базында башыңны черетәм бит, каһәр суккыры нәрсә!* («Татар электрон китапханәсе»); *«Ләгънәт төшкере затны да үлем алыр икән», ди әни* («Заман сулышы» газетасы) [8].

В составе злопожелания субъектом выступают:

1) высшие силы: *анаңа нәләт булгыры* ‘пусть твоего матери придет проклятье’, *анасы коргыры* ‘пусть его мать засохнет’, *анасы чәнчелгере* ‘пусть его мать сдохнет’, *анасын еккыры* ‘пусть его мать свалят’, *анасын оргыры* ‘пусть его мать ударят (покарают)’, *анасын саткыры* ‘пусть его мать продадут’, *атасы бөкере* ‘пусть его отец горбится’, *атасына нәләт булгыры / төшкере* ‘пусть его отцу придет / снизойдет проклятье’, *атаңның аты корыгыры* ‘пусть у твоего отца имя засохнет’;

2) представитель животного мира:

– *корт* ‘пчела’: *анагызны корт чаккыры / инәсен корт чаккыры* ‘пусть вашу мать (его мать) пчела ужалит’, *инәңнең анасын корт чаккыры* ‘пусть мать твоей матери (бабушку) пчела ужалит’;

– *эт* ‘собака’: *анагызны эт оргыры* ‘пусть вашу мать собака ударит’, *аналарыгызны эт талагыры* ‘пусть ваших матерей собака растерзает’, *анаңны эт ашагыры* ‘пусть твою мать собака съест’, *анаңны этләр еккыры* ‘пусть твою мать собаки одолеют’, *анасын эт типкере* ‘пусть его мать собака пнет’, *анасын эт ялагыры* ‘пусть его мать собака лизнет’;

– *куян* ‘заяц’: *анагызны куян үпкән нәрсә* ‘объект, мать которого заяц поцеловал’;

– *песи* ‘кошка’: *анасын песи үпкере* ‘пусть его мать кошка поцелует’;

– *сыер* ‘корова’: *анагызны сыер үпкере* ‘пусть вашу мать корова поцелует’;

3) человек иной национальности или вероисповедания:

– русский: *анагызны ач урыс ашагыры* ‘пусть вашу мать голодный русский съест’, *аналарын ач урыс салгыры* ‘пусть их матерей голодный русский собьет’, *анасын ач урыс алсын* ‘пусть его мать голодный русский заберет’;

– служитель православного культа: *инәләрен поп еккыры* ‘пусть их мать поп собьет с ног’, *инәңне поп үпкере* ‘пусть твою мать поп поцелует’;

4) адресат: *инәңнең пашын йот* ‘проглоти голову своей матери’, *атаңның пашын йот* ‘проглоти голову своего отца’;

5) отец, мать: *анаң сөт туккере* ‘пусть твоя мать прольет молоко’, *атаң коргыры* ‘пусть твой отец засохнет’, *атаң сарык абзарына кергере* ‘пусть твой отец будет в хлеве для овец’.

В злопожеланиях с компонентами – терминами родства обращение к высшим силам происходит имплицитно, при этом используются глаголы, обозначающие просьбу о покарании родителей: отца – сгорбится, имя его засохнет, будет проклят; мать – засохнет, сдохнет, свалится, ударят, продадут, будет проклята. Кроме того, имеют место злопожелания, близкие по функции к бранной лексике: *анаңны фәлән (фәлән-төгән) иткере* ‘пусть его мать сделают’, *анаңны шулай иткере* ‘пусть твою мать так сделают’.

Фразеологизмы с компонентами-зоонимами *корт* ‘пчела’, *эт* ‘собака’, *куян* ‘заяц’, *песи* ‘кошка’, *сыер* ‘корова’ содержат предикаты, обозначающие какие-либо воздействия на родительницу – ужалить, ударить, растерзать, съесть, одолеть, пинать, лизать, поцеловать.

Обращают на себя внимание фразеологизмы, в состав которых входят названия лиц по этническому или религиозному признаку. В основе подобных фразеологических единиц лежит базовое представление о своем и чужом. В данном случае культурными маркерами являются этническое происхождение и вероисповедание, а предикатами – съесть, сбить (с ног), забрать, поцеловать.

Одними из страшных проклятий у сибирских татар считаются *инәңнең пашын йот* ‘проглоти голову своей матери’ и *атаңның пашын йот* ‘проглоти голову своего отца’, которые отсылают к древним представлениям о завладении человека злыми духами. Помимо этого в речи сибирских татар функционируют фразеологические единицы *палаңның пашын йот* ‘проглоти голову своего ребёнка’ и *паш йотқыр* ‘тот, кто проглотил голову’ – о жадном, ненасытном человеке.

С лингвокультурологической точки зрения интерес представляет фразеологизм *анаң сөт туккере* ‘пусть твоя мать прольет молоко’. В тюркской культуре молоко имеет сакральное значение, которое определяется символикой оплодотворения, начала жизни: «Питающее человека в младенчестве, являющееся основой жизнеобеспечения скотоводов-кочевников, оно могло осмысливаться и как первопричина жизни, как начало, обеспечивающее воспроизводство человеческого рода» [9, с. 217].

В татарской культуре образ отца связан с честью рода, с сохранением его доброго имени. Фразеологизмы *атаң сарык абзарына кергере* ‘пусть твой отец будет в хлеве для овец’ и *атаңның аты корыгыры* ‘пусть у твоего отца имя засохнет’ адресуются человеку, которому желают запятнать честь отца, лишиться уважения.

С точки зрения количества компонентов выделяются:

1) двухкомпонентные фразеологизмы – *анасы коргыры*, *анасы чәнчелгере*, *анасын еккыры*, *анасын оргыры*, *анасын саткыры*, *атаң коргыры*, *атасы бөкере*: *Кешеләр дөньясы да шул, анасы коргыры*; *Ә каланҗызны бүген булмаса, иртәгә алырбыз, атаң коргыры зат; Урманга каер... урманга таба, аналарыгыз чәнчелгере!..* («Казан утлары»); *Или син, анаңны еккыры, колхоз фермасыннан бер сарык китереп суйдырасың да бер капчык оннан пешереп икмәк ашатасың* (Вахит Имамов «Тозлы яра»); *Син акчаның нәрсә икәнен беләсеңме соң, Казан ятиме, аларны бер мәртәбә булса да күргәнең бармы синең, анаңны саткыры нәрсә?!* (Өхәт Мушинский «Һаваларда – ак күгәрчен»); *Вәт заманнар булган икән, анаңны оргыры* (Факил Сафин «Саташып аткан таң» [8];

2) трехкомпонентные фразеологизмы – *анагызны корт чаккыры / инәсен корт чаккыры*, *анагызны сыер үпкере*, *анагызны эт оргыры*, *аналарыгызны эт талагыры*, *анаң сөт туккере*, *анаңа нәләт булгыры*, *анаңны эт ашагыры*, *анаңны этләр еккыры*, *анасын песи үпкере*, *анасын эт типкере*, *анасын эт ялагыры*, *атаңның аты корыгыры*, *атаңның пашын йот*, *атасына нәләт булгыры / төшкере*, *инәләрен поп еккыры*, *инәңне поп үпкере*, *инәңнең пашын йот*: *Анагызны корт чаккыры! – дип сүгенде мент* (Хәбир Ибраһим «Ялгыз тәкәрлек»); *Их, инәсен корт чаккыры! – дип, Алып Бәрәгән, көпәчен салып, җиргә орды* [Батулла Р.М. «Елантау»); *Юл юк бит, анаң сөт туккере!* (Ләбиб Лерон «Бәхеткә биш минут кала»); *Анаңа нәләт булгыры, синең сөйләгәнең нәрсә?* (Галимҗан Ибраһимов «Әсәрләр»); *«Анагызны эт оргыры!» – дип кычкыра яздым*; *Чәнчелә башладыгызмы аналарыгызны эт талагыры* («Казан утлары»); *Ах, анаңны эт ашагыры* (Тажи Гыйззәт «Сайланма әсәрләр»); *На-а, анаңны этләр еккыры! – дип, ярым пеләш җанвар койрыгы бөкләп бәйләнгән айгырының касыгына типте* (Вахит Имамов «Тозлы яра»); *Мошенник, анасын эт типкере!* (Шәриф Камал «Сайланма әсәрләр»); *Башы бозык, анасын эт ялагыры!* (Ркаил Зәйдулла «Ташка ордым башны»); *Әйт, атаңа нәләт булгыры! – дип сүгенеп, камчы белән яра* (Галимҗан Ибраһимов «Казакъ кызы»); *Ике бизнесмен, инәләрен поп еккыры, алдалап – юмалап Сургутка илтеп ыргытты* (Камил Кәримов «Уен») [8];

3) четырехкомпонентные фразеологизмы – *анагызны ач урыс ашагыры*, *анагызны куян үпкән нәрсә*, *аналарын ач урыс салгыры*, *анасын ач урыс алсын*, *атаң сарык абзарына кергере*, *инәңнең анасын корт чаккыры*: *Причем монда Шәймиев анагызны ач урыс ашагыры* («Матбугат.ру» порталы); *Чәнчелеп китегез, анагызны куян үпкән нәрсәләр!* (Галимҗан Ибраһимов «Әсәрләр»); *Поролонымны тиштең бит, дуңгыз, атаң сарык абзарына кергере!* (Рифә Рахман «Нәселле кәләш»); *Инәңнең анасын корт чаккыры! – дип, фланельдәге баланы ике-өч тапкыр янган мичкә таба селтәп күрсәтә* (Мөхәммәт Мәһдиев «Торналар төшкән җирдә») [8].

В результате анализа фразеологизмов-злопожеланий с компонентами – терминами родства *ата* ‘отец’ и *ана, инә* ‘мать’ мы пришли к следующим умозаключениям:

1. В современном татарском языке функционирует злопожеланий-фразеологизмов с компонентом термином родства *ана, инә* ‘мать’ в 4 раза больше, чем с термином *ата* ‘отец’. В них адресату желают несчастья в семье: смерть или увечье родителя. Рассматриваемые фразеологизмы являются междометными и часто используются в качестве бранной лексики.

2. Субъектами выступают высшие силы (имплицитно), представитель животного мира (пчела, собака, заяц, кошка, корова), человек иной национальности или вероисповедания (русский, служитель православного культа), адресат, отец, мать. Предикаты выражаются глаголами в повелительном или желательном наклонении. В состав фразеологизмов входят от 2 до 4 компонентов.

3. Все поставленные цель и задачи выполнены в полном объеме. Изученный материал может быть применен при составлении диалектных, фразеологических, лингвокультурологических словарей татарского языка, что определяет практическую ценность данной статьи.

Библиографический список

1. Гизатуллина-Старцева Р.Г., Гизатуллин И.Г. *Татарско-русский словарь пословиц (татарча-русча мәкальләр сүзлеге)*. Уфа: Вагант, 2011.
2. Набиуллина Г.А. Речевая агрессия в татарском языковом пространстве. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. 2020; Т. 6, № 1: 119–136.
3. Кабирова С.Т., Файзуллина Г.Ч. Злопожелания заболотных татар в лингвокультурологическом аспекте. *Научный вестник Крыма*. 2019; № 1 (19): 13.
4. Файзуллина Г.Ч., Ермакова Е.Н. Семантическая организованность фразеологизмов русского и татарского языков, репрезентирующих оппозиционные пожелания добра и зла. *Пространство в языке и культуре*: сборник материалов круглого стола с международным участием. Ханты-Мансийск, 2022: 88–92.
5. Файзуллина Г.Ч. *Номинации человека в татарских народных говорах Тюменской области*. Казань: Отечество, 2016.
6. Хәкимҗанов Ф.С. *Татар теленең фразеологизмнар сүзлеге: тотрыклы сүзтезмәләр һәм тәгъбирләр: Өч томда*. Казан, 2022; Т. I (А–Б).
7. *Ай колакланса, ни була? Халык афоризмнары*. Казан: Мәгариф, 2002.
8. *Письменный корпус татарского языка*. Available at: https://www.corpus.tatar/
9. Жилкубаева А.Ш. *Лексика питания в тюркских языках (лингвокультурологический аспект)*. Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ им. С. Аманжолова, 2013.

References

1. Gizatullina-Starceva R.G., Gizatullin I.G. *Tatarsko-russkij slovar' poslovic (tatarcha-ruscha məkal'lər syzlege)*. Ufa: Vagant, 2011.
2. Nabiullina G.A. Rechevaya agressiya v tatarskom yazykovom prostranstve. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2020; T. 6, № 1: 119-136.
3. Kabirova S.T., Fajzullina G.Ch. Zlopozhelaniya zabolotnyh tatar v lingvokul'turologicheskom aspekte. *Nauchnyj vestnik Kryma*. 2019; № 1 (19): 13.
4. Fajzullina G.Ch., Ermakova E.N. Semanticheskaya organizovannost' frazeologizmov russkogo i tatarskogo yazykov, reprezentiruyuschih oppozicionnye pozhelaniya dobra i zla. *Prostranstvo v yazyke i kul'ture*: sbornik materialov kruglogo stola s mezhdunarodnym uchastiem. Hanty-Mansijsk, 2022: 88-92.
5. Fajzullina G.Ch. *Nominacii cheloveka v tatarskih narodnyh govorah Tyumenskoj oblasti*. Kazan': Otechestvo, 2016.
6. Həkimҗanov F.S. *Tatar teleneң frazeologizmnar syzlege: totrykly syztezmələr həm təg`birlər: Өch tomda*. Kazan, 2022; T. I (A-B).
7. *Aj kolaklansa, ni bula? Halyk aforizmnary*. Kazan: Məgarif, 2002.
8. *Pis'mennyj korpus tatarskogo yazyka*. Available at: https://www.corpus.tatar/
9. Zhilkubaeva A.Sh. *Leksika pitaniya v tyurkskih yazykah (lingvokul'turologicheskij aspekt)*. Ust'-Kamenogorsk: Izdatel'stvo VKGU im. S. Amanzholova, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.03.25

УДК 81'+81'37+81'44 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-559-561

***Lukmanova R.R.**, Cand. of Sciences (Philology), Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: renata89373319690@gmail.com*

CONSTITUTIVE FEATURES OF A TERM AND THEIR SIGNIFICANCE IN TRANSLATING UNITS OF THE TERMINOSPHERE "SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF NATURAL TERRITORIES" (BY THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES). The article is devoted to the identification of constitutive features of terminological units and combinations and their critical comprehension from the point of view of translation from English-Russian and Russian-English. The research is carried out in the context of Contrastive Linguistics and Linguistic Translation Studies by the material of units of the term sphere "Sustainable Development of natural territories" – terms, nomenclature units, and terminoids extracted from texts of academic style in contemporary Russian and English. It is shown that from the point of view of translation theory and practice the most significant and controversial are such key characteristics of the term as unambiguity, lack of synonyms within the same term system, and lack of ethno-cultural specificity of their semantics. Translation tools that allow to make English-Russian and Russian-English translation taking into account the identified difficulties are proposed. All theoretical provisions proposed by the author are considered from the point of view of the evolution of the views of linguists-terminologists.

Key words: **term, constitutive feature, translation, term sphere "Sustainable development of natural territories", Russian, English**

***Р.Р. Лукманова**, канд. филол. наук, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: renata89373319690@gmail.com*

КОНСТИТУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ТЕРМИНА И ИХ ЗНАЧИМОСТЬ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЕДИНИЦ ТЕРМИНОСФЕРЫ «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ПРИРОДНЫХ ТЕРРИТОРИЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена выявлению конститутивных признаков терминологических единиц и сочетаний и их критическому осмыслению с позиции прикладной задачи – перевода с английского языка на русский и обратно. Исследование проведено в русле сопоставительного языкознания, лингвистического переводоведения на материале единиц терминосферы «УР природных территорий» – терминов, номенов (номенклатурных единиц) и терминоидов, выделенных из текстов академического подстиля на современном русском и английском языках. Показано, что с точки зрения переводческой проблематики наиболее значимыми и спорными являются такие ключевые характеристики термина, как однозначность, отсутствие синонимии в пределах одной терминосистемы и отсутствие этнокультурной специфики их семантики. Предложены переводческие решения, позволяющие осуществить англо-русский и русско-английский перевод с учётом выявленных сложностей.

Ключевые слова: **термин, конститутивный признак, перевод, терминосфера «Устойчивое развитие природных территорий», русский язык, английский язык**

Внедрение концепции устойчивого развития (далее – УР) – общий вектор, обусловливающий динамику современного общества. К текущему моменту мы имеем ситуацию, при которой экономическое развитие происходит за счёт чистых потерь природного капитала. Термин "sustainable development" («устойчивое развитие») был впервые введён в оборот в 1987 г. в докладе Всемирной комиссии по вопросам окружающей среды и развития «Наше общее будущее». Под УР в нём понимается удовлетворение потребностей нынешнего поколения без ущерба для возможности будущих поколений удовлетворять собственные потребности. Неотъемлемой частью работ по реализации концепции УР являются усилия человечества, направленные на борьбу с глобальным вызовом – изменением климата на планете и адаптацией к ней человека и природы – посредством внедрения новых научных методик, технологий продуктов, в связи с чем развивается новая отрасль научного междисциплинарного знания, которая формирует во всех развитых языках мира терминосферу «УР природных территорий». Таким образом, есть значимые неязыковые (социально-экономические) факторы, обусловливающие актуальность темы статьи. Они обосновывают необходимость осуществления эффективной коммуникации между русско- и англоязычными учёными и комплексной разработки проблем адекватного перевода терминов, формирующих каркас названной терминосферы, их параметризации в русском и английском языках. Цель нашей работы – выявление конститутивных признаков терминологических единиц, определение спорных моментов, связанных с их прикладной значимостью, в связи с практикой англо-русского и русско-английского перевода. В качестве объекта исследования выступают конститутивные признаки терминологических единиц и сочетаний. В работе автором последовательно решены следующие задачи: 1) представить историческую ретроспективу лингвистического терминоведения 2) определить ключевые проблемы современного терминоведения, важные в связи с переводоведческими изысканиями и практикой перевода, 3) из сугубо научных текстов на русском и английском языках выделить текстовые фрагменты, содержащие единицы терминосферы «УР природных территорий».

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней впервые представлены результаты комплексного исследования, посвящённого анализу и внедрению методологических основ перевода единиц терминосферы «УР природных территорий» в эпоху глобализации. Результаты, полученные в ходе исследования, имеют теоретическую значимость, поскольку расширяют теоретическую базу переводоведения и лингвистического переводоведения в части их базовых положе-

ний и решения ключевых проблем, таких как: 1) определение лингвистической природы термина как специальной языковой единицы; 2) квалифицирование единиц, входящих в терминосферу «Устойчивое развитие природных территорий» в русском и английском языках, 3) определение и критическая оценка конститутивных признаков термина. Предлагаемая научная статья имеет практическую значимость. Её материалы обладают дидактической ценностью и могут быть применены в преподавании таких дисциплин, как «Теория и практика перевода», «Специальный перевод», «Технический перевод», «Терминоведение». Кроме того, анализ сложных случаев перевода терминов сферы «УР природных территорий», несомненно, будет полезен практикующим переводчикам русского и английского языков, а также учёным, разрабатывающим проблемы УР природных территорий.

В исследовательском процессе применялись различные методы исследования. Так, последовательно были привлечены такие общенаучные методы, как наблюдение, сравнение, сопоставление, анализ, синтез, математико-статистическая обработка данных, анализ теоретических работ, относящихся к соответствующему спектру областей научного знания. К числу лингвистических методов исследования, задействованных в работе, следует отнести сопоставительно-переводческий, метод сплошной выборки терминологических единиц и сочетаний, контекстуальный анализ, метод анализа словарных дефиниций.

Основная проблематика терминоведения, которая находилась в повестке отечественного и зарубежного языкознания в XX в. и результаты исследований в этой области, полученные за вековой период развития интересующей нас отрасли, сформировали внушительный научный задел для современных изысканий. С тем чтобы глубже проанализировать проблемы русско-английского и англо-русского перевода единиц терминосферы «УР природных территорий», представленных в текстах собственно научного подстиля, рассмотрим несколько главных проблем, касающихся:

1) идентификации терминологических единиц. Этот вопрос приобретает особую важность для современного языкознания, поскольку, в том числе посредством терминологии, происходит конструирование нового знания и расширение лексического состава терминосфер и терминосистем;

2) классификаций единиц, входящих в терминосферу «Устойчивое развитие природных территорий» в русском и английском языках, основанных на разных принципах;

3) конститутивных признаков термина.

Вопрос о языковой природе термина и его идентификации получил особую актуальность на рубеже XX–XXI столетий. При осмыслении и изучении термина (как лингвистической категории) мы отталкиваемся от базовой мысли о том, что терминология – составная часть специальной лексики, которая противопоставляется лексике общеупотребительной, и к ней следует относить слова и словосочетания, называющие предметы и понятия различных сфер профессиональной деятельности человека и не являющиеся общеупотребительными. По нашему убеждению, термин – это слово, для которого характерна специфика лексического значения, и оно в широком смысле обозначает специальное понятие. Квалифицируя термин в ряду других единиц языков для специальных целей (далее – ЯСЦ), В.М. Лейчик утверждает, что с точки зрения лексических (номинативных) классов имена нарицательные, то есть термины, «являются всеобщим лексическим средством ЯСЦ. Всеобщность терминов и служит их главным отличительным свойством по сравнению с другими номинативными классами, используемыми в ЯСЦ» [1, с. 77].

Вопрос о языковой природе термина и его дефиниции считается самым дискуссионным в лингвистическом терминоведении, свидетельством этому может считаться то, что к настоящему моменту в трудах отечественных лингвистов можно найти очень большое количество дефиниций термина – по разным подсчётам от 15 до 90 [2]. Однако, несмотря на обозначенную сложность дефинирования термина, а значит, и выделения его конститутивных признаков, важно, что это осуществляется при одном ключевом подходе, основанном на связи термина с понятием и на том, что «за термином всегда стоит предмет мысли, но не мысли вообще, а специальной мысли, ограниченной определенным полем» [3, с. 34]. Получается, что термин обозначает определённое научное понятие, которое и есть одновременно именуемый объект.

Приведём некоторые определения термина, подтверждающие наши предположения.

По мнению В.М. Лейчика, «термины – это элементы научных теорий и концепций, описывающие области знаний и деятельности, тождественные другим знаковым средствам познания, таким как приборы и инструменты, имена собственные, символы, индексы, схемы, номенклатуры. Важно отметить, что термины, с одной стороны, выражают определённое понятие, с другой – закрепляют его и тем самым способствуют открытию нового знания» [1, с. 21]. Учитывая мнение учёного о природе термина, в нашем исследовании мы будем опираться на его лаконичное определение: «термин – это лексическая единица определённого языка для специальных целей» [1, с. 58].

С точки зрения Б.Н. Головина, «термин – это отдельное слово или образованное на базе имени существительного подчинительное словосочетание, обозначающее профессиональное понятие и предназначенное для удовлетворения специфических нужд общения в сфере определённой профессии (научной, технической, производственной, управленческой)» [4, с. 276].

Несомненно, проблемы определения места терминологической единицы в системе языка и её интерпретации являются многоаспектными. Особую сложность и важность в рамках нашего исследования представляет вопрос о её конститутивных признаках. На него пытался ответить ещё в 1930-е гг. О. Вюстер, который предложил 13 признаков терминологичности и полагал, что термин не должен иметь в своей семантике ничего иного, кроме номинативности. Таким образом, как справедливо отмечает Л.М. Мясников, «исключаются экспрессивность, метафоричность, национально-культурный аспект» [5, с. 78]. Действительно, идеальное представление о терминах именно такое. Большинство отечественных и зарубежных языковедов при определении терминологической единицы указывают на то, что она характеризуется точностью, моносемантичностью, точностью, системностью, контекстуальной независимостью, нейтральностью и интернациональностью, то есть отсутствием национально-культурной специфичности. Надо сказать, что выделение данных критериев может подвергаться критике. Если применять функциональный подход и рассматривать термин как слово в особой функции, о чём говорил ещё Г.О. Винокур [6, с. 5], и учитывать, что многие термины не всегда соответствуют данным критериям. Рассмотрим вопрос о конститутивных признаках термина более подробно.

Выше мы писали о наличии большого количества определений термина в отечественной лингвистике, каждое определение обычно сопровождается перечнем основных его свойств. Интересной по этому вопросу представляется точка зрения А.А. Макаровой, которая фактически аккумулировала разные подходы и пришла к заключению, что в современной науке о языке к терминам предъявляются определённые требования, такие как: «1. Семантические – однозначность, полнозначность, отсутствие синонимии, иначе говоря, семантическая структура термина не должна допускать двойственной или ошибочной интерпретации […]. 2. Формальные – соответствие языковым нормам, краткость, деривационная способность, инвариантность, мотивированность (систематичность), отсутствие экспрессии. 3. Функциональные, прагматические требования – внедренность (общепринятость, употребительность), благозвучность, современность, интернациональность» [7, с. 7].

Необходимо рассмотреть перечисленные характеристики терминов более подробно. Мы фокусируем своё внимание на тех из них, что в современной науке о языке подвергаются критике представителями функционального подхода. В свою очередь, мы не критикуем их, а полагаем, что некоторые из предлагаемых характеристик следует считать не абсолютными, а относительными, например, признак **«однозначность».** В данном случае речь идёт об однозначности специализированной лексической единицы в пределах одной терминосистемы, поскольку в науке нередки случаи экстраполяции терминов, когда терминологическая база одного научного направления расширяется за счёт терминологии другого направления. К примеру, термин «(межъязыковая) интерференция», широко используемый для решения актуальных проблем билингвизма и означающий «‘взаимовлияние языков, при котором происходит нарушение правил соотнесения контактирующих языков, проявляющееся в речи билингва в отклонении от нормы, причем нарушение нормы иностранного языка в большинстве случаев происходит в связи с попыткой его уподобления родному, в других случаях причиной нарушения нормы иностранного языка становится отсутствие определенного явления в родном языке говорящего’ […]» [8], пришёл в лингвистику из физики, где имеет следующее значение: «‘взаимное усиление или ослабление двух (или большего числа) волн при их наложении друг на друга при одновременном распространении в пространстве’» [9]. В данном случае речь идёт о физическом явлении – интерференции волн.

Приведём пример многозначности термина сферы «УР природных территорий». Здесь полисемия, несомненно, вызывает трудность при переводе с английского языка на русский. Термин *natural feature* не может считаться однозначным в пределах своей терминосферы: в научной литературе находим его употребление в таком значении: ‘components and processes present in or produced by nature, including, soil types, geology, slopes, vegetation, surface water, climate, flood plains, aquatic life, and wildlife’, следовательно, на русский язык перевести его следует как «природная особенность» или «естественная особенность», кроме того он же в ряде случаев имеет значение ‘природный объект’ и выполняет в тексте другую коммуникативную функцию, отличающуюся от той, о которой речь идёт выше, например в таком контексте: “The Shikhans are among the most significant natural features in the South Ural region with the richest biodiversity” – «Шиханы относятся к числу наиболее значимых природных объектов в Южно-Уральском регионе с богатейшим биоразнообразием».

Случаи, в которых термины многозначны, крайне редки, однако в свете проблематики нашей работы – переводческой – они вызывают затруднения специалистов как в области профессиональной сферы, так и в области межкультурной коммуникации, поскольку могут вызывать двойственную или ошибочную интерпретацию.

Как мы писали выше, однозначность не может считаться абсолютным свойством терминологической единицы, но термин как специфический элемент языковой системы стремится к этой абсолютности. Такое же заключение может быть сделано и по отношению к другим конститутивным признакам термина, например, к **отсутствию синонимии.**

Наличие терминологической синонимии, то есть случаев, когда для одного специального понятия есть два термина или более, оценивается специалистами

по-разному – чаще как явление отрицательное. Отношение к данному явлению в отечественном и зарубежном языкознании может быть резко отрицательным и нейтральным. Так, некоторые учёные считают, что оно недопустимо и может квалифицироваться как нарушение лексической нормы языка, как избыточность [10]. Опираясь на свой исследовательский опыт, мы поддерживаем точку зрения учёного и оцениваем явление терминологической синонимии нейтрально, поскольку находим в ней как позитивные, так и негативные стороны. С одной стороны, она зачастую затрудняет переводческий процесс: наличие терминов-синонимов приводит к переводческой вариативности, с другой стороны, наличие синонимов, как известно, помогает избежать лексических повторов в тексте. Рассмотрим пример. В рамках терминосферы «УР природных территорий» в английском языке функционирует термин *steppe oak forest – «остепнённая дубрава»; «остепнённый дубовый лес»*. Сфокусируем внимание на составной его части *oak forests*. В русском языке находим два его абсолютных эквивалента: синтетическую форму *«дубрава»* и аналитическую форму *«дубовый лес»*. Термин *«дубрава»* имеет значение 'лиственный лес, обычно с преобладанием дуба', такое же значение имеет терминологическое сочетание «дубовый лес», в английском языке для именования данного значения есть только одна единица – *oak forest*. Такая ситуация обусловливается широко известным фактом – русский язык, как и английский, – флективный, однако он в отличие от второго языка, имеющего преимущественно аналитическое устройство, обладает синтетическим устройством.

Полагаем, что в рамках данной работы подробного рассмотрения требует такой ключевой признак специальной единицы, как **отсутствие этнокультурной специфики её семантики.** Несомненно, термины преимущественно интернациональны, это свойство значительно облегчает межкультурную научную коммуникацию, однако нередки случаи, когда они могут квалифицироваться как культурно специфичные, что обусловливает необходимость применения особого подхода к переводческому процессу в части принятия особенных переводческих решений. Приведём пример, доказывающий наше положение.

При именовании научного понятия – уникального геологического объекта, расположенного в одном из регионов Российской Федерации – Республике Башкортостан – применяется термин *«шихан»*, принципиальное значение в этом случае имеет то, что он имеет тюркское происхождение, в современный русский язык пришёл из башкирского языка. Для людей, живущих на данной территории, в том числе представителей автохтонной нации – башкир, шихан не просто объект геонаследия международного значения, он имеет сакральный смысл и транслирует их культурный код, поэтому при русско-английском языковом посредничестве чаще всего применяют транслитерацию *shikhan*. Несомненно, в семантике этого термина содержится этнокультурный компонент, который необходимо сохранить при переводе, значит, принять правильное переводческое решение – применить транслитерацию и сделать переводческий комментарий. Отметим, что в некоторых лексикографических источниках (переводных словарях) термин «шихан» переводится с башкирского языка на русский как *«холм»*. Если не учитывать принадлежность данного геологического объекта к территории и её историко-культурной и языковой специфике, а ориентироваться лишь на реципиента перевода – носителя не русскоязычной, а другой НКР, к примеру, англоязычной, то можно применять интернациональный термин *«холм-останец» – lost mountain, island hill, huerfane*, при этом игнорируется культурная специфичность термина, его значение становится понятным более широкому кругу учёных, однако степень адекватности перевода снижается. Как видим, рассмотренный случай ослабляет позиции таких конститутивных признаков термина, как «отсутствие синонимии» и «отсутствие этнокультурной специфики семантики».

В предлагаемом к рассмотрению научном исследовании, проведённом на материале единиц терминосферы «УР природных территорий», функционирующих в русском и английском языках, автором представлен обзор научной литературы, который отражает эволюцию мнения научного сообщества относительно ключевых вопросов лингвистического терминоведения, определены ключевые проблемы современного терминоведения, важные в связи с переводоведческими изысканиями и практикой перевода. Анализ, проведённый в статье, показал, что при условии, если применять к определению языковой природы термина функциональный подход и трактовать его как слово в особой функции, он имеет следующие конститутивные признаки: 1) однозначность, 2) полнозначность, 3) отсутствие синонимии, 4) соответствие языковым нормам, 5) деривационную способность, 6) мотивированность, 7) отсутствие экспрессии, 8) внедрённость, 9) благозвучность, 10) современность, 11) интернациональность, 12) отсутствие этнокультурной специфичности. При этом стабильность некоторых из них вызывает сомнение, в данном случае речь идёт об однозначности, отсутствии синонимии и этнокультурной специфичности. Корректно говорить о том, что термины обладают этими качествами, но их наличие не абсолютно, а относительно: терминология как совокупность единиц ЯСЦ стремится им соответствовать.

Библиографический список

1. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура.* Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
2. Лукманова Р.Р. Терминосфера «Высшее образование» в английском и русском языках: параметризация в аспекте экопереводоведения. *Язык. Культура. Перевод. Коммуникация*. Москва: ООО «Издательский дом КДУ», 2023: 197–201.
3. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология. Вопросы теории.* Москва: Книжный дом «Либроком», 2019.
4. Головин Б.Н. *Лингвистические основы учения о терминах.* Москва: Высшая школа, 1987.
5. Мясников Н.М. Заметки о составных терминах в плановых языках. *Известия Великолукской ГСХА*. 2021; № 2: 76–83.
6. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии. *Труды Московского института истории, философии и литературы*. Москва, 1939; Т. V.
7. Макарова А.А. *Детерминологизация единиц языка экономики и бизнеса в современном русском языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва: Московский государственный областной университет, 2007.
8. Лукманова Р.Р., Утробина А.А., Ван Ц. Межъязыковая интерференция – причина нарушения нормы иностранного языка (на примере китайско-русского билингвизма). *Российский лингвистический бюллетень*. Уфа, 2023; № 7 (43).
9. Интерференция волн. *Большая российская энциклопедия.* Available at: https://old.bigenc.ru/physics/text/2015011
10. Крыжановская А.В. *Сопоставительное исследование терминологии современных русского и украинского языков: проблемы унификации и интеграции*. Киев: Наукова думка, 1985.

References

1. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
2. Lukmanova R.R. Terminosfera «Vysshee obrazovanie» v anglijskom i russkom yazykah: parametrizaciya v aspekte `ekoperevodovedeniya. *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikaciya*. Moskva: OOO «Izdatel'skij dom KDU», 2023: 197-201.
3. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya. Voprosy teorii.* Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2019.
4. Golovin B.N. *Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
5. Myasnikov N.M. Zametki o sostavnyh terminah v planovyh yazykah. *Izvestiya Velikolukskoj GSHA*. 2021; № 2: 76-83.
6. Vinokur G.O. O nekotoryh yavleniyah slovoobrazovaniya v russkoj tehnicheskoj terminologii. *Trudy Moskovskogo instituta istorii, filosofii i literatury*. Moskva, 1939; T. V.
7. Makarova A.A. *Determinologizaciya edinic yazyka `ekonomiki i biznesa v sovremennom russkom yazyke.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2007.
8. Lukmanova R.R., Utrobina A.A., Van C. Mezh`yazykovaya interferenciya – prichina narusheniya normy inostrannogo yazyka (na primere kitajsko-russkogo bilingvizma). *Rossijskij lingvisticheskij byulleten'*. Ufa, 2023; № 7 (43).
9. Interferenciya voln. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://old.bigenc.ru/physics/text/2015011
10. Kryzhanovskaya A.V. *Sopostavitel'noe issledovanie terminologii sovremennyh russkogo i ukrainskogo yazykov: problemy unifikacii i integracii.* Kiev: Naukova dumka, 1985.

Статья поступила в редакцию 06.03.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-561-564

***Malyshkin D.V.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: d.malyshkinn@mail.ru*

PLAIN ENGLISH AND FUNCTIONAL STYLISTICS. The article provides an analysis of studies focusing on legal writing in the English language as such and from the perspective of contemporary functional stylistics. It delves into the intrinsic characteristics of legal English. In the realm of foreign scholarship, one of the leading directions in the study of legal texts is "democratic". This paradigm is closely associated with initiatives aimed at enhancing the comprehensibility of legal texts for non-professionals. Contemporary studies in this field build upon prior developments and seek to assess the effectiveness of plain English in official documents. Despite all the advantages of this approach, studies show that desired satisfactory simplification does not occur. From the standpoint of functional stylistics, each

variety of a particular functional style conveys a certain type of content. Eliminating the type of content conveyed by the text belonging to a certain variety may destroy the conceptual integrity of a text or shift it into the category of the style of everyday communication, which is unacceptable for the official functional style, in which precision is essential.

Key words: **functional stylistics, functional style, official functional style, legal English, plain English, intellective function, type of content, specialized/ non-emotional type of content**

***Д.В. Малышкин**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: d.malyshkinn@mail.ru*

УПРОЩЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТИЛИСТИКА

В статье анализируются исследования юридических текстов как таковых с точки зрения современной отечественной функциональной стилистики. В зарубежных работах одним из ведущих направлений в области изучения юридических текстов является «демократическое», связанное с инициативами по введению мер, способствующих повышению доступности юридических текстов для непрофессионалов. Современные исследования стремятся определить эффективность использования упрощённых юридических текстов в официальных документах. Несмотря на кажущиеся преимущества такого подхода, исследования показывают, что желаемого удовлетворительного упрощения не происходит. С точки зрения функциональной стилистики каждая разновидность функционального стиля передает определенный тип содержания. Устранение типа содержания, передаваемого текстом, может разрушить смысловое единство текста или перевести его в разряд обиходно-бытовых текстов, что недопустимо для официально-делового функционального стиля, в котором необходима недвусмысленность и точность.

Ключевые слова: **функциональная стилистика, функциональный стиль, официально-деловой функциональный стиль, юридические тексты, упрощённые юридические тексты, функция сообщения, тип содержания, специальное неэмоциональное содержание**

Исследователей давно интересуют различные аспекты функционирования правовых институтов, в том числе лингвистический. В 1987 году В. Бхатия, отмечая значительный рост интереса к изучению юридической разновидности официально-делового функционального стиля, выделил три направления исследований в этой области: 1) собственно лингвистическое направление; 2) направление прикладной лингвистики; 3) направление дисциплин социальных наук [1, с. 227]. Сейчас, по прошествии более чем 3 десятилетий, состояние исследований в данной области является более сложным, поскольку их авторы изучают юридические тексты с разных сторон – от перевода и сравнения текстов отдельных жанров и типов до судебной лингвистики и применения методов корпусного анализа.

Особое место в ряду подходов, в рамках которых изучается юридическая разновидность официально-делового функционального стиля, занимает исследование упрощённого варианта юридических текстов (Plain English), являющегося альтернативой традиционному юридическому письму. Это направление исследований, широко представленное в лингвистической и юридической литературе, изучает вопросы, связанные с трудностями восприятия юридических текстов непрофессионалами. Данные трудности вызваны стремлением авторов юридических документов к предельной точности. В связи с этим появилось движение, поддерживающее упрощение юридических текстов (Plain Language Movement), сторонники которого утверждают, что официальные документы могут быть оформлены и написаны в упрощённой языковой форме и без потери правового содержания и правовой значимости текстов [2; 3].

Движение, поддерживающее упрощение юридических текстов, вышло за пределы научных дискуссий. В настоящее время существует значительное число общественных и государственных организаций, распространяющих принципы создания понятных для непрофессионалов юридических текстов и предоставляющих услуги по пересмотру документов.

Актуальность настоящего исследования обусловлена концептуальной близостью целей и методологических оснований, обнаруживающихся в работах по упрощению юридических текстов и собственно функциональной стилистике, фокусирующихся на анализе использования языковых единиц с учётом их функции в тексте.

Исследования в области упрощения юридических текстов становятся всё более востребованными в условиях растущего внимания к доступности правовой информации. Функциональная стилистика, ориентированная на анализ языковых единиц в единстве их формы и содержания, представляет собой оптимальный подход к изучению упрощённых юридических текстов, что позволяет эффективно выявлять характерные особенности и предлагать возможные пути оптимизации изучаемого языкового материала.

Цель настоящей статьи заключается в анализе современных работ в области изучения упрощённых юридических текстов с позиции современной отечественной функциональной стилистики. Современные работы в области изучения упрощённых юридических текстов являются объектом исследования.

В свете вышеизложенного ставятся следующие задачи: провести анализ современных работ, исследующих языковые особенности упрощенных юридических текстов; проанализировать общие и отличительные черты этих работ; обосновать актуальность или проблематичность подходов, применяемых исследователями.

Научная новизна состоит в том, что впервые предпринимается попытка анализа методологических оснований описания упрощённых юридических текстов с точки зрения современной отечественной функциональной стилистики.

Теоретическая значимость исследования заключается в применении методов функциональной стилистики в изучении упрощённых юридических текстов, что способствует более глубокому пониманию лингвистических особенностей последних.

Практическая значимость исследования проявляется в возможности использовать полученные результаты для разработки рекомендаций по созданию юридических текстов, а также учебных курсов по стилистике.

Для решения поставленных задач продуктивными стали такие методы исследования, как описательный, аналитический и сравнительный.

Примечательно, что среди юридических текстов отсутствуют примеры, демонстрирующие полное упрощение с точки зрения языковых параметров. Для понимания языковых изменений требуется анализ целых документов. В связи с этим приведем наиболее показательные отрывки разных текстов, иллюстрирующие языковое упрощение материала. Примером подобного упрощения материала могут послужить следующие два текста публичных актов.

Первый текст является примером традиционного юридического письма – Administration of Justice Act 1960:

“(2)The power of the High Court under any enactment or rule of law to grant bail in connection with proceedings pending before the High Court shall, subject to section 25 of the Criminal Justice and Public Order Act 1994, include power to grant bail to an appellant under section 1 of this Act, or a person applying for leave to appeal thereunder, pending the appeal; and in relation to the time and place of appearance appointed and any recognizance to be entered into by any surety under section thirty-seven of the Criminal Justice Act 1948 as applied by this subsection, any reference in that section to the judgment of the High Court shall be construed as a reference to the judgment of the Supreme Court or, if the case is remitted by the Supreme Court to the court below, to the judgment of that court on the case as so remitted” [4].

Объективную трудность в восприятии этого текста непрофессионалами составляет его синтаксическая организация. Текст состоит из одного сложносочиненного предложения, включающего две основные части, соединенные союзом *and* и осложненные большим количеством однородных членов, определительных и обстоятельственных оборотов.

Грамматически текст насыщен большим количеством причастий (*applying*; *appointed*; *applied*; *remitted*), инфинитивов (*to grant*; *to appeal*) и пассивных конструкций (*to be entered*; *shall be construed*; *is remitted)*.

С точки зрения лексики текст содержит несколько архаичных элементов (*thereunder*; *recognizance*). Также в тексте присутствует значительное количество юридической терминологии и формальной лексики, семантически удаленной от бытового речеупотребления: *bail*; *enactment*; *proceedings*; *appellant*; *surety*; *construed*; *remitted*.

Второй текст – Charities (Regulation and Administration) (Scotland) Act 2020:

“(3)OSCR may, on the application of a person disqualified under subsection (1), waive the disqualification either generally or in relation to a particular charity or type of charity.

(4)A waiver under subsection (3) may relate to a particular office or employment or to any office or employment of a particular description.

(5) OSCR must notify a waiver under subsection (3) to the person concerned” [5].

Данный текст оказывается более легким для понимания, что, вероятно, обусловлено тенденциями упрощения юридических документов. Текст разделен на пункты, каждый из которых представляет собой одно предложение с небольшим количеством уточняющих компонентов.

С точки зрения грамматики текст содержит меньше неличных форм глаголов по сравнению с предыдущим текстом: *disqualified*; *concerned*. В рассматриваемом тексте отсутствуют пассивные конструкции.

Лексически большинство терминов характеризуются консубстанциональностью: *application*; *subsection*; *disqualification*; *charity*; *office*. Также отмечается наличие слов, типичных для относительно нейтрального речеупотребления: *person*; *particular*; *description*.

Современные исследования в области изучения упрощённых юридических текстов концентрируются на оценке эффективности их использования в официальных документах. Авторы проводят сравнительный анализ, который позволяет выявить степень трансформации юридических текстов.

К. Рьера провела сравнительный анализ двух актов Парламента Великобритании (Water Act 1973 и Water Act 2014) с целью определения степени интеграции упрощённой формы юридических текстов в законодательные документы Великобритании.

В своей работе автор систематизирует языковые критерии, опираясь на предшествующие разработки в данной области. Критерии разделены автором на две группы и сформулированы в качестве рекомендаций. Первая группа критериев касается языковых особенностей юридических текстов, среди них автор выделяет, например, наличие большого числа субстантивных единиц; частое использование пассивного залога; наличие архаизмов и заимствований; частое использование модального глагола *shall* и отрицаний [6, с. 149–150]. Вторая группа, описывающая структуру документов, представлена достаточно подробно. Автор предлагает сокращать абзацы и делить их на разделы; использовать списки, таблицы, графики и диаграммы; использовать курсив и жирный шрифт [6, с. 150]. Также длину предложений автор рассматривает как элемент оформления, а не лингвистически значимый критерий.

К. Уильямс в своей работе «The Impact of Plain language on Legal English in the United Kingdom» [7] осуществляет обстоятельный анализ трех разновидностей юридических текстов: законодательные тексты, тексты судебных решений и тексты онлайн-условий и положений (the language of online terms and conditions). В рамках исследования автор рассматривает, насколько глубоко законодательные органы, юристы и судьи внедрили принципы упрощения юридических текстов за последние пятьдесят лет. Для достижения этой цели привлекаются эмпирические данные, полученные из специализированных текстовых корпусов.

При анализе изменений в законодательных текстах К. Уильямс рассматривает следующие лингвистические факторы: длина предложений; наличие архаичных местоименных прилагательных и архаичных местоименных наречий; гендерно-нейтральная лексика; соотношение между употреблением активного залога и пассивного залога; частота употребления модального глагола *shall* [7, с. 61].

Тексты судебных решений анализируются по тем же критериям с дополнением следующих параметров: длина текста собственно решения; частота употребления заимствованной лексики из латинского языка; частота употребления местоимений первого лица и прилагательных; частота употребления языковых форм вежливости [7, с. 93].

Тексты онлайн-условий и положений прежде не рассматривались в качестве разновидности юридических текстов. Эта разновидность напрямую влияет на широкую общественность. Исходя из этого, автор добавляет соответствующие языковые характеристики: длина текстов онлайн-условий и положений; частота сокращений [7, с. 136].

В сравнении со статьей К. Рьеры работа К. Уильямса отличается более дифференцированным подходом к анализу юридических текстов. Автор рассматривает не только общие лингвистические характеристики, но и особенности трех разных жанров юридических текстов.

Что касается критериев, К. Уильямс выбрал такие, которые позволяют провести сравнительный анализ без необходимости «вручную» просматривать каждый текст [7, с. 66]. В соответствии с этим автор делит общее понятие «канцеляризмы» (legalese) на частные пункты: местоименные прилагательные и местоименные наречия. При этом большая часть предложенных критериев затрагивает грамматические аспекты текстов.

Коллектив авторов из университета Оттавы проводит критический анализ существующих показателей читаемости юридических текстов (readability metrics) [8]. Авторы утверждают, что система оценки читаемости “Flesch-Kincaid”, принятая в штатах Северная Каролина, Флорида и Орегон, основывается на упрощенных показателях, что негативно сказывается на восприятии текста.

Авторы предлагают свои критерии для более точной оценки читаемости текстов, в числе которых лексические (модальные глаголы *shall* и *must*; канцеляризмы); грамматические (сложные предложения; условные предложения; большое число субстантивных единиц); стилистические (пассивный залог; написание заглавными буквами); структурные (количество предложений, слов и слогов) [8, с. 208].

Предлагаемые авторами критерии не сопровождаются отдельными комментариями. Однако обращают на себя внимание некоторые классификационные особенности. Например, к стилевым критериям относятся написание заглавными буквами и использование пассивного залога, традиционно относимое к грамматическим средствам языка. Аналогичным образом модальные глаголы *shall* и *must* квалифицируются авторами только как единицы лексического уровня.

Несмотря на различия в подходах разных авторов к классификации и к количеству выделяемых языковых параметров для определения языковой структуры юридических текстов, большинство этих параметров совпадают. К числу таких параметров относятся использование модального глагола *shall*; пассивного залога; употребление канцеляризмов (legalese); тенденция к использованию субстантивных единиц; длина текстов и предложений.

Такой набор языковых критериев, безусловно, удовлетворяет поставленным задачам исследований и указывает на сложность юридических текстов. Данные критерии влияют на точность текстов и на количество ошибок в них. М. Адлер отмечает, что упрощение юридических текстов является демократичным, быстрым и дешёвым, более «приятным» в пользовании [2, с. 72]. Дж. Кимбл указывает на финансовую выгоду использования упрощённых юридических текстов, поскольку консультироваться с юристами требуется меньшему количеству людей, что приводит к сокращению штатного персонала [3].

Все перечисленные преимущества использования упрощённых юридических текстов являются экстралингвистическими, и лишь незначительная часть из них оказывается оправданной с функционально-стилистической точки зрения.

Подход исследователей, поддерживающих упрощение юридических текстов, вызывает методологические сомнения с точки зрения функциональной стилистики, согласно положениям которой функциональные стили дифференцируются с учётом таких инвариантных характеристик, как языковая форма и понятийное содержание [10]. Каждая языковая единица (что наиболее очевидно при обращении к лексике) передает некий тип содержания, соответствующий трём основным функциям языка: неспециальное неэмоциональное содержание (функция общения); специальное неэмоциональное содержание (функция сообщения) и неспециальное эмоциональное содержание (функция воздействия) [10, с. 17–18].

Передаваемые языковыми единицами типы содержания обусловливают внутристилевую вариативность функциональных стилей, при которой каждая разновидность стиля содержит разные пропорции элементов, передающих определенные типы содержания и реализующих одну из трёх языковых функций. В труде А.А. Липгарта и В.В. Хуринова [10] этот тезис был убедительно продемонстрирован посредством детального анализа научных и публицистических текстов. Применительно к научному функциональному стилю авторы выделяют разновидности, в которых, помимо языковых элементов, реализующих функцию сообщения, присутствуют языковые элементы, реализующие функцию общения и функцию воздействия. Так, например, большая часть элементов, реализующих функцию общения в «энциклопедических научных текстах», позволяет авторам текстов описать накопление и обработку научных данных в сравнении с «дефиниционными текстами», в которых функция сообщения представлена в наиболее чистом виде.

Исследователи упрощённой разновидности юридических текстов концентрируются в основном на текстах актов и законов, которые автор настоящей статьи относит к предписывающей разновидности официальных текстов в соответствии с типом содержания, передаваемым языковыми элементами в этих текстах [11]. Значительное сокращение языковых элементов, передающих специальное неэмоциональное содержание в таких текстах, может не просто снизить понятийно-языковой уровень актов и законов до описывающих текстов [11], но перевести их в разряд обиходно-бытовых. Неслучайно авторы анализируемых в настоящей статье работ приходят к выводам лишь о частичном упрощении юридических текстов [6; 7]. Так, например, модальный глагол *shall* имеет особое значение в юридических текстах, обозначая нормативное предписание. Его использование давно закреплено в юридической традиции. Замена *shall* во многих случаях может вызвать полисемию, например, при использовании *Present Simple* текст будет больше похож на описание, а не на предписание, каковым он на самом деле должен являться. Замена *shall* на *must* может привести к юридическим спорам ввиду полисемантичности модального глагола *must*, который в некоторых случаях имеет семантику рекомендации или вероятности. Замена *shall* на модальный глагол *may* также является непродуктивной для предписывающих текстов, поскольку модальный глагол *may* не выражает предписания.

Особенно важно рассмотрение лексических характеристик юридических текстов. Канцеляризмы важны, поскольку они имеют строго определенные значения, разработанные и уточненные на протяжении многих лет правовой практики и прецедентов. Их замена на понятия, близкие к бытовым, может привести к нейтрализации терминологических языковых единиц и проявлению полисемии и синонимии, крайне нежелательных для юридических текстов.

Специальный характер значений субстантивных элементов в юридических текстах обусловлен тем, что их авторы оперируют абстрактными понятиями. Перевод субстантивных элементов в разряд глаголов может не только нарушить лексико-фразеологическую и морфосинтаксическую сочетаемость слов, но и привести к разрушению понятийно-языкового тождества текстов.

Упрощение юридических текстов, таким образом, оказывается искусственным процессом функционально-стилистической переориентации текстов. Попытки упрощения юридических текстов искажают и даже разрушают их смысловой уровень, что едва ли допустимо, так как понятийно-языковые разновидности функциональных стилей возникают неслучайно. Они передают соответствующий тип содержания, и устранение определенной функционально-стилистической разновидности приводит к невозможности передать соответствующий тип содержания, что неприемлемо для юридических текстов, где точность является критически важным критерием.

В настоящей статье проведён сравнительный анализ исследований, посвящённых упрощению юридических текстов, с применением методов функциональной стилистики.

Несмотря на очевидные различия в подходах разных авторов, в их работах наблюдаются общие черты, проявляющиеся в анализируемых языковых единицах и типах текстов.

Исследователи отмечают, что ожидаемого упрощения на практике не происходит. Это связано с тем, что реальное функционирование слов в текстах не учитывается.

Языковые критерии, которые учитывают исследователи, с функционально-стилистической точки зрения являются определяющими для официально-делового функционального стиля в целом и для его предписывающей разновидности в частности. Следовательно, их упрощение представляется нецелесообразным, так как ведёт к функционально-стилистической переориентации юридических текстов, лишая их способности выполнять функцию сообщения.

Вопрос, рассматриваемый в статье, не исчерпывается отмеченными тенденциями. Автор статьи ограничился рассмотрением языковых характеристик, изучаемых и предлагаемых сторонниками упрощения юридических текстов в их исследованиях. Перспективой исследования является анализ учебной литературы по юридическому письму. Авторы учебных материалов привлекают больше данных для описания языкового своеобразия юридических текстов, что делает их изучение с точки зрения функционально-стилистического подхода весьма продуктивным.

Одним из возможных направлений является разработка методик и рекомендаций для практикующих юристов и законодателей, которые позволят более эффективно использовать техники упрощения.

Данная статья будет интересна и полезна исследователям в области лингвистики и права, преподавателям-стилистам, а также профессиональным юристам и составителям законодательных документов, заинтересованных в упрощении и улучшении восприятия юридических текстов широкой аудиторией.

Библиографический список

1. Bhatia V. Language of the law. *Language Teaching*. 1997; Vol. 20, Issue 04: 227–234.
2. Adler M. The Plain English Movement. *The Oxford Handbook of Language and Law*. New York, 2012; Part 1, Chapter 5: 67–83.
3. Kimble J. Plain English: A Charter for Clear Writing (Part Three). *Michigan Bar Journal*. 1992; Vol. 71: 1302–1307.
4. *Administration of Justice Act. Appeal to House of Lords in Criminal Cases*. Section 4. Available at: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Eliz2/8-9/65/section/4
5. *Charities (Regulation and Administration) (Scotland) Act 2023. Disqualification from being charity trustee etc. Disqualification: senior management functions*. Available at: https://www.legislation.gov.uk/asp/2023/5/section/6
6. Riera C. Plain English in Legal Language: A comparative Study of Two UK Acts of Parliament. *Alicante Journal of English Studies*. 2015; Vol. 28: 147–163.
7. Williams Ch. *The Impact of Plain Language on Legal English in the United Kingdom*. New York and London: Routledge, 2023.
8. Alschner W., D'Almnonte D. Plain language assessment of Statutes. *Legal Knowledge and Information Systems*. 2020; Vol. 33: 207–210.
9. Липгарт А.А., Хуринов В.В. *Функциональные стили современного английского языка: Наука и журналистика*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019.
10. Малышкин Д.В. О разновидностях официально-делового функционального стиля английского языка. *Litera*. 2024; Vol. 10: 108–117.

References

1. Bhatia V. Language of the law. *Language Teaching*. 1997; Vol. 20, Issue 04: 227-234.
2. Adler M. The Plain English Movement. *The Oxford Handbook of Language and Law*. New York, 2012; Part 1, Chapter 5: 67-83.
3. Kimble J. Plain English: A Charter for Clear Writing (Part Three). *Michigan Bar Journal*. 1992; Vol. 71: 1302-1307.
4. *Administration of Justice Act. Appeal to House of Lords in Criminal Cases*. Section 4. Available at: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Eliz2/8-9/65/section/4
5. *Charities (Regulation and Administration) (Scotland) Act 2023. Disqualification from being charity trustee etc. Disqualification: senior management functions*. Available at: https://www.legislation.gov.uk/asp/2023/5/section/6
6. Riera C. Plain English in Legal Language: A comparative Study of Two UK Acts of Parliament. *Alicante Journal of English Studies*. 2015; Vol. 28: 147-163.
7. Williams Ch. *The Impact of Plain Language on Legal English in the United Kingdom*. New York and London: Routledge, 2023.
8. Alschner W., D'Almnonte D. Plain language assessment of Statutes. *Legal Knowledge and Information Systems*. 2020; Vol. 33: 207-210.
9. Lipgart A.A., Hurinov V.V. *Funkcional'nye stili sovremennogo anglijskogo yazyka: Nauka i zhurnalistika*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2019.
10. Malyshkin D.V. O raznovidnostyah oficial'no-delovogo funkcional'nogo stilya anglijskogo yazyka. *Litera*. 2024; Vol. 10: 108-117.

Статья поступила в редакцию 04.03.25

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-564-566

Minnullina F.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: minnullina77@mail.ru*

THE GENRE OF TRAGEDY IN TATAR DRAMA OF THE LATE 1980S OF THE XX CENTURY: INTERPRETATIONS OF THE PAST. The article examines features of the tragedy genre in Tatar drama of the 1980s, reflecting the social and cultural transformations of the late 20th century. The author analyzes tragedies of G. Rahim "Lightning on a Clear Day", A. Bayan "Golden Kashbau" and N. Fattah "Kul Gali" through the prism of rethinking the historical past. The relevance of this study is given by the increased interest in historical subjects in national literatures, including Tatar. The purpose of the study is to analyze the specifics of the tragedy genre in Tatar drama of the late twentieth century. The scientific novelty of the work is determined by the fact that for the first time in Tatar literary studies the genre of tragedy of the late twentieth century is systematically analyzed in the context of the centuries-old history of the Tatar people. The main focus is on ways of interpreting historical memory, key themes of national identity and the role of the genre of tragedy in expressing the spiritual power of the people. As a result of the research, the author comes to the conclusion that playwrights, moving away from the idealization of heroes, are trying to recreate historical reality.

Key words: **tragedy, Tatar drama, hero, conflict**

Ф.Х. Миннуллина, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: minnullina77@mail.ru*

ЖАНР ТРАГЕДИИ В ТАТАРСКОЙ ДРАМАТУРГИИ КОНЦА 1980-Х ГОДОВ XX ВЕКА: ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОШЛОГО

В статье рассматриваются особенности жанра трагедии в татарской драматургии 1980-х годов, отражающие социальные и культурные трансформации конца XX века. Автор анализирует трагедии Г. Рахима «Молния среди ясного дня», А. Баяна «Золотой кашбау» и Н. Фаттаха «Кул Гали» сквозь призму переосмысления исторического прошлого. Актуальность данному исследованию придает возросший интерес к исторической тематике в национальных литературах, в том числе татарской. Цель исследования заключается в анализе особенности жанра трагедии в татарской драматургии конца XX века. Научная новизна работы определяется тем, что впервые в татарском литературоведении системно анализируется жанр трагедии конца XX века в контексте многовековой истории татарского народа. Основное внимание уделяется способам интерпретации исторической памяти, ключевым темам национального самосознания и роли жанра трагедии в выражении духовной силы народа. В результате исследования автор приходит к выводу, что драматурги, отходя от идеализации героев, делают попытку воссоздания историческую действительность.

Ключевые слова: **трагедия, татарская драматургия, герой, конфликт**

Работа выполнена за счет гранта Академии наук Республики Татарстан, предоставленного молодым кандидатам наук (постдокторантам) с целью защиты докторской диссертации, выполнения научно-исследовательских работ, а также выполнения трудовых функций в научных и образовательных организациях Республики Татарстан в рамках Государственной программы Республики Татарстан «Научно-технологическое развитие Республики Татарстан»

В конце XX века татарская драматургия пережила значительные изменения, которые отразили как социальные, так и культурные трансформации в обществе. В условиях политических изменений и стремления к возрождению национальной культуры драматургия стала важным инструментом для осмысления прошлого. Актуальность исследования усиливается на фоне возрастающего интереса к вопросам национальной идентичности и исторической памяти в постсоветском пространстве. Цель статьи – выявить особенности жанра трагедии в татарской драматургии 1980-х годов XX века, сфокусировавшись на способах интерпретации исторического прошлого в драматических произведениях этого периода. Объектом исследования являются трагедии Г. Рахима «Молния среди ясного дня», А. Баянова «Золотой кашбау», Н. Фаттаха «Кул Гали». Задачи: проанализировать способы изображения исторической памяти в трагедиях; выявить ключевые темы, связанные с национальной идентичностью; определить роль трагедии в выражении национального самосознания. Новизна исследования заключается в сопоставительном анализе татарских трагедий 1980-х годов, демонстрирующих различные подходы к интерпретации исторического прошлого. Теоретической базой работы являются исследования, посвященные жанровой проблематике (М.М. Бахтина, В.Е. Хализева, В. Волькенштейна, Х. Махмутова, В.Е. Хализева и др), а также работы ученых, специализирующихся на истории татарской литературы (А. Ахмадуллин, Н. Ханзафаров, Д. Загидуллина, А. Закирзянов, Л. Шаехов, А. Шарипова и др.). Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы при изучении жанра трагедии, а также при рассмотрении общих тенденций развития татарской драматургии XX века.

В зарубежном и российском литературоведении жанр трагедии исследован достаточно полно. Однако в татарском литературоведении данная проблематика разработана недостаточно. Долгое время единственным трудом оставалась монография Х. Махмутова «Жанр трагедии в татарской драматургии», требующая переосмысления в свете современных литературоведческих концепций.

Наблюдается повышенный интерес к исторической тематике, связанной с татарским народом и его выдающимися личностями, особенно в период демократических преобразований конца XX века. В последние годы литературоведы А. Закирзянова, Л. Шаехов, А. Самигуловна затрагивают отдельные аспекты жанра татарской трагедии. Их исследования содержат информацию относительно жанровых форм, однако вопрос их анализа с точки зрения соответствия заявленному названию, возможности верификации остается вне поля зрения. Особенности художественных произведений, в том числе и трагедии, в определенный исторический момент во многом определяются глубиной понимания автором противоречий, свойственных его времени, а также его индивидуальным мировоззрением. «Трагическое в искусстве есть отражение трагического в действительности с точки зрения определенного, исторически и классово обусловленного эстетического идеала» [1, с. 8]. Характер разрешения конфликтов и формирование трагического героя тесно связаны с социально-исторический факторами. Национальная литература выделяется специфическими критериями, способными отразить противоречия своего времени, вбирая в свои произведения как глубинные аспекты народного духа, так и многогранность исторических переломов. Центральным аспектом является проблема интерпретации исторических событий. «1960–1980-е годы являются одним из важных этапов в истории развития национальной сценической литературы: татарская драматургия этого времени характеризуется постепенным отказом от официально утвержденных канонов советской литературы и возвращением к национальным литературным традициям» [2, с. 256]. Среди работ, ярко отображающих эти и другие актуальные вопросы посредством трагедии, можно отметить «Три аршина земли» (1987) А. Гилязова, «Дочь хана» (1995) Р. Хамида, «Идегей» (1994), «Чертов омут» (1999) З. Хакима, «Сююмбике» (2002) М. Маликовой и др. [3, с. 8]. В татарской драматургии наблюдается повышенный интерес к следующим выдающимся личностям: Кул Гали, Идегей и Сююмбике и др. Эти герои, сражаются за свободу и справедливость. По словам И. Смолянина, «положительными героями трагедии могут быть только люди большой нравственной силы, героического склады души» [4, с. 274]. «Герою трагедии присуща максимальная сила – сила ума, чувства и, прежде всего, действенной энергии», – пишет В. Волькенштейн [5, с. 138]. Драматурги используют исторические события как призму для рассмотрения современных проблем, таких как вопрос выбора между национальными интересами и личным благополучием, верностью и предательством и др. Важным аспектом является героизация, изображение духовной силы народа. Например, интерес к истории Волжской Булгарии связан с поиском национальной идентичности, с осознанием необходимости сохранения культурных корней. Обращение к истории Волжской Булгарии в татарской драматургии – это не просто реконструкция прошлого, а активный диалог с ним. Например, трагедии Г. Рахима «Молния среди ясного дня», А. Баяна «Золотой кашбау», Н. Фаттаха «Кул Гали» не просто описывают события, но и пытаются проникнуть в суть причин, приведших к распаду Волжской Булгарии.

Г. Рахим в драме «Молнии среди ясного дня» фокусируется на последних днях существования Волжской Булгарии, изображая их через призму национального праздника Сабантуй. Сабантуй, символизирующий изобилие и единство народа, ярко контрастирует с надвигающейся трагедией. Центральная фигура произведения – хан Абдулла, чье великодушие проявляется в прощении заклятого врага Карахана. Прощение Карахана в день Сабантуя – трагическая ошибка (по Аристотелю, «хамартия»), коренящаяся в благородстве героя. Г. Рахим переосмысливает античный канон: роковая оплошность связана не с гордыней, а с верностью традициям («Не хочется проливать кровь в праздник»). Заключенный в темницу Карахан убегает из заточения и действует свободно на протяжении всего произведения. Под видом беглеца он даже общается с ханом, а затем открывает ворота Булгарской крепости войску Субедея. Г. Рахим подчеркивает, что даже малейшее упущение может иметь катастрофические последствия для всего народа.

Писатель, опираясь на исторические источники, дополняет картину деталями быта и культуры Волжской Булгарии, создавая достоверный образ эпохи. Например, Булгарское государство поддерживало тесные связи с русскими, башкирами, чувашами, марийцами, удмуртами. Мы видим это в сценах, описывающих праздника Сабантуя. **Символика Сабантуя,** праздника, объединяющего народы, контрастирует с их разобщенностью перед лицом монгольского нашествия. К сожалению, во время нападения Батыя, возглавляемого военачальником Субедеем, другие народы не приходят на помощь булгарам. Для раскрытия идейной тематики произведения автор используют символы. В «Молнии среди ясного дня», например, молния подчеркивает разрушительность событий, обрушившихся на Волжскую Булгарию. Название произведения несет в себе двусмысленность: молния разбивает верхушку одинокого дерева в ясный день, символизируя завершение правления Абдуллы хана и разрушение Булгарии. Нужно отметить, что благодаря стараниям дочери Алтын Туташ и проницательности военачальника Ильбакты государство возрождается под названием Казанское ханство [6, с. 67].

Трагический герой в татарской драматургии – это, как правило, человек, который сталкивается с непреодолимыми обстоятельствами, что приводит к внутреннему конфликту и в конечном итоге – к фатальному финалу. Как правило, он является представителем народа и наиболее полно переживает его страдания и надежды. Такой герой формирует конфликт, который приводит к катастрофе. Например, в трагедии А. Баяна «Золотой кашбау» описывается событие разрушения Булгарского государства правителем Золотой Орды Батыем. Конфликт в произведении разворачивается между Баян, Джику и Алсылу, стремящимися защитить свое государство, и Балтамаром с Изухом, которые изменили свои убеждения и встали на сторону противника. Истинным защитником государства является Баян. Как справедливо отмечает Т. Галиуллин, «в трагедии об этом говорится не прямо, но в образе Баяна, который оплакивает солнце, луну, звезды, свой народ, трудно не заметить черты автора «Кыйсса-и Йусуф», знаменитого Кул Гали» [7, с. 115]. Он – бек, последний ученый-мудрец Булгарского государства. Баян – не только мастер слова и мудрец, но и настоящий дипломат. Он лично отправился к Батыю и получил ярлык для того, чтобы защититься от предателей, таких как Балтамар и Изуха. Песня, созданная Баяном, вдохновляет народ Булгарского государства на объединение в борьбе. Однако враг оказывается сильнее, и верные сыновья, дочери погибают. Один из героев, Балтамар, стремящийся к высокому положению путем предательства своего народа, завидует положению бека, поэтому прилагает все силы, чтобы уничтожить своего соотечественника, последнего мудреца своего народа. Балтамар использует наивность Медной девушки, распространяя слухи о том, что Тенгри требует жертвы самого умного человека для спасения народа. Девушка только в последний момент понимает злой умысел Балтамара и присоединяется к борьбе против него. Видя, что распространяемые среди народа слухи не приносят пользы, Балтамар поручает Алсылу отравить Баяна. Он дарит девушке золотой кашбау с ядом. В произведении Баян погибает в бою. Девушка, в свою очередь, убивает Балтамара, подсыпав ядовитый порошок, предназначенный Баяну. В трагедии присутствуют такие образы, как медная девушка с кувшином, черепа знатных людей, которые являются связующим звеном между трагическими событиями прошлого и настоящим. В произведениях Г. Рахима для раскрытия идеи и тематики важную роль играют образы огня и плавящегося металла, которые символизируют уничтожение государства.

Смерть неродившегося ребенка Алсылу также имеет глубокий смысл, который означает, что род Баяна прерывается. Метафора воспринимается и как утрата духовной преемственности. Кашбау выполняет две функции: первая – не просто украшение, это символ традиций, любви и жизни; вторая – орудие смерти. Яд, спрятанный внутри, отражает коварство и предательство.

В трагедии Н. Фаттаха «Кул Гали» рассматривается непростая эпоха в истории Булгарского государства, что придает произведению эпический характер. Главным персонажем выступает поэт Кул Гали, автор известного произведения «Кысса-и Иусуф». В образе Кул Гали автор сумел отразить судьбы многочисленных мудрецов, поэтов ставших жертвами обмана и предательства. Кул Гали – человек с богатым жизненным опытом, который способен трезво оценивать сложившиеся исторические обстоятельства. В вихре исторических событий он встал на защиту своей земли и народа. Автор демонстрирует, как герой сплачивает воедино различные племена: кипчаков, булгар и северные народы, чтобы дать отпор первой волне монгольских вторжений. Таким образом, в трагедии Н. Фаттаха Кул Гали предстает не только как историческая личность, но и как поэт, воплощение высоких моральных принципов и отважный борец за свободу [8, с. 115].

Аристотель в своей работе «Поэтика» описывает трагедийного героя как личность, обладающую высоким нравственным статусом, но одновременно совершающую ошибку, которая приводит к трагедии. Такому герою присущи благородные черты, что придает его трагической судьбе еще большую значимость и вызывает глубокое сочувствие. Противоречивость его характера позволяет глубже исследовать суть человеческой природы, демонстрируя, как даже самые

добродетельные люди могут ошибиться и столкнуться с последствиями своих решений.

Трагедия Н. Фаттаха становится размышлением о сложности выбора и ответственности, которая ложится на плечи каждого. Трагический герой в данном контексте предстаёт как личность с противоречивой натурой, сочетающей в себе высокие моральные качества и роковую ошибку, ведущую к заблуждениям. В трагедии фатальность судьбы главного героя проявляется в его вере в брата Хаджи-бека, который захлопнул перед ним ворота родного города после битвы, а также в предательстве возлюбленной Эндже, которая становится причиной его гибели.

Кул Гали представлен как благородный и честный человек, оказавшийся в ловушке разрушительных обстоятельств. Он славится своей безупречной репутацией, всегда сдерживает обещания и стремится защищать свою страну. Стремление героя к сохранению родных мест приводит к принятию решений с непредсказуемыми, но трагическими последствиями. Герой не осознаёт, что его идеалы могут быть использованы против него, и это недоразумение служит ключевым моментом сюжета.

Трагедия Кул Гали заключается в том, что, несмотря на свои благие намерения, он не способен предугадать результаты своих действий, что создает глубокий конфликт между его стремлениями и жестокой реальностью. Произведение выходит за рамки исторической драмы, представляя собой философское осмысление природы власти, роли личности в истории и вечной борьбы добра со злом. В пьесе раскрываются образы предательства и заговора Хаджи бека, Актай везира и Эндже бике, которые приводят к распаду города Биляр. В то время как Кул Гали, напротив, хочет сохранить целостность своего государства и отказывается от трона в пользу своего брата. Драма анализирует нравственный облик Хаджи-Бека, изображая его как корыстолюбивого правителя, чуждого великодушию. Его жестокость особенно заметна в его бездушном отношении к кровным родственникам, в частности к родному брату – Кул Гали. В противовес ему Кул Гали показывает преданность, храбрость и осознание необходимости объединения с другими этносами, видя в этом единственный путь к спасению народа. В произведении поднимаются важные темы: принципы справедливого правления, преданность семье и соотечественникам. Драматург акцентирует внимание на дальновидности Кул Гали, осознающего, что сплочённость – основа независимости. Н. Фаттах обращается к трагическим страницам истории Волжской Булгарии, чтобы показать судьбу своего главного героя, павшего жертвой коварных заговоров, интриг, что приводит к гибели Булгарского государства.

Таким образом, в трагедиях Г. Рахима «Молния среди ясного дня», А. Баяна «Алтын кашбау», Н. Фаттаха «Кул Гали» художественные приемы, такие как метафора, символы, играют важную роль в раскрытии идейной тематики произведения. Например, контраст между мирной жизнью и историческими катастрофами, представленный через национальный праздник Сабантуй в трагедии Г. Рахима, подчеркивает распад государства. Использованная песня Баяна («Золотой кашбау») воспринимается как олицетворение памяти о прошлом. Череп, висящий на столбе возле дома Баяна, горящие раскаленные камни являются вестниками будущей трагедии. В процессе анализа выявлено, что основное противостояние в трагедиях заключается между теми, кто стремится сохранить булгарское государство (Баян, Алсылу, «Золотой кашбау»; Кул Гали «Кул Гали»; Абдулла «Молния среди ясного дня»), и изменниками, которые перешли на сторону противника в поиске материального обогащения (Балтамар, Изух «Золотой кашбау»; Казихан «Молния среди ясного дня»; Хаджи бека, Актай везира и Эндже бике «Кул Гали»).

Исследование жанра трагедии 1980-х годов XX века показало, что в период перестройки в связи с активным обсуждением вопросов развития национальной литературы раскрываются ранее скрытые трагические факты из истории татарского народа. Работа заполняет пробел в изучении жанра трагедии в татарской драматургии изучаемого периода, который ранее не получал достаточного внимания. Анализ трагедии в национальном контексте расширяет понимание ее жанровой специфики и динамики. На основе анализа текстов выявляется ряд новаторских черт: драматурги отходят от идеологизации событий и героев. В пьесах гибель государства связана и с внутренними конфликтами. Это предупреждение о том, что угрозу идентичности создает не только внешний враг, но и внутренний раскол.

В расмотренных произведениях представлено трагическое наследие татарского народа. Подчеркивается, что отсутствие единства среди народа, интриги приводят к разрушению государства.

Перспективы дальнейшего изучения видятся в сравнительном исследовании татарской трагедии с аналогичными произведениями других национальных литератур, что позволит выявить общие и специфические особенности развития данного жанра. Полученные результаты могут быть использованы при написании литературно-критических статей и исследований татарской драматургии, а также полезны для включения в учебные курсы по татарской драматургии, истории театра. Работа может быть полезна специалистам по театральному искусству и драматургии.

Библиографический список

1. Борев Ю. *Трагическое и комическое в действительности и искусстве*. Москва: Издательство «Знание», 1955.
2. Шарипова А.С. *Татарская драматургия XX – начала XXI века: проблема инварианта:* монография. Казань: ИЯЛИ, 2022.
3. Закирзянов А.М. История и личность в современной татарской драматургии. *Ашмаринские чтения*. Чебоксары: Издательство Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, 2020: 159-161.
4. Шепилова Л.В. *Введение в литературоведение*. Москва: Высшая школа, 1968.
5. Волькенштейн В.М. *Драматургия*. Москва: Советский писатель, 1969.
6. Шәехов Л.М. *Татар шигъри трагедиясе*. Казан: ТәһСИ, 2016.
7. Галиуллин Т. *Гомер учагы: әдәби тәнкыйть мәкаләләре*. Казан: Татар. кит. нәшр., 1991.
8. Ахмадуллин А.Г. *Татарская драматургия: история и проблемы*. Казань: Татарское книжное издательство, 2012.

References

1. Borev Yu. *Tragicheskoe i komicheskoe v dejstvitel'nosti i iskusstve*. Moskva: Izdatel'stvo «Znanie», 1955.
2. Sharipova A.S. *Tatarskaya dramaturgiya XX – nachala XXI veka: problema invarianta:* monografiya. Kazan': IYaLI, 2022.
3. Zakirzyanov A.M. Istoriya i lichnost' v sovremennoj tatarskoj dramaturgii. *Ashmarinskie chteniya*. Cheboksary: Izdatel'stvo Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta im. I.N. Ul'yanova, 2020: 159-161.
4. Shepilova L.V. *Vvedenie v literaturovedenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1968.
5. Vol'kenshtejn V.M. *Dramaturgiya*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1969.
6. Shəehov L.M. *Tatar shig`ri tragediyase*. Kazan: TəhSI, 2016.
7. Galiullin T. *Gomer uchagy: ədəbi tənkyjt' məkalələrə*. Kazan: Tatar. kit. nəshr., 1991.
8. Ahmadullin A.G. *Tatarskaya dramaturgiya: istoriya i problemy*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2012.

Статья поступила в редакцию 27.02.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-566-568

Ostrovaya Yu.S., *senior lecturer, Department of Foreign Languages, Novosibirsk Higher Military Command Order of Zhukov School (Novosibirsk, Russia), E-mail: belovayuli@yandex.ru*

STUDYING GENDER STEREOTYPES IN THE CLASS OF NAMES OF PERSONS. The article studies a problem of gender stereotypes in the class of words-names of persons by professional activity (*nutritionist, editor, professor*); work activity (*babysitter, migrant worker*); addiction to something (*glutton, drug addict*). The main objectives are to establish gender markings of the experimental words and identify semantic areas that can influence the gender markings of words. The study produces an average statistical count of the presented units necessary for ranking the words. A three-dimensional model of a group of nouns is proposed: gender-marked (masculine), for example, *dean, detective, diplomat*; gender-neutral, for example, *cashier, proofreader, manager*; gender-marked (feminine), for example, *librarian, cosmetologist, model*. The data obtained indicate the dominance of the process of abstraction of nouns, therefore, the use of masculine nouns when referring to both male and female persons. In conclusion, the semantic components underlying gender stereotypes and regulating them are identified.

Key words: **gender stereotypes, gender markings of words, class of names of persons, semantic areas, reference to gender of person, "masculine/feminine/gender-neutral" units**

Ю.С. Островая, *доц., Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище, г. Новосибирск, E-mail: belovayuli@yandex.ru*

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В КЛАССЕ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ

Статья посвящена проблеме изучения гендерных стереотипов в классе слов – наименований лиц по профессиональной деятельности (*диетолог, редактор, профессор*); трудовой деятельности (*бэбиситтер, гастарбайтер*); пристрастию к чему-либо (*обжора, наркоман*). Основные задачи – установить гендерные маркировки экспериментальных слов и выявить семантические области, которые могут влиять на гендерные маркировки слов. В исследовании произведен среднестатистический подсчет предъявленных единиц, необходимый для ранжирования слов. Предложена трехмерная модель группы существительных: гендерно маркированные (маскулинные), например, *декан, детектив, дипломат*; гендерно нейтральные, например, *кассир, корректор, менеджер*; гендерно маркированные (феминнные), например, *библиотекарь, косметолог, модель*. Полученные данные говорят о доминировании процесса абстрактивации имен существительных, следовательно, об использовании существительных мужского рода при указании на лиц как мужского, так и женского пола. В заключение выделены семантические компоненты, лежащие в основе гендерных стереотипов и регулирующие их.

Ключевые слова: **гендерные стереотипы, гендерные маркировки слов, класс наименований лиц, семантические области, референция с полом лица, «маскулинные/феминнные/гендерно-нейтральные» единицы**

Сегодня актуальность изучения гендерных стереотипов находит свое отражение в различных сферах, в том числе в языке, в частности в пласте наименований лиц. Любой язык отражает, формирует, закрепляет определенные стереотипы и нормы поведения.

Под гендерными стереотипами мы понимаем закрепленные в социуме распространенные представления об особенностях и поведении разных полов.

Актуальность данного исследования обусловлена взаимосвязью языка и общества, которая проявляется в восприятии и оценке людей, в том числе по их деятельности. Использование определенных наименований лиц при указании на профессиональную и трудовую деятельность может усиливать гендерные стереотипы. Настоящее исследование позволяет выявить гендерные стереотипы, закрепленные за словом, установить способы референциального указания на пол лица, определить семантические области, лежащие в основе гендерных стереотипов. Полученные данные показывают, что современные тенденции референции с полом лица проявляются в абстрактивации – использовании родового понятия при указании на лиц мужского и женского пола. Кроме того, семантический компонент, закрепленный за словом, определяет гендерные стереотипы и оценки респондентов.

Цель исследования – установление гендерных маркировок наименований лиц и выделение тематических областей, влияющих на гендерные маркировки слов.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1) ранжировать экспериментальный материал по 7-балльной шкале;

2) выполнить среднестатистический подсчет и выявить единицы: «маскулинные», «гендерно нейтральные», «феминнные»;

3) выделить семантические области, лежащие в основе гендерных стереотипов.

Научная новизна исследования состоит в том, что изучен достаточный объем эмпирического материала (107 слов), определены гендерные маркировки каждой единицы по шкале типа Ликерта, предпринята попытка выявить семантические признаки, определяющие гендерные маркировки каждой единицы. В результате установлено, что класс наименований лиц подвержен в бóльшей степени влиянию гендерных стереотипов. Это объясняется тем фактом, что речь идет о референции с конкретным лицом – мужского или женского пола. Личный опыт индивидуума определяет гендерные стереотипы через связь семантических признаков, закрепленных в сознании респондентов, с лицами мужского или женского пола.

Для реализации сформулированной цели и задач был отобран экспериментальный материал – 107 слов. При отборе основной упор делался на иноязычные слова: полностью освоенные и недавние заимствования, еще не прошедшие полную ассимиляцию. Основу списка номинаций лиц составляли:

1) «нереферентные наименования с ярко выраженной идентифицирующей функцией» [1, с.55], которые именуют лицо по его профессиональной деятельности. Например: *ректор – директор – прокурор – дизайнер – фармацевт*;

2) «нереферентные наименования с преимущественно характеризующей функцией» [1, с. 55]. Например, *жадина – обжора – неряха*. К этому списку были добавлены несклоняемые имена существительные: *визави – протеже*.

Теоретическую базу исследования составляют труды в области экспериментальных исследований гендерных стереотипов: американских ученых – Kenninson&Trofe [2003], Duffy & Keir [2004], Garnham, Oakhill & Reynolds [2002], Oakhill, Garnham & Reynolds [2005]; испанских и французских исследователей – Sastre, Fouquereau, Igier, Salvatore, Mullet [2000]. В российском научном знании вопросами гендерного измерения и гендерной стереотипизации занимались Т.Б. Рябова [2001], Б.М. Алиева [2004], А.Н. Мифтахова [2017], С.В. Искаринова [2018], А.А. Журавлёва [2019], Е.А. Забродина [2021], Ю.В. Кириллова, Л.В. Никитинская [2021], М.В. Виноградова, Д.И. Эркенова [2022], А. Гарнхем, Ю. Яковлев [2015], Н.А. Слюсарь, А.П. Генералова [2018]. Так, «многие авторы отмечают, что область именований лиц по трудовой деятельности и социальным ролям в бóльшей степени испытывает влияние гендерных стереотипов» [2].

В предпринятом исследовании используются методы шкалирования – при ранжировании лиц по 7-балльной шкале типа Ликерта; тематической классификации и систематизации языкового материала – при соотнесении экспериментальных единиц с определенной семантической областью;

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования методов, например, шкалирования при изучении гендерных стереотипов на материале других языков. Кроме того, полученные результаты могут быть использованы при разработке и чтении теоретических и практических курсов, посвященных вопросам теории языка, общего и сравнительно-сопоставительного языкознания. А также описанный в статье опыт анализа и интерпретации экспериментального материала может быть применен при составлении, во-первых, тематических словарей, раскрывающих семантические компоненты, лежащие в основе существующих гендерных стереотипов; во-вторых, при составлении словарей – наименований лиц по деятельности с отсылкой на пол лица.

Экспериментальный материал (107 слов) был отобран из работы Kenninson/Trofe. Исследователи занимались изучением и установлением гендерного стереотипа (на материале английского языка), у которых в качестве стимулов выступили имена существительные (405 единиц), указывающие на определённый социальный статус, а также наименования лиц по деятельности.

Исследование проводилось в бумажном формате. На каждом листе была размещена инструкция следующего содержания: *Оцените представленные ниже наименования лиц по 7-балльной шкале маскулинности (совокупность качеств, традиционно приписываемых или ожидаемых от мужчин)/феминнности (совокупность качеств, традиционно приписываемых женщинам или ожидаемых от женщин), если 7 – только мужское, 6 – скорее мужское, 5 – нейтральное, возможно мужское, 4 – нейтральное, 3 – нейтральное, возможно женское, 2 – скорее женское, 1– только женское.*

В настоящей статье будут представлен фрагментарный анализ проведенного исследования. Большой объем эмпирического материала объясняет неполную картину классификации и интерпретации данных (в рамках данной статьи).

Первичная обработка данных. Описательные статистики

1. Первый этап – общий среднестатистический подсчет.

На данном этапе работы (посчитав среднестатистическое значение) нам удалось поделить все слова на 3 группы: 1) гендерно маркированные (маскулинные), 2) именования без конкретной половой отнесенности и 3) гендерно маркированные (феминнные) номинации (без учета пола и возраста).

Из 107 предъявленных респондентам лексических единиц гендерно маркированными «маскулинными» оказались 36 слов (33,64%); «гендерно нейтральными» – 66 слов (61,68%); гендерно маркированными «феминнными» – 5 слов (4,68%).

В табл. приведены примеры слов «маскулинных», «гендерно нейтральных» и «феминнных» с указанием среднестатистического значения.

Таблица 1

Ранжирование слов и их среднестатистическое значение

«маскулинные» единицы > / = 4,5	«гендерно нейтральные» единицы > / = 3 до < / = 4,5	«феминнные» единицы </ = 3
1. Байкер – 4,88	1. Автор – 4,2	1. Библиотекарь – 2,24
2. Бариста – 4,81	2. Адвокат – 4,45	2. Косметолог – 2,8
3. Инженер – 4,87	3. Босс – 4,48	3. Модель – 2,97
4. Брокер – 4,97	4. Ассистент – 3,96	4. Недотрога – 2,61
5. Водитель – 4,84	5. Астролог – 4,20	5. Школьный психолог – 2,76

2. Второй этап – выделение тематических областей, возможно определяющих гендерные стереотипы.

Так, выделенные «маскулинные» единицы соотносятся со следующими тематическими областями/сферами:

1) судебная/правоохранительная деятельность: *прокурор, детектив;*

2) образование: *профессор, ректор;*

3) политика: *политик, дипломат;*

4) транспорт: *байкер, водитель;*

5) ораторское искусство*: демагог;*

6) технологические процессы и системы: *хакер, инженер;*

«Фемининные» единицы соотносятся со следующими тематическими областями/сферами:

1) красота: *косметолог, модель;*

2) охрана здоровья: *школьный психолог;*

«Гендерно нейтральные» единицы соотносятся со следующими тематическими областями/сферами:

1) здоровье: *врач, аллерголог, гомеопат, диетолог, ветеринар;*

2) расчет/торговля/сфера услуг: *кассир, клиент, маркетолог, мерчендайзер;*

3) недвижимость: *риелтор, страховой агент;*

4) судебная деятельность: *адвокат, судья*;

5) издательская деятельность: *автор, редактор, корректор;*

Анализируя данные по существительным «общего» рода, отмечаем, что в группу «маскулинных» вошли такие единицы, как *забияка, задира, убийца;* в группу «гендерно-нейтральных» – *вредина, жадина, неряха, обжора, плакса, умница;* в группу «феминининых» – *недотрога.*

Обратимся к интерпретации полученных данных (на примере некоторых единиц) и соотнесем их с данными, полученными другими исследователями. Так, например, в работе О.Ю. Горбацкой *задира* соотносится с наименованием ребенка. *Недотрога* – с лицом женского пола, *неряха*, *обжора, убийца*– с лицами мужского и женского пола. [3, с. 95].

Мы, согласно среднестатистическому подсчету, обнаруживаем, что *задира* и *убийца* соотносятся с лицами мужского пола. *Недотрога* – с лицом женского пола, а *неряха и обжора* употребляются независимо от пола лица.

Вопрос отнесения *недотроги* к лицам женского пола, очевидно, «обусловлен непосредственным значением слова (*недотрога* – изнеженный, обидчивый человек), в определении заложены качества, характерные в бóльшей степени для женщины, нежели для мужчины» [3, с. 95].

Единицы *неряха* и *обжора* респонденты отнесли к лицам обоих полов. Что касается стимулов *задира* и *убийца*, то, согласно среднестатистическому показателю, эти именования называют исключительно мужчин, и этот показатель может объясняться тем фактом, что качества «агрессия, физическая сила, враждебность, злость» соотносятся с лицами мужского пола.

Что касается наименований лиц по профессии, связанных с физическим и умственным трудом, то О.Ю. Горбацкая говорит, что, например, «наименования *врач* и *инженер* по форме относятся к существительным мужского рода, но по семантической составляющей способны именовать лиц мужского и женского пола, что обусловлено активным освоением женщинами мужских профессий с конца XIX века» [3, с. 95]. Наши результаты показывают, что *инженер* – это мужчина, а *врач* – используется респондентами для называния и мужчин, и женщин. Интересен тот факт, что работа *инженера* и *врача* связана с умственной деятельностью; однако работа *инженера* связана с созданием, модернизацией и эксплуатацией технических устройств, систем и технологических процессов (область «технологий и технического прогресса» может объяснять референцию с лицом мужского пола), а работа *врача* – со сферой «здравоохранения» (область «здоровье» может объяснять нейтрализацию этой единицы).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что гендерные стереотипы определяются признаками, характеризующими ту или иную сферу деятельности. Признаки, такие как физическая сила, эмоциональная чуткость, логическое мышление, не всегда справедливо соотносятся лишь с одним из полов. Согласно общепринятому мнению, мужчинам чаще приписывают способности, необходимые в технических профессиях, ориентированных на логику и физическую выносливость, в то время как женщинам – качества, полезные в социальных сферах, где ценятся эмпатия и межличностные навыки.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Проведенное исследование продемонстрировало, что класс наименований лиц по деятельности, по пристрастию к чему-либо подвержен влиянию гендерных стереотипов. Ранжирование экспериментального списка слов по 7-балльной шкале позволило поделить предъявленные стимулы на: «маскулинные» (33,64%), «гендерно нейтральные» (61,68%) и «фемининные» (4,68%) единицы. Полученные результаты показывают, что в языке наблюдается процесс абстрактивации, при котором родовое понятие (мужского рода) в равной степени используется при референции как с лицом мужского, так и лицом женского пола. Очевидно, этот феномен связан с активным освоением женщинами видов деятельности, которые ранее были закреплены исключительно за мужчинами.

Нужно отметить, что многие слова, используемые для называния мужчин и женщин, несут в себе неявные смысловые оттенки, которые могут отражать и воспроизводить гендерные стереотипы. Например, слова «сильный/смелый» чаще применяются к мужчинам, а «милая/нежная» – к женщинам. Такие неявные семантические компоненты могут быть глубоко укорены в языке, и носители не всегда осознают их влияние. Соответственно, профессии, требующие определенных качеств, часто ассоциируются с конкретным полом. Например, *школьный психолог* скорее соотносится с женщинами, а *инженер* – с мужчинами, даже если в реальности представители обоих полов заняты в этих сферах. Этот факт отражает и укрепляет стереотипы о женской участливости/заботливости и мужской «технической» компетентности.

В исследовании предпринята попытка выделить тематические области и, соответственно, признаки, лежащие в основе гендерных стереотипов, так, например, признаки *сила, агрессия, скорость, легкая обучаемость, гибкость* характеризуют мужчин и мужскую деятельность. А *красота, мягкость, забота, уход* – женщин и женскую деятельность.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать выявление и детальное систематическое описание тематических областей и семантических признаков, характеризующих мужскую и женскую деятельности, а значит, лежащих в основе гендерных стереотипов.

Библиографический список

1. Маклакова Е.А. *Специфика функционирования наименований лиц (на примере русского языка). Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2010; № 1: 55–60.
2. Baudino Cl. *Politique de la langue et difference sexuelle. La politisation du genre des noms de métier*. Paris, 2001.
3. Горбацкая О.Ю. *Отражение гендерно-родовых отношений в системе языка и метаязыковом сознании носителей*. Диссертация … кандидата филологических наук/ Комсомольск-на-Амуре, 2013.
4. Островая Ю.С. Имена существительные общего рода в русском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 387–390. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-387-390
5. Варлашкина Е.А. Гендерные особенности социальных представлений о внешне привлекательной женщине. *Вестник Омского университета*. Серия: Психология. 2010; № 1: 18–24.
6. Патрушева Е.В., Каменский М.В., Калиновская Е.А. Языковые особенности репрезентации ценностных ориентаций российской и американской молодежи в социальных сетях. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16, № 12: 4220–4225. DOI: 10.30853/phil20230642
7. Kennison Sh., Trofe J. *Comprehending pronouns: a role for worfd specific gender stereotype information.* 2003; Vol. 32, № 3: 355–378.

References

1. Maklakova E.A. *Specifika funkcionirovaniya naimenovanij lic (na primere russkogo yazyka). Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2010; № 1: 55-60.
2. Baudino Cl. *Politique de la langue et difference sexuelle. La politisation du genre des noms de métier*. Paris, 2001.
3. Gorbackaya O.Yu. *Otrazhenie genderno-rodovyh otnoshenij v sisteme yazyka i metayazykovom soznanii nositelej*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk/Komsomol'sk-na-Amure, 2013.
4. Ostrovaya Yu.S. Imena suschestvitel'nye obschego roda v russkom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 387-390. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-387-390.
5. Varlashkina E.A. Gendernye osobennosti social'nyh predstavlenij o vneshne privlekatel'noj zhenschine. *Vestnik Omskogo universiteta*. Seriya: Psihologiya. 2010; № 1: 18-24.
6. Patrusheva E.V., Kamenskij M.V., Kalinovskaya E.A. Yazykovye osobennosti reprezentacii cennostnyh orientacij rossijskoj i amerikanskoj molodezhi v social'nyh setyah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 16, № 12: 4220-4225. DOI: 10.30853/phil20230642
7. Kennison Sh., Trofe J. *Comprehending pronouns: a role for worfd specific gender stereotype information.* 2003; Vol. 32, № 3: 355-378.

Статья поступила в редакцию 02.03.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-568-571

***Milianchuk N.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: mlnchk@mail.ru*
***Pugacheva E.N.**, senior teacher, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*

ACTIONALITY AS A SEMANTIC CHARACTERISTIC OF THE VLADIVOSTOK TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF M. SHCHERBAKOV'S WORKS). The study of local texts is in the center of attention of modern philological science, however, the textual realization of the Far Eastern loci still remains insufficiently studied. The article analyzes the linguistic representation of the semantic component "actionality" that forms the image of the city in the texts of the writer of the Far Eastern

emigration Mikhail Vasilyevich Shcherbakov about Vladivostok: the stories “The Root of Life”, “Cadet Seva”, “The Last Flight” and the essay “Odyssey without Ithaca”. The concept of the semantic dominant as a key characteristic of the local text is substantiated. A definition of the Vladivostok text is put forward, which has a specific semantic and communicative-grammatical structure reflecting the characteristic features of Vladivostok. The authors describe the system of linguistic means of expressing actionality as a component of one of the semantic dominants of the Vladivostok text – the dominant of activity.

Key words: **local text, Vladivostok text, semantic dominant, activity, actionality, image of city, Mikhail Shcherbakov**

***Н.С. Милянчук**, канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: mlnchk@mail.ru*
***Е.Н. Пугачева**, ст. преп., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*

АКЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЛАДИВОСТОКСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ЩЕРБАКОВА)

Исследование локальных текстов находится в центре внимания современной филологической науки, однако текстовая реализация дальневосточных локусов до сих пор остается недостаточно изученной. В настоящей статье анализируется языковая репрезентация семантического компонента «акциональность», формирующего образ города в текстах писателя дальневосточной эмиграции Михаила Васильевича Щербакова о Владивостоке: рассказах «Корень жизни», «Кадет Сева», «Последний рейс» и очерке «Одиссеи без Итаки». Обосновывается понятие семантической доминанты как ключевой характеристики локального текста; выдвигается определение владивостокского текста, имеющего специфическую семантическую и коммуникативно-грамматическую структуру, отражающую характерные черты Владивостока; дается описание системы языковых средств выражения акциональности как компонента одной из семантических доминант владивостокского текста – доминанты активности.

Ключевые слова: **локальный текст, владивостокский текст, семантическая доминанта, активность, акциональность, образ города, Михаил Щербаков**

Актуальность данного исследования определяется его включенностью в современную антропоцентрическую парадигму, обращённостью к анализу воплощения в художественном тексте регионально обусловленной картины мира.

Цель исследования – описать содержание и языковые средства объективации семантического компонента «акциональность» в текстах М. Щербакова о Владивостоке.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) выявить и структурировать содержание семантического компонента «акциональность» в текстах М. Щербакова о Владивостоке;

2) зафиксировать и описать языковые средства репрезентации исследуемого семантического компонента, проанализировать особенности их функционирования.

Теоретическую базу данной работы составили научные концепции, разрабатывающие понятие семантической доминанты (Я. Мукаржовский; Р.О. Якобсон; Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин; Т.Е. Жакова; В.В. Волков и др.).

Научную новизну данного исследования определяет его обращение к лингвистическому анализу художественного воплощения локуса, обладающего уникальными географическими, геополитическими, историко-культурными характеристиками города Владивостока.

Работа обладает теоретической значимостью: в ней обосновывается понятие семантической доминанты как ключевого компонента локального текста, что дополняет существующие в науке представления о механизмах языковой репрезентации локуса в художественном тексте.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования его материалов и результатов в дальнейших научных изысканиях в области филологической регионалистики, а также в разработке учебных курсов по данной проблематике.

Актуальным трендом современной филологической науки является обращение к исследованию языкового, речевого, текстового воплощения региональной идентичности носителей русской языковой картины мира. Результатом развития этой тенденции стало появление и формирование целого научного направления, посвященного исследованию локальных текстов. К этому направлению можно отнести и изучение образа того или иного места, того или иного города в художественных произведениях, представляющих региональную литературу. Весьма интересный в этом отношении материал дают тексты дальневосточных писателей о Владивостоке. В данной статье на материале произведений одного из таких писателей – Михаила Васильевича Щербакова (ок. 1890–1956) – рассматривается языковое воплощение одной из характерных особенностей семантической структуры владивостокского текста. Под владивостокским текстом в данном случае понимается не любой текст о Владивостоке, а текст (или тематически связанная совокупность текстов – сверхтекст [1]), имеющий специфическую семантическую и коммуникативно-грамматическую структуру, которая отражает характерные черты Владивостока как ментально освоенного, культурно обусловленного пространства.

Семантический анализ текстов М. Щербакова о Владивостоке позволил выявить ряд отличительных особенностей их содержания, которые были определены нами как семантические доминанты владивостокского текста.

Теоретическую основу выбранного подхода составили научные концепции, в которых лингвисты обращаются к понятию доминанты для обозначения значимого «сгустка» смыслов, воплощённых в тексте. Понятие доминанты художественного произведения ввел в научный оборот Я. Мукаржовский, считавший, что «доминантой является тот компонент произведения, который приводит в движение и определяет отношения всех прочих компонентов» [2, с. 411]. Уточняя и дополняя содержание этого понятия, Р.О. Якобсон определял доминанту как «фокусирующий компонент художественного произведения», который «обеспечивает интегрированность структуры» и «специфицирует художественное произведение» [3, с. 63].

В современных исследованиях, посвященных лингвистическому анализу художественного текста, активно используется понятие текстовой доминанты. Так, Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казарин в качестве доминант рассматривают содержательные структуры, «которые преобладают в тексте, занимают в нем сильные позиции и участвуют в формировании его концептуального семантического пространства» [4, с. 328]. Т.Е. Жакова рассматривает текстовые доминанты как инструмент создания образов в художественном произведении. Исследователь выдвигает ряд признаков, определяющих сущность текстовых доминант: они «семантически насыщены, участвуют в построении текстообразующих прагматических связей, характеризуются множественностью смыслов, обусловлены авторским замыслом» [5, с. 18]. О.В. Девина определяет доминанты как значимые компоненты содержательной структуры текстовых категорий и называет их «центрами, формирующими систему средств выражения данной категории в тексте» [6, с. 31].

В.В. Волков определяет семантические доминанты как маркеры общеязыковых и авторских концептов, своего рода «”молекулы” базовых смыслов, из которых складывается содержание идейно-художественного целого» [7, с. 279]. В рамках данной концепции в структурном отношении семантическая доминанта соотносится с отдельной языковой единицей, но только с такой, которая обладает «значимым в контексте целого смыслом» [там же]. Семантическая доминанта, по определению исследователя, представляет собой «особый внутритекстовый (“внутрипроизведенческий”) смысл, который она несет в составе целого» [8, с. 77], и «некий “промежуточный” феномен между языковыми средствами, использованными в художественном тексте, и вербализованными в них концептами» [7, с 280].

Таким образом, исследователи сходятся в том, что семантическая доминанта – это элемент содержательной структуры текста, который играет в ней ключевую роль, отражая авторское отношение к изображаемому и выражая его глубинное содержание. В настоящем исследовании под семантической доминантой мы понимаем такой компонент содержательной структуры текста, который:

1) регулярно реализуется разноуровневыми языковыми единицами на всём пространстве текста;

2) играет ключевую роль в формировании концептуального содержания текста;

3) придаёт тексту определённые черты, которые отличают его от других текстов.

В ходе анализа материала мы выявили, что для текстов М. Щербакова о Владивостоке характерными являются такие семантических доминанты, как:

– панорамность изображения;
– активность;
– поликультурность.

В данной статье рассматривается одна из сторон текстовой реализации семантической доминанты активности. Активность владивостокского текста проявляется в том, что основу его содержания составляет отражение интенсивной деятельности обитателей города. Как показал анализ нашего материала, в текстах М. Щербакова о Владивостоке доминанта активности формируется за счет реализации таких семантических компонентов, как:

1) многолюдность: в изображении города присутствует большое количество людей, которые являются субъектами деятельности, при этом состав этой человеческой «массы» весьма разнообразен;

2) акциональность: при изображении субъектов гораздо чаще упоминается их активная деятельность, чем состояние;

3) динамичность: важное место в содержании текста занимает идея изменения состояния человека, общества, городской среды, природы;

4) повышенная энергия: регулярно наблюдается интенсификация действий, эмоциональных состояний, оценок.

Задачей данного исследования стал анализ языкового воплощения одного из этих компонентов – акциональности. Акциональность текстов М. Щербакова о Владивостоке можно определить как характерную особенность изображения жизни обитателей города, при котором ситуации их активной деятельности абсолютно преобладают над ситуациями пассивного состояния. Например:

Ободранные, изможденные женщины *и босые* ***ребята продавали наперебой как*** *свой домашний скудный* ***скарб****,* ***так и*** *не слишком благо****приобретенное*** *в последнем отступлении* ***имущество*** [9, с. 329].

Идея активной деятельности выражается акциональным глаголом *продавать*, обозначающим действие нескольких субъектов; наречием *наперебой*, подчеркивающим интенсивность; конструкцией ряд с градационным союзом *как…, так и…*, указывающим на широкий охват объектов этим действием. Причастие *ободранные* и отглагольное прилагательное *изможденные* сигнализируют о наличии активных действий, которым подвергались или которые осуществляли *женщины* в прошлом.

Семантический компонент «акциональность» выявляется в первую очередь за счет анализа предикатов, относящихся к прямым или косвенным номинациям обитателей города. Количественный анализ нашего материала показал, что из 544 таких предикатов 499 (91,73%) являются акциональными, то есть обозначают активные действия, а 45 (8,27%) – статуальными. При распределении предикатов по группам здесь и далее мы опирались на семантическую классификацию глаголов, представленную в «Коммуникативной грамматике русского языка» [9, с. 60–64].

Результаты проведенного анализа позволяют заключить, что в изображении М.В. Щербаковым города Владивостока важными составляющими являются передвижение его обитателей (33,06%), их речевое (11,02%) и физическое (10,61%) взаимодействие; показательны интерсубъектные действия (5,64%) и действия, связанные с проявлением власти, силы или насилия (3,76%).

Активная деятельность в тексте выражается:

– существительными (*охота, переход, погрузка, грабежи, уход, отъезд* и под.):

Ночью, говорят, уйдем в ***поход*** *ловить грузчиков-коммунистов: они от* ***мобилизации*** *сбежали* [9, с. 248];

– наречиями образа действия (*решительно, твёрдо, срочно* и под.):

Японцы обозлились, ***срочно водрузили*** *над Владивостоком свой алый диск на белом фоне, а в ночь на пятое апреля открыли на улицах отчаянную пулеметную пальбу* [9, с. 187];

– наречиями степени (*усиленно, очень* и под.):

Кроме того, газетные стратеги ***усиленно*** *кричали о росте белоповстанческого движенья в Забайкалье /…/* [9, с. 316];

– частицами:

Я уходил на службу, приходил, снова уходил, а он ***всё ещё*** *сидел и переписывал с горевшими щеками стихи из какой-нибудь антологии* [9, с. 247];

– прилагательными, включающими сему интенсификации (*непрерывный, наглый* и под.):

Весть об этом ***наглом налёте*** *среди бела дня моментально облетела весь город и послужила сигналом для* ***общей паники*** [9, с. 322].

Синтаксическими средствами реализации семантического компонента акциональности являются:

– сочинительные ряды, позволяющие передать не только большое количество, но и разнообразие действий, представленных в текстовом пространстве:

К причалам Золотого Рога ***пришвартовывались*** *и снова* ***уходили в моря*** *парусные* ***шхуны и бриги****, тяжелые китайские раскрашенные* ***шаланды и*** *корейские* ***джонки****, океанские* ***пароходы*** *Добровольного флота* ***и*** *военные* ***корабли*** [9, с. 172].

В данном примере конструкция, включающая глаголы несовершенного вида *пришвартовывались и уходили в моря*, выражает повторяемость, многократность действий, на что также указывает наречие *снова*. Этот эффект усиливается развернутым рядом, включающим три пары номинаций субъектов движения: *шхуны и бриги, шаланды и джонки, пароходы и корабли*;

– сочинительные ряды, подчеркивающие последовательность, целенаправленность действий, которые намерен выполнить персонаж:

А забот с «Акулой» было немало: надо было ***прошпаклевать*** *и* ***прокрасить*** *заново всю обшивку,* ***осмотреть*** *и* ***починить паруса*** *и* ***такелаж, запастись*** *бочками для китовой ворвани, наконец – исподволь* ***набрать*** *команду из крепких людей, знакомых с китобойным делом,* ***подыскать*** *хороших гарпунщиков, которые и вообще-то попадаются редко* [9, с. 180];

– сочинительный ряд с отношениями одновременности, усиливающий эффект хаотичного движения людей:

В коридорчиках из облапленного, почерневшего кирпича с темными подтеками ***шмыгали*** *и* ***торопились*** *ходи в халатах и синих курмах, расстегнутых на медно-красной груди* [9, с. 30].

Если ряд, включающий глаголы движения, выражает отношения временной последовательности, то создается живое изображение пути, маршрута, по которому следует персонаж:

Дойдя *до ворот, /…/ он уверенно* ***пересёк*** *дворик,* ***обогнул*** *два угла* ***и****,* ***пройдя*** *коротким тоннелем,* ***поднялся*** *прямо со двора во второй этаж по сквозной чугунной лестнице* [9, с. 31];

– сочинительный ряд с причинно-следственными отношениями между членами ряда:

Приготовления к эвакуации шли страшно непланомерно и суетливо: штаб флотилии нервничал, боясь, что японцы ***договорятся*** *с красными* ***и не выпустят*** *кораблей из Золотого Рога* [9, с. 327];

– сочинительный ряд с градационными отношениями:

Правда, он уже ***умел пить водку****,* ***знал женщин****, одно время* ***даже нюхал кокаин****, как он сам мне признался, но всё это было только напускным кадетским удальством, чтобы не отстать от товарищей* [9, с. 246];

– однотипные конструкции простого предложения в составе сложного:

У Адмиральской пристани давно уже ***грузились семьи*** *моряков; во всех направлениях по неосвещенным мостовым* ***тарахтели подводы*** *с домашним скарбом* [9, с. 323];

– конструкции с дополнительной глагольной предикативностью, выраженной неспрягаемой глагольной формой – деепричастием:

При зареве подожженной барахолки, /…/ мы долго ***путались*** *по Эгершельдским причалам,* ***отыскивая*** *наш корабль* [9, с. 323];

Выбросив *на берег дрова, мы* ***посадили*** *меньшую половину наших пленных в шаланду и взяли её на буксир* [9, с. 326];

– конструкции с определительными и полупредикативными отношениями, выраженными причастием:

/…/ казачья сотня, ***наводнявшая*** *корабль, согласилась выгрузиться вместе со своими конями* [9, с. 334];

– таксисные конструкции сложноподчиненного предложения:

В то время как *на обратном пути наша кряхтевшая и дрожавшая* ***машина*** *напрасно* ***силилась обогнуть*** *против свежего ветра скалистый Гамов, на свинцовом горизонте* ***наметились дымки*** [9, с. 250].

В текстах М.В. Щербакова о Владивостоке временны́е отношения регулярно выражаются с помощью союзных средств, характеризующихся дополнительной экспрессивностью, эмоционально-оценочной коннотацией, что, на наш взгляд, также реализует компонент «акциональность» в рамках семантической доминанты активности:

Я *что-то* ***мямлил*** *осаждавшей меня дачной девице,* ***как вдруг*** *к ней* ***подкатился*** *щупленький* ***мальчик*** *лет под восемнадцать в открытой апашке с закаченными по плечи рукавами и в широчайших обшмыганных галифе, ведших свою родословную от самых Омских английских складов* [9, с. 245];

– синтаксические конструкции со значением цели:

Бедный ходя-перевозчик, завидев «четверки», почуял недоброе и срочно ***распустил*** *все свои циновочные* ***паруса****,* ***чтобы удрать*** *в открытое море* [9, с. 325];

– типизированные конструкции бессоюзного сложного предложения, придающие тексту особую динамику, во-первых, повышая содержательную «плотность» повествования, во-вторых, повышая его экспрессивность:

Этот массовый ***отъезд,*** *похожий на бегство,* ***не прошёл незамеченным:*** *в паспортном пункте и в иностранных консульствах сразу* ***очутилось вдвое больше просителей*** */…/* [9, с. 317];

– сравнительные синтаксические конструкции:

Там, на тротуарах, ***китайцы*** *уже* ***зажигали*** *рядом со своими лотками, прямо на земле, тысячи фонариков,* ***как в России****, когда святят пасхи* [9, с. 35].

Акциональность текстов М.В. Щербакова о Владивостоке может подчеркиваться указаниями на наличие интенсивных звуков: *хлопнул дверью; прогремел по лестнице; громыхал гонг, напрягая звук; визжали дудки и скрипицы; музыка; танцулька; хлестнул по коням; тарахтели лебедки; галдели грузчики; бойкая валторна; оркестр; вальс; тарахтели подводы; оживленный торг.* Например:

В ресторанчиках с цветными стеклами ***громыхал гонг****,* ***напрягая звук****, и* ***визжали дудки и однострунные скрипицы*** [9, с. 35].

В подобных примерах семантическая доминанта активности актуализируется через перцептивную лексику – глаголы и имена существительные, обозначающие физическое восприятие объектов. Таким образом в тексте может воссоздаваться картина города, где всё находится в движении, идет интенсивная работа, активная жизнь:

У Адмиральской пристани давно уже грузились семьи моряков; во всех направлениях по неосвещенным мостовым ***тарахтели подводы*** *с домашним скарбом* [9, с. 323];

Об активной деятельности обитателей города может свидетельствовать и разнообразие запахов:

Из-под больших зонтов ***дышали разложенные цветистыми горками тропические фрукты, убивая своим ароматом китайскую вонь*** [9, с. 35].

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Семантические доминанты являются одним из средств конструирования сюжетной, концептуальной и стилистической целостности образа Владивостока. В текстах писателя-эмигранта М. Щербакова о Владивостоке в них реализуются динамические характеристики описываемого городского пространства. Акциональность как один из семантических компонентов текстовой доминанты

активности формируется за счет функционирования разноуровневых языковых средств – лексических, морфологических, синтаксических. Эти средства, взаимодействуя, создают картину города, наполненного людьми, жизнь которых проходит в постоянном движении и активной деятельности. Представляется, что выявленные нами семантические доминанты владивостокского текста и использованная методика их анализа могут быть полезны в процессе лингвистического исследования других локальных текстов и составляют перспективу дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Меднис Н.Е. *Сверхтексты в русской литературе*. Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного педагогического университета, 2003.
2. Мукаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык. *Пражский лингвистический кружок*: сборник статей. Москва: Прогресс, 1967: 406–431.
3. Якобсон Р.О. Доминанта. *Хрестоматия по теоретическому литературоведению.* Тарту: Тартусский государственный университет, 1976: 56–63.
4. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. *Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика*. Москва: Флинта, 2009.
5. Жакова Т.Е. Текстовая доминанта как средство создания образа персонажа в художественном дискурсе. *Грани познания:* Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. 2018; № 6 (59): 17–22.
6. Девина О.В. Семантическая доминанта как структурообразующий компонент авторской модальности (на материале поэмы А.Т. Твардовского «За далью – даль». *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2011; № 1 (13): 28–31.
7. Волков В.В. Семантическая доминанта и семантическое поле как опорные единицы анализа художественного произведения. *Вестник ТвГУ.* Серия: Филология. 2014; № 3: 279–283.
8. Волков В.В. *Основы филологии: антропоцентризм, языковая личность и прагмастилистика текста.* Тверь: Издатель Кондратьев А.Н., 2013.
9. Щербаков М.В. *Одиссеи без Итаки. Повесть, рассказы, очерки, стихи, переводы.* Составитель А. Колесова. Владивосток: Рубеж, 2011.
10. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва, 2004.

References

1. Mednis N.E. *Sverhteksty v russkoj literature*. Novosibirsk: Izdatel'stvo Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2003.
2. Mukarzhovskij Ya. Literaturnyj yazyk i po`eticheskij yazyk. *Prazhskij lingvisticheskij kruzhok*: sbornik statej. Moskva: Progress, 1967: 406-431.
3. Yakobson R.O. Dominanta. *Hrestomatiya po teoreticheskomu literaturovedeniyu.* Tartu: Tartusskij gosudarstvennyj universitet, 1976: 56-63.
4. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika*. Moskva: Flinta, 2009.
5. Zhakova T.E. Tekstovaya dominanta kak sredstvo sozdaniya obraza personazha v hudozhestvennom diskurse. *Grani poznaniya:* `Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGSPU. 2018; № 6 (59): 17-22.
6. Devina O.V. Semanticheskaya dominanta kak strukturoobrazuyuschij komponent avtorskoj modal'nosti (na materiale po`emy A.T. Tvardovskogo «Za dal'yu – dal'». *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2011; № 1 (13): 28-31.
7. Volkov V.V. Semanticheskaya dominanta i semanticheskoe pole kak opornye edinicy analiza hudozhestvennogo proizvedeniya. *Vestnik TvGU.* Seriya: Filologiya. 2014; № 3: 279-283.
8. Volkov V.V. *Osnovy filologii: antropocentrizm, yazykovaya lichnost' i pragmastilistika teksta*. Tver': Izdatel' Kondrat'ev A.N., 2013.
9. Scherbakov M.V. *Odissei bez Itaki. Povest', rasskazy, ocherki, stihi, perevody*. Sostavitel' A. Kolesova. Vladivostok: Rubezh, 2011.
10. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 29.12.24

УДК 81'33 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-571-573

Salanina O.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: salanina@mc.asu.ru*

VIRTUAL COMMUNICATION THROUGH THE PRISM OF A LITERARY TEXT: POSSIBLE TRANSLATION SOLUTIONS. The article is dedicated to a problem of translating virtual communication included in the structure of a literary text. An e-mail novel is a modern literary genre originated only a few years ago and is still in the process of formation. From the point of view of the text composition, the novel consists either entirely of private or official emails, or electronic correspondence is only included in the text of the narrative. In a literary text such virtual communication acquires additional communicative meanings and requires specific translation solutions. The article analyzes some possible methods of translating electronic correspondence in a literary text caused by the cultural and linguistic differences. Special attention is paid to the comparative analysis of the translation of youth slang with a clearly expressed familiar coloring. The relative mobility, ambiguity, expressiveness and emotionality of slang units leads to different perception of the stylistic code in the source and target languages.

Key words: **literary text, e-mail novel, virtual communication, written communication, translation, translation transformations, compression, simplification**

О.С. Саланина*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: salanina@mc.asu.ru*

ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРИЗМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Данная статья посвящена проблеме перевода виртуальной коммуникации, включенной в структуру художественного текста. E-mail-роман – современный литературный жанр, который возник всего несколько лет назад и на сегодняшний день находится в процессе своего формирования. С точки зрения композиционного оформления текст романа состоит либо целиком из электронных писем частного или официального характера, либо электронная переписка лишь включена в текст повествования. Попадая в художественный текст, подобная виртуальная коммуникация приобретает дополнительные коммуникативные смыслы и требует специфических переводческих решений. В статье проанализированы возможные приемы перевода электронной переписки в художественном тексте, обусловленные культурными и языковыми различиями. Особое внимание уделено сравнительному анализу перевода молодежного сленга с четко выраженной фамильярной окраской. Относительная подвижность, многозначность, экспрессивность и эмоциональность сленговых единиц ведет к различному восприятию стилистического кода в языках оригинала и перевода.

Ключевые слова: **художественный текст, e-mail-роман, виртуальная коммуникация, письменная коммуникация, перевод, переводческие трансформации, компрессия, упрощение**

Данная работа выполнена в русле лингвистической теории перевода и направлена на выявление основных трудностей при выборе лексических и лексико-грамматических трансформаций при переводе электронной переписки в художественном тексте. Включение виртуальной коммуникации в художественный текст позволяет, с одной стороны, погрузить персонажа в определенный социальный и культурный контекст, дать представление об особенности личности субъекта художественной коммуникации, с другой стороны, требует от переводчика особых переводческих решений.

Цель исследования – проанализировать отдельные оригинальные и переводные контексты виртуальной коммуникации в художественном тексте и выявить наиболее часто реализуемые переводческие приемы.

Новизна исследования состоит в выявлении и попытке интерпретации дополнительных смыслов при переводе виртуальной коммуникации в художественном тексте.

Задача настоящей работы:

1) представить анализ некоторых оригинальных и переводных художественных контекстов, содержащих виртуальную коммуникацию;

2) определить наиболее часто встречающиеся переводческие трансформации при передаче виртуальной коммуникации.

Теоретическая значимость работы связана с осмыслением принципов перевода виртуальной коммуникации в художественном тексте.

Исследование проводилось на основе описательно-аналитического метода, метода сопоставительного анализа исходного и переводного текстов; индук-

тивного метода, позволяющего на основе рассмотрения частных случаев употребления и перевода тех или иных переводных конструкций сделать общие выводы по проблеме исследования.

Практическая ценность работы состоит в возможности использования ее результатов для дальнейшего изучения речевых жанров, семантического и коммуникативного синтаксиса, а также в рамках вузовских дисциплин по теории и практике перевода.

Изучение интернет-коммуникации как особой коммуникативной среды находится в сфере интересов не только лингвистики (Н.А. Ахренова, А.Е. Войскунский, Е.Н. Галичкина, Е.И. Горошко, А.Е. Жичкина, D. Crystal), но и социологии (С.В. Бондаренко, А.А. Давыдов), психологии (К.А. Абульханова, А.В. Мудрик), философии (В.В. Миронов, А.Ю. Фимин) и других наук.

Исследователи выявили прямую зависимость современной языковой картины мира от медиализации общества: разработка новых информационных технологий повлекла за собой появление особой коммуникативной среды. Виртуальное общение посредством электронных писем и СМС-сообщений характеризуется определенным дистанцированием коммуникантов друг от друга, возможностью отсроченного ответа, необязательностью грамотного оформления письменной речи и т. д. [1–4] Вышеизложенное накладывает отпечаток на характер беседы и облик коммуникантов.

Медиализируется не только общество, но и литература. В немецкоязычном пространстве примерами произведений, включающих, в том числе виртуальную коммуникацию, являются „Das Schelling-Projekt“ (Peter Sloterdijk, 2016), „Gut gegen Nordwind” (Daniel Glattauer, 2006), “Alle sieben Wellen” (Daniel Glattauer, 2009), „Vermailt“ (Anja Nititzki, 2014), „E-D@te. E-Mail-Roman“ (Anja Nititzki, 2015), а также некоторые переводы с английского, например, „Für immer vielleicht“ (Cecelia Ahern, 2014) и т. д.

Материалом для настоящего исследования послужили оригинальный текст известного e-mail-романа американской писательницы Сесилии Ахерн «Where rainbows end» [5] и его переводы на немецкий [6] и русский языки [7].

Основную сюжетную линию романа составляет история дружбы и любви двух главных героев Алекса Стюарта и Рози Дюнн. На протяжении всего повествования с героями происходило множество событий: празднование дня рождения, выпускной, переезд в другую страну, поступление в колледж, свадьба, рождение ребенка и многое другое. Однако узнаем мы об этом из электронных писем, которые Алекс и Стюарт пишут друг другу на протяжении долгого времени, начиная с семилетнего возраста. Их мысли, чувства, желания, настроение читатель угадывает между строк.

Текст, который содержит подобную коммуникацию, требует особых переводческих решений. Проиллюстрируем данную гипотезу на примере двух переводов (ПТ1 и ПТ2) оригинального текста (ИТ).

ИТ: Where r u??? I’m waiting at airport. Me and dad have been here for hours. I tried ur house phone & mobile. Don’t know where else 2 call. Hope everything’s ok.	
ПТ1: An Alex mobil Alex, wo bist du??? Sitze mit Dad im Flugh. + warte. Hab dein Handy + Festnetz probiert. Alles ok? R.	**ПТ2:** От кого Рози Кому Алекс Тема Где ты??? Пишу из интернет-кафе в аэропорту. Мы с папой сидим здесь уже несколько часов. Я звонила тебе домой и на мобильный. Не знаю, куда еще позвонить. Что там у тебя?

Данный пример представляет собой СМС-сообщение от Рози к Алексу, в котором она сообщает, что не может дозвониться до него, а также ответ Алекса.

Анализируемые тексты принадлежат к порожденному устной формой речи фамильярно-разговорному стилю, имеют письменную фиксацию и представляют собой частную переписку двух подростков в виде кратких СМС-сообщений. Большую стилеобразующую роль в такого рода сообщениях играет компрессия, которая дает возможность потратить меньше времени на создание сообщения и сэкономить финансовые средства на его отправку, что напрямую зависит от его объема.

Компрессия проявляется на всех уровнях – она может быть фонетической, морфологической, синтаксической и во всех случаях подчиняется законам теории информации в том смысле, что подвергаются компрессии семантически избыточные элементы. Одним из характерных видов компрессии является фонетическая редукция вспомогательных глаголов: I’m, don’t, everything’s.

На уровне лексики компрессия проявляется в преимущественном употреблении одноморфемных слов: where, house, phone, mobile, know, hope, call, text, check и т. п. Характерным признаком СМС-коммуникации является замена некоторых слов (чаще предлогов и союзов), которые в своем составе имеют несколько букв, цифрами или другими широко известными символами, представляющими собой один элемент: to – 2, for – 4, and – &. Кроме того, замене подвергаются те слова и их фрагменты, которые имеют однозначные фонетические соответствия в виде букв алфавита и, соответственно, графически представляют один символ: are – r, you – u, your – ur. К средствам компрессии на лексическом уровне можно отнести и использование слов широкой семантики. Например, в анализируемом нами ответном сообщении встречается существительное text, которое имеет более широкое значение по сравнению с более уместным, на наш взгляд, в данном контексте существительным message. Использование лексемы text, вероятно, также связано с желанием сократить объем высказывания, ведь оно содержит меньшее количество символов.

Компрессия синтаксического уровня проявляется преимущественно в опущении структурно необходимых, но семантически малозначимых элементов. Так, в рассматриваемых нами текстах опущению подвергается вспомогательный глагол настоящего совершенного времени: I tried ur house phone & mobile. Just got ur text. Sent u an e-mail explaining. Кроме того, опускается личное местоимение первого лица I – подлежащее нескольких предложений из обоих сообщений: Don’t know where else 2 call. Hope everything’s ok. Just got ur text. Sent u an e-mail explaining. Непосредственное участие обоих собеседников в коммуникации делает его употребление излишним. С этой точки зрения необязательным является и определенный артикль the в уточняющей функции. Участники диалога прекрасно осведомлены о предмете разговора, поэтому артикль опускается: I’m waiting at () airport. Can u check () e-mail at () airport?

Некоторыми исследователями под синтаксической компрессией понимается не только синтаксическая сжатость предложения, но и простота синтаксических связей в нем [8; 9]. В анализируемых текстах используются очень сжатые структуры с очень простыми синтаксическими связями.

Интересны сообщения и с точки зрения пунктуации. Можно отметить то, что, с одной стороны, они тоже могут подвергаться опущению, как, например, запятая, знак выделения, обозначающая, в частности, обращение к собеседнику: Hi Rosie. С другой стороны, знаки завершения, в частности точка и знак вопроса, присутствуют там, где этого требует смысл. Точкой однозначно обозначается конец предложения, в котором повествуется о чем-либо. Она указывает на независимость завершенного высказывания. Вопросительный знак, во-первых, однозначно указывает на конец высказывания, заключающего в себе прямой вопрос: Can u check e-mail at airport? Во-вторых, он может выполнять эмотивную функцию. Особенно показательно наличие трех вопросительных знаков в конце первой фразы: Where r u??? Здесь вопросительный знак не только выполняет свою первостепенную функцию запроса информации, но и выражает эмоции: раздражение, волнение, нетерпение, упрек. При этом выражение эмоций здесь имеет определяющее значение. Этой цели служит три одинаковых символа, вместо одного возможного.

В тексте перевода на немецкий язык (ПТ1) также происходит упрощение орфографической и грамматической сторон смс общения.

Создается впечатление, что героиня находится не в очень комфортной для нее обстановке. Фраза *An Alex mobil* говорит о том, что под рукой у нее в данный момент только телефон, а значит она не дома. Предыдущее общение было построено на более или менее развернутых монологах, что присуще коммуникации с помощью стационарного компьютера. В таком случае есть время на создание конечного текста сообщения, а при необходимости – и его коррекции. Беглый взгляд на дальнейшие фразы лишь подтверждает эту теорию.

Фразы напоминают именно телефонные сообщения, которые допускают только определенное количество символов и знаков, поэтому отправитель старается написать его максимально сжато, сокращая слова (*im Flugh*,; *R.),* используя те символы, которые, как правило, не характерны для более развернутых и структурированных e-mail-писем (например, +). Опущение одного из главных членов предложения, в данном случае подлежащего ich (*Sitze mit Dad im Flugh. + warte*), усечение формы глагола (*Hab)* передают напряженность момента, состояние цейтнота, желание даже в таких не очень комфортных условиях связаться с Алексом. Благодаря такому количеству изобразительных средств у читателей есть возможность представить описываемую ситуацию: где? (в аэропорту), с кем? (с отцом), в каком состоянии? (в состоянии волнения). Данная фраза в развернутом виде могла бы выглядеть следующим образом: *„Ich sitze mit Dad im Flughafen und warte. Ich habe deine Handynummer und ich habe probiert, dich aus dem Festnetz anzurufen“.* Очевидно, что развернутое сообщение, состоящее из более чем 20 слов, сжимается до 11 полных и усеченных слов, а синтаксическая структура приобретает форму.

Таким образом, переход персонажа на другое средство коммуникации обусловливает и характер общения: темп становится более высоким, стиль близок к устной коммуникации, обладающей особой экспрессивностью, в пунктуации и орфографии прослеживается небрежность и т. д.

В ПТ1 присутствует меньшее количество сокращений. При этом нужно отметить, что слова, замененные сокращениями в тексте оригинала, в тексте перевода заменены нейтральными лексическими единицами, в то время как общеупотребительные слова из оригинального текста, в переводе представлены сокращениями. Так, например, слово *«airport»* переведено как *«Flugh»,* а *не «Flughafen»,* знак *«&»,* заменяющий в оригинальном тексте союз *«and»*, в ПТ1 не переведен немецким союзом *«und»*, а заменен знаком *«+»*. Изменение структуры предложений *(«Sitze mit Dad im Flugh» u «Hab dein Handy + Festnetz probiert», «Alles ok?»*) – использование глагола в начальной позиции, опущение подлежащего и служебных слов, исключение глагола из предложения – также говорит о том, что сообщение пишется быстро, без подготовки, в цейтноте.

ПТ2 не содержит в себе сокращений, что может быть обусловлено неразвитостью данного лексического феномена в русском языке либо, как в случае с

амперсандом, ненадобностью: нет необходимости сокращать союз *«и»*, который и так представлен одной буквой. Перевод последнего предложения (*Что там у тебя?)* обусловлен контекстом: Рози переживает, что не может связаться с Алексом.

Анализ оригинального отрывка и двух его переводов позволяет отметить, что если выявленные переводческие приемы делают ИТ и ПТ1 стилистически практически тождественными, то ПТ2 выглядит более нейтральным, приближенным к нормативному языку.

Проведенное исследование позволяет выделить такие приемы переводческих трансформаций, как упрощение, компенсация синтаксической структуры, как одни из основных приемов при переводе виртуальной коммуникации в художественном тексте. Анализ лингвистического устройства русскоязычных и иноязычных СМС-сообщений показывает, что в жанровом пространстве СМС-коммуникации имеет место взаимодействие средств естественной и письменной речи. Степень выраженности признаков естественной и письменной речи в СМС-переписке очень высока. Современное состояние речевой культуры, которая неразрывно связано с особой коммуникативной средой (интернет-коммуникацией), несомненно, требует дальнейших теоретических и практических изысканий, в том числе с целью повышения качества переводов и передачи особой атмосферы художественного произведения.

Библиографический список

1. Ахренова Н.А. Теоретические основы интернет-лингвистики. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота. 2013; № 10 (28): 22–26.
2. Горошко Е.И. *Современные интернет-коммуникации: структура и основные характеристики*. Москва: Наука, Флинта, 2012: 9–52.
3. Злобина Ю.И. Гиперязык как способ художественной коммуникации в информационном обществе. *Молодой ученый*. Казань: Молодой ученый, 2016; № 17: 528–531.
4. Фрумкин К.Г. Утрата человеческого облика, или феноменологическая социология в эпоху Интернета. *Человек.* Москва: Издательство РАН, 2009; № 4: 112–119.
5. Ahern C. *Love Rosie (Where Rainbows End).* Gardners Books, 2004.
6. Ahern C. *Fur immer vielleicht / von Christine Struh*. Fischer-Taschenbuch-Verlag, 2005.
7. Ахерн С. *С любовью, Рози*. Перевод Эв. Меленовской. Москва: Азбука-Аттис, 2010.
8. Сироткина Е.С. *Русскоязычная смс-коммуникация как объект лингвистического анализа*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2012.
9. Тесленко О.А. Некоторые морфологические особенности русскоязычной смс-коммуникации (К проблеме лингвистического статуса смс-сообщений). *Апробация*. Махачкала, 2013; № 11 (14): 23–26.

References

1. Ahrenova N.A. Teoreticheskie osnovy internet-lingvistiki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota. 2013; № 10 (28): 22-26.
2. Goroshko E.I. *Sovremennye internet-kommunikacii: struktura i osnovnye harakteristiki*. Moskva: Nauka, Flinta, 2012: 9-52.
3. Zlobina Yu.I. Giperyazyk kak sposob hudozhestvennoj kommunikacii v informacionnom obschestve. *Molodoj uchenyj*. Kazan': Molodoj uchenyj, 2016; № 17: 528-531.
4. Frumkin K.G. Utrata chelovecheskogo oblika, ili fenomenologicheskaya sociologiya v `epohu Interneta. *Chelovek.* Moskva: Izdatel'stvo RAN, 2009; № 4: 112-119.
5. Ahern C. *Love Rosie (Where Rainbows End).* Gardners Books, 2004.
6. Ahern C. *Fur immer vielleicht / von Christine Struh*. Fischer-Taschenbuch-Verlag, 2005.
7. Ahern S. *S lyubov'yu, Rozi*. Perevod `Ev. Melenovskoj. Moskva: Azbuka-Attis, 2010.
8. Sirotkina E.S. *Russkoyazychnaya sms-kommunikaciya kak ob`ekt lingvisticheskogo analiza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
9. Teslenko O.A. Nekotorye morfologicheskie osobennosti russkoyazychnoj sms-kommunikacii (K probleme lingvisticheskogo statusa sms-soobschenij). *Aprobaciya*. Mahachkala, 2013; № 11 (14): 23-26.

Статья поступила в редакцию 05.03.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-573-579

Gulyaeva E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: postegea@mail.ru*
Davydova E.I.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: aleliv@rambler.ru*
Kamneva N.A.*., Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: ni_kamneva@mail.ru*
Klyukina Yu.V*., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
Shipovskaya A.A*., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: shelska@narod.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPTS "DOCTOR" AND "PATIENT" IN RUSSIAN-LANGUAGE TEXTS OF COMIC GENRES. The article explores the representation of the concepts DOCTOR and PATIENT in Russian-language precedent texts of comic genres. The objective of the article is to identify and describe the characteristics of these concepts, along with reasons for their emergence. The scientific originality lies in its use of Russian-language precedent comic texts to reconstruct the described mental units. The findings reveal a broad representation of the concepts DOCTOR and PATIENT within these precedent texts. It has been established that each concept possesses a distinctive set of characteristics. Notably, these concepts exibit a unic feature: verbalized by the same words they contain contradictory characteristics as well as shifting positive and negative assessments based on who is a target of humour in the text. The authors attribute this peculiarity to the representation of the worldviews of two social groups within the Russian-language precedent texts of comic genres.

Key words: **cognition, precedent text, concept, national culture, anecdote**

Е.А. Гуляева, *канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: postegea@mail.ru*
Е.И. Давыдова*, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: aleliv@rambler.ru*
Н.А. Камнева*, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: ni_kamneva@mail.ru*
Ю.В. Клюкина*, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
А.А. Шиповская*, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: shelska@narod.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ВРАЧ» И «ПАЦИЕНТ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ

В данной статье рассматриваются особенности репрезентации концептов «Врач» и «Пациент» в русскоязычной картине мира. Целью статьи является выявление и описание признаков вышеуказанных концептов, а также причин их возникновения. Научная новизна проводимого исследования заключается в использовании русскоязычных прецедентных текстов юмористического жанра для реконструкции описываемых ментальных единиц. Результаты исследования позволяют сделать вывод о существовании обширной репрезентации концептов «Врач» и «Пациент» в русскоязычных прецедентных текстах юмористического жанров. Удалось выявить, что одноименные концепты обладают уникальным набором признаков. Спецификой данных концептов является наличие антонимичных друг другу признаков, вербализуемых одними и теми же словами, и регулярное смещение позитивной и негативной оценок в зависимости от того, кто представлен в произведении комическим персонажем. Авторы объясняют такую особенность вербализацией в прецедентных произведениях юмористических жанров картин мира сразу двух социальных групп.

Ключевые слова: **когниция, прецедентный текст, концепт, национальная культура, анекдот**

Профессия врача стара как мир. Болезни и травмы преследуют людей на протяжении всей жизни. Страшно себе представить, что когда-то от таких простых, с точки зрения современного человека, заболеваний, как аппендицит, столбняк, флюс, ветрянка, кишечные колики, многие умирали или становились калеками. Благодаря достижениям современной медицины мы не имеем таких проблем. Несмотря на то, что не на все вызовы было найдено решение, например, отдельные виды рака, множество вирусных инфекций, гепатиты, наша среда обитания отличается гораздо большей безопасностью по сравнению с той, в которой жили люди относительно недавно, каких-то двести лет назад. Из-за стремительного развития научной мысли прогресс в области медицины идет се-

мимильными шагами, приводя нас к мысли о том, что однажды искусственный интеллект сможет заменить врачей.

Тем не менее до сегодняшнего момента не машины, а люди занимаются лечением себе подобных. Огромный объем накопленных знаний в области здравоохранения заставляет специалистов прилагать огромные усилия по приобретению необходимых знаний, умений и навыков, а также повышать квалификацию на протяжении всей жизни.

При всем при этом «красный» диплом и наличие многочисленных сертификатов не означают обязательного признания авторитета у пациентов. Об этом, в частности, свидетельствуют многочисленные шутки и анекдоты о докторах и пациентах.

Сами врачи отмечают, что недостаточно знать, как провести медицинский осмотр, но также как разговаривать с пациентом, чтобы получить информацию, имеющую отношение к диагнозу, обеспечить сотрудничество на дальнейших этапах лечения и сделать его максимально эффективным.

Без эффективной коммуникации было бы очень сложно предоставить больному достоверную информацию о ходе терапии, убедиться в ее понимании, вовлечь его в дальнейшее лечение и сохранить долгосрочную мотивацию взять недуг под контроль.

Благодаря стараниям ученых и медиков в мире сформировалось врачебное сообщество.

Также существует целый социальный пласт из людей, которые на каком-то этапе своей жизни становятся пациентами или же вынуждены вникать в новый для себя мир поликлиник, больниц, аптек из-за болезни близких.

В этой связи чрезвычайно интересным становится вопрос о том, какими видят в нашей культуре образы врача и пациента и как одноименные концепты репрезентированы в языке.

Суммируя опыт исследователей в области когнитивистики, под концептом в рамках данной статьи мы будем понимать многослойную единицу картины мира, отраженную в русскоязычных прецедентных произведениях юмористических жанров и включающую в состав национальные и социальные компоненты.

Выбор в пользу исследования сразу двух объектов (концептов «Врач» и «Пациент») был сделан нами неслучайно.

Даже беглого взгляда на материал исследования достаточно, чтобы заметить, что в преимущественном большинстве шуток присутствуют два персонажа – врач и пациент. В данных произведениях, как правило, одновременно описываются стереотипные представления об особенностях поведения обеих сторон, что, безусловно, указывает на связь между ними. Более того, в связи с тем, что одни и те же шутки могут служить материалом исследования сразу для двух концептов, потенциально можно ожидать увеличение количества выявленных признаков ментальных единиц и особенностей их функционирования.

О концептах «Врач» и «Пациент» в отдельности написано большое количество работ в области медицины, истории, культурологии, психологии, религиоведения, социологии, однако до сих пор существует ряд аспектов, не затронутых вниманием исследователей.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью вопроса, а также интересом научного сообщества к проблеме отражения и взаимосвязи в языке ключевых концептов национальной и социальной картин мира.

Целью статьи является описание признаков, входящих в данные концепты.

В соответствии с вышеозначенной целью в статье решаются следующие задачи: на основе репрезентации в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров выявить признаки указанных концептов, а также раскрыть причины их появления.

В качестве материала исследования нами были выбраны русскоязычные прецедентные тексты юмористических жанров.

Важно отметить, что лингвисты неоднократно обращались к вопросу репрезентации концептов «Врач» и «Пациент». При этом материалом исследования преимущественно являлись пословицы, литературные произведения, лексические и фразеологические единицы, фольклор.

Новизна нашего исследования обеспечивается двумя факторами. Во-первых, она состоит в изучении обозначенных концептов в рамках когнитивной лингвистики на материале современных русскоязычных шуток, анекдотов, баек и афоризмов. Во-вторых, объектом исследования являются сразу два взаимосвязанных концепта, что является основанием для более точной и полной реконструкции их содержимого.

Теоретическая значимость данного исследования связана с необходимостью выявления и описания основных компонентов национальной культуры и особенностей их функционирования.

На практике данные, полученные в ходе исследования, могут быть полезны как узкому кругу специалистов, занимающихся изучением русского языка и культуры, социологам и психологам, так и широкому кругу читателей, желающих понять, какими в глазах общества и друг друга выглядят врачи и пациенты.

Мы разделяем точку зрения исследователей, считающих, что тексты юмористических жанров представляют собой ценный источник для исследования культурных концептов [1].

Действительно, идеи, которые широко известны и постоянно цитируются, говорят о том, что они актуальны и вызывают сильные эмоции у читателей, подтверждая их важность в культурном контексте [1, с. 4–5].

Учитывая способность прецедентных текстов оперативно вбирать в себя культурные стереотипы, нормы и ценностные представления о том или ином явлении, можно сказать, что вербализация концептов «Врач» и «Пациент» в современном юмористическом народном творчестве является самой сутью того, как общество воспринимает сферу медицины в настоящее время.

В ходе анализа прецедентных текстов нами было замечено, что анекдоты о врачах и пациентах строятся по модели «дураки и мудрецы», т. е. в ситуациях, когда действуют два персонажа, один из них предстает в виде разумного начала, а другой же является объектом насмешек. Причем в коротких шутках в форме остроумного высказывания этот нарратив сохраняется, и читателю легко понять, на высмеивание какого персонажа нацелено то или иное произведение. Важно отметить, что в отношении врачей и пациентов эти роли меняются. Таким образом, есть шутки и о пациентах, и о врачах.

Анализ вербализации концептов начнем с исследования прецедентных произведений, в которых комическим персонажем является пациент.

Как известно, пациенты – это люди, обращающиеся за медицинской помощью. За годы развития общественной медицины алгоритм идеально отлажен: заболевая, люди приходят на прием к врачу, получают назначения и рекомендации, выполняют их, излечиваются и так до следующего раза. Однако, как скажет вам любой врач, на практике все оказывается несколько сложнее. Процесс диагностики и лечения требует коммуникации с пациентом. Все люди, включая докторов и пациентов, имеет свои индивидуальные психологические особенности и паттерны общения, ситуация может также в разы усложняться беспокойством, вызванным сложностью обстоятельств. Каждый опытный врач, безусловно, сможет припомнить с дюжину, если не больше, странных, курьезных и забавных рассказов о случаях на работе.

Для систематизации признаков мы обратились к такому критерию, как странности в поведении пациентов. Рассмотрим примеры.

Существует категория людей, для которой поход в лечебное учреждение и последующее лечение представляет собой настолько неприятное событие, что они готовы откладывать его как можно дольше, не соизмеряя риски, связанные с собственным физическим благополучием. Рассмотрим следующие примеры.

– Вам надо делать срочно операцию!

– Доктор, а нельзя отложить? Я полгода ждал очередь на протезирование зубов! Кардиохирург задумался… Прошла минута, две, пять…

– Доктор, ну почему вы молчите?

– Представляю: играют Шопена, все плачут, а вы лежите в гробу с красивыми, ровными, ослепительно белыми зубами! [2].

Как мы видим, в ходе диалога между врачом и пациентом доктор пытается донести до пациента мысль о необходимости операции. По словам «кардиохирург» и «Вам надо делать срочно операцию!» мы понимаем, что речь идет о вопросе жизни и смерти. Пациент, в свою очередь, неправильно расставляет приоритеты, не понимая или не желая понимать сложности проблемы, с которой он столкнулся (а нельзя отложить?). Юмористический эффект достигается тем, как красочно доктор рисует для пациента гипотетический сценарий, в котором пациент уже умер, но у него есть идеальный набор зубов «ослепительно белые зубы», о которых говорится в шутке.

По долгой паузе, которую берет доктор (прошла минута, две, пять …) и мрачной фантазии (вы лежите в гробу …), понятно, что беспечное отношение пациента к своему здоровью категорически не нравится врачу.

Анализ примеров, подобных приводимому выше, позволяет сделать вывод о наличии в структуре концепта «Пациент» следующих признаков: *склонность затягивать с обращением за медицинской помощью, непреднамеренное противодействие усилиям врачей, действия в ущерб своему здоровью,* а в содержании концепта «Врач» – *беспокойство о здоровье пациентов, желание помочь.*

Стресс, вызванный болезнью, – это больше, чем просто беспокойство. Для многих это постоянный страх и неуверенность в том, что будет дальше и как это будет. Существуют люди, которые в состоянии стресса имеют тенденцию вести себя как дети. Данный паттерн поведения проявляется у них бессознательно для снижения градуса напряженности. Например:

– Почему Вы не пьете лекарства?

– Они же противные.

– А Вы пейте лекарства и думайте, что это коньяк.

– Лучше уж я буду пить коньяк и думать, что пью лекарства [3].

Как демонстрируется в примере, доктор пытается уговорить несознательного пациента продолжить принимать лекарства, прибегая к разного рода ухищрениям (Вы пейте лекарства и думайте, что это коньяк). Пациент отказывается делать это по объективно несостоятельной причине (Они (лекарства) же противные). Сам выбор лексических средств (противные) не свойственен взрослому человеку и говорит о том, что больной впал в инфантильное состояние.

В обыденном представлении под инфантилизмом понимают детское поведение взрослых. Психологический аспект инфантилизма касается эмоциональной сферы, когда физически зрелый человек испытывает эмоции и реагирует так, как это свойственно маленьким детям. Данный аспект наглядно описывается в произведениях, подобных приводимому: пациент обращается к врачу как к родителю и копирует детские реакции.

Известно, что у людей с тревожными расстройствами эмоциональные реакции часто бывают неадекватны ситуации или чрезмерно сильны. У такого

рода людей могут возникать проблемы с принятием ответственности за свое поведение и собственные решения во многих сферах жизни. Для них характерна сильная потребность в заботе и поддержке, а иногда и возникает необходимость эмоционально привязываться к другим людям, в том числе и врачам, и зависеть от них. Подобный пациент отчаянно нуждается в патерналистском отношении докторов, чтобы почувствовать себя в безопасности [4].

Таким образом, можно заключить наличие у концепта «Пациент» признака *инфантильное поведение*, а у концепта «Врач» – *стремление найти подход к пациенту*.

Обилие информации, которую можно найти в сети Интернет, на сегодняшний день способствовало тому, что пациенты при должной усидчивости и желании могут провести небольшое исследование и, опираясь на свои симптомы, принять решение о необходимых анализах, процедурах и схемах лечения. Разумеется, пациенты не владеют и априори не могут владеть информацией, необходимой для точной постановки диагноза, как это делают врачи, однако общедоступность медицинской диагностики для всех желающих, без сомнения, способствует тому, что любой человек может самостоятельно принять решение о необходимости тех или иных медицинских манипуляций по своему усмотрению. Данный аспект раскрывается в анекдотах типа:

Долго не мог понять причину плохого самочувствия. Сделал УЗИ, сдал кровь на всё, проверил гормоны, сделал МРТ, посетил невропатолога, записался на кардиограмму и рентген. Принес результаты своему врачу и спрашиваю, что он видит.

– Вижу, что у вас есть деньги и энергия [5].

Как следует из примера, пациент, озаботившись состоянием своего здоровья, вместо того, чтобы сразу пойти к врачу, назначает себе массу анализов и процедур. Соль шутки заключается в том, что пациент не знает, что ему нужно, и теряет массу сил, времени и денег на ненужные ему обследования.

Помимо доступной диагностики, большинство россиян имеют возможность приобрести безрецептурные лекарства по собственной инициативе. Многие принимают БАДы, витамины и антибиотики, оставшиеся после предыдущего лечения [6].

Как известно, наиболее часто попытки провести лечение самостоятельно возникают вследствие таких причин, как длительное ожидание приема к врача или госпитализации, возникновение легких заболеваний, желание сэкономить время и/или деньги, большое расстояние до поликлиники.

Однако пациенты не всегда осведомлены о противопоказаниях и возможном отрицательном взаимодействии компонентов, содержащихся в различных лекарствах.

Безответственный подход к самолечению может привести к отравлению, передозировкам, усугублению симптомов, развитию болезни и представлять угрозу жизни и здоровью. Кроме того, они часто влекут за собой ненужные дополнительные расходы [6].

Суммируя сделанные наблюдения, следует сделать вывод о существовании у концепта «Пациент» следующих признаков: *привычка заниматься самолечением,* а у концепта «Врач» – *неодобрение излишней самостоятельности пациентов в назначении себе анализов, медицинских процедур и препаратов.*

В русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров существует довольно обширный пласт шуток о пациентах, обращающихся к врачу безосновательно.

В числе таких произведений мы, конечно же, найдем шутки об ипохондриках, придумывающих себе болезни.

Мужчина приходит на прием к врачу:

– Доктор, я так волнуюсь, мне жена изменяет, а рога почему-то не растут.

– А они и не должны расти. Это образное выражение.

– Спасибо, доктор, Вы меня успокоили! А то я волновался, думал, может кальция в организме не хватает? [2].

Как следует из первого примера, мужчина обращается к врачу для лечения воображаемой болезни (рога почему-то не растут … может кальция в организме не хватает). Доктор же терпеливо проводит разъяснительную работу по повышению грамотности больного.

Суммируя сделанные наблюдения, можно заключить наличие в концепте «Пациент» признака *склонность искать у себя несуществующие заболевания*, в концепте «Врач» таких признаков, как *терпеливое отношение к пациентам, грамотно выстроенная коммуникация с пациентами.*

Анализ прецедентных текстов юмористических жанров позволил обнаружить множество произведений, в которых врачам приходится общаться с больными людьми, страдающими разного рода зависимостями.

1. Врач говорит пациенту:

– Вам нельзя пить, курить, заниматься случайным сексом, играть в карты...

– Да?! И сколько же вам жена заплатила за это?! [3].

2. Пьяный, потрепанного вида мужчина заходит в кабинет врача

–Доктор, у меня болит печень.

– Раздевайтесь, посмотрим.

– Зачем? Вы что, так мне не верите? [2].

Как следует из первого примера, пациент пристрастен к множеству пагубных привычек (употреблению алкоголя, курению, беспорядочным половым связям, лудомании). Из контекста становится понятно, что на каком-то этапе пациент потерял контроль над своими слабостями и серьезно себе навредил. На рекомендацию врача остановиться (вам нельзя …), он реагирует с недоверием, подозревая сговор врача со своей супругой (… сколько вам жена заплатила за это?).

При рассмотрении второго примера привлекает внимание такой аспект описания пациента, как нахождение в нетрезвом состоянии и неопрятность (Пьяный, потрепанного вида мужчина). Затрудняет общение настрой подвыпившего пациента на игривый лад (Зачем? Вы что, так мне не верите?).

Суммируя сделанные наблюдения логично заключить наличие в содержании концепта «Пациент» таких признаков, как *представление перед врачом в неприглядном виде, склонность к излишествам и пагубным пристрастиям,* а у концепта «Врач» *необходимость коммуницировать и оказывать профессиональную помощь людям с зависимостями, людям в состоянии опьянения, быть громоотводом для негативных эмоций пациентов.*

Несомненно, наибольшее количество шуток о пациентах отводится на тему незнания элементарных вещей. Например.

– Доктор, наша маленькая дочь стабильно теряет в весе. Мы и физические упражнения с ней делаем, и много на воздухе бываем...

– А как она ест?

– Ах, черт подери, я чувствовала, что мы что-то забываем! [3].

По словам «маленькая дочь» в приводимой шутке понятно, что речь идет о неопытных родителях, которые с головой погрузились в заботу о ребенке. При этом, уделяя много времени физическому развитию своего чада (упражнения и прогулки), они забывали ее кормить, что привело к потере веса. В данном произведении следует обратить внимание на вопрос врача, который сразу же привел к прояснению ситуации. Вместо того чтобы искать возможные медицинские причины похудения, он начал опрос с самого простого и логичного допущения о погрешностях в питании.

Таким образом, можно заключить, что в данном произведении репрезентируется признак *незнание очевидных вещей* в содержании концепта «Пациент» и *наличие цепкого ума и наблюдательности* в концепте «Врач».

Обобщая наблюдения по вопросу о типажах пациентов, можно сделать вывод о наличии большого количества признаков в содержании концепта «Пациент». Как можно заметить, многие из них, если не все, в разной степени негативно окрашены и составляют особенности поведения, которые не нравятся врачам. Тут и *незнание элементарных вещей* и *излишняя самостоятельность в назначении себе процедур, самолечение, ипохондрия, саботаж усилий врачей, нанесение вреда самим себе, эмоциональная нестабильность.*

В анекдотах, где юмористическим персонажем представлен пациент, образ врача, как правило, более позитивен и содержит такие концептуальные признаки, как *беспокойство о здоровье пациентов, желание помочь, стремление найти подход к пациенту, неодобрение излишней самостоятельности пациентов в назначении себе анализов, медицинских процедур и препаратов, терпеливое отношение к пациентам, оказание медицинской и посильной психологической помощи, грамотно выстроенная коммуникация с пациентами, необходимость коммуницировать и оказывать профессиональную помощь людям с зависимостями и людям в неприглядном состоянии, быть громоотводом для негативных эмоций пациентов, наличие цепкого ума и наблюдательности.*

Важно отметить, что в шутках о врачах полюса позитивности и негативности меняются в обратную сторону. Обратимся к примерам.

Тема недоверия к врачам и эмоциональной черствости проходит красной линией через множество прецедентных текстов юмористических жанров. Например:

Хитрые и коварные врачи спрашивают, где болит, а потом давят туда [5].

Как можно заметить, в этой шутке врачи называются «хитрыми» и «коварными». Из последних слов «спрашивают, где болит, а потом давят туда» становится понятно, что к врачам относятся настороженно и с подозрением. Данный фактор говорит о наличии таких признаков, как *недоверие врачам, дискомфорт от врачебных манипуляций,* в содержании концепта «Пациент» и признаков *причинение дискомфорта пациентам, потеря доверия пациентов* в концепте «Врач».

Возможно, тревога пациентов частично может быть вызвана эмоционально холодным отношением к ним докторов, что демонстрируется в следующем анекдоте:

– Доктор, как вы думаете, что будет после смерти?

– Мы перестелем вашу койку и положим нового пациента [2].

Как можно заметить в примере, на философский вопрос пациента о том, что бывает после смерти, доктор с присущей ему прямолинейностью дает свой ответ. Из контекста мы понимаем: если пациент спрашивает врача о том, что бывает после смерти, он делает это не просто так, желая обсудить философские вопросы и отвлечь доктора от работы. Скорее всего, пациент уже потерял надежду на выздоровление, жаждет внимания, участия и, возможно, утешения от человека, который его лечит и, как ему кажется, должен хоть какие-то добрые чувства к нему испытывать. Вместо этого врач не понимает интенции больного. Погруженный в свои проблемы, он отвечает, что будет для него лично, когда этот пациент умрет («положим нового пациента»).

Контраст фрустрации от ответа и травма отверженности, испытываемая пациентом, в сочетании с видимой легкостью восприятия ситуации врачом составляет смысл этой шутки.

Как нам кажется, повторяющиеся от шутки к шутке мотивы поиска вразумления, утешения и сочувствия очень напоминают поиск ребенком внимания родителя. Если учесть, что врачи в области медицины заведомо обладают большими знаниями и компетенциями, нет ничего удивительного, что пациент жаждет от врача не только получить совет, но и некую уверенность, что заболевание, с которым он обратился, вполне излечимо, и ситуация не настолько плоха, как он себе ее уже представил в своих кошмарах. Не будем забывать, что, заболевая, любой человек чувствует себя уязвимым, и, как следствие, склонен искать эмоциональную поддержку у компетентного специалиста, как это делают дети в период опасности, которые идут к родителям за утешением и обретением чувства безопасности.

В данном примере вполне очевидно нежелание доктора эмоционально вовлекаться в отношения с пациентом и принимать на себя роль родителя.

Пациентам может казаться, что врач обязан быть участливым. Вероятно, многие даже склонны смешивать понятия участливости и профессиональной компетентности и принимать эмоциональную поддержку за качество оказания медицинской помощи. Однако, как мы видим из шуток, не всякий врач хочет или способен к проявлению данного рода эмпатии.

Психологи отмечают, что со временем многие медики частично утрачивают способность разделять чужую боль как свою собственную. Прежде всего, это связывают с чувством самосохранения. Необходимость ежедневно наблюдать страдания людей и принимать решения в условиях постоянного стресса заставляет врачей в какой-то степени эмоционально абстрагироваться от переживаний пациентов. Чрезмерная погруженность в проблемы каждого пациента, когда доктор, желая помочь, разделяет страхи и переживания больного, может способствовать скорому психологическому выгоранию и, как результат, потере эффективности как специалиста. Находить баланс внутри, проявлять заботу и внимание к пациенту, при этом эмоционально не вовлекаться является залогом успешности любого врача [7].

Таким образом, можно сделать вывод о наличии в структуре концепта «Пациент» таких признаков, как *психологический перенос детско-родительских проекций на врача и поиск у него заботы, утешения, наставлений и эмоциональной поддержки*, а в концепте «Врач» следующих признаков: *эмоциональная холодность, отстраненность, непонимание чувств пациентов, нежелание проявлять эмпатию.*

В следующем произведении, предлагаемом вниманию читателя, делается акцент на грубости врача.

– Доктор, а вы всех больных лечите клизмой?

– Нет, не всех. Особо умных я лечу кровопусканием! [2].

Как следует из примера, больной обратил внимание на то, что врач назначил ему лечение в виде клизмы. Как известно, клизмы часто используются перед такими процедурами, как колоноскопия, для очищения толстой кишки, но они также эффективны при лечении запоров или для детоксикации организма. Несмотря на эти показания, клизмы следует использовать в умеренных количествах. Слишком частое их использование может привести к различным проблемам, таким как обезвоживание, нарушение баланса электролитов, повреждение слизистой оболочки кишечника, а также к зависимости, когда кишечнику требуется клизма для правильного функционирования [8]. В словах пациента *«а вы всех больных лечите клизмой?»* прослеживается ощущение тревоги из-за того, что доктор, по мнению пациента, возможно, излишне привержен этому способу решения медицинских проблем.

Ответную фразу доктора «Особо умных я лечу кровопусканием!» следует понимать в том плане, что доктор лучше знает, что назначать и кому, а пациенту следует молчать, доверять и следовать предписаниям.

По контексту мы понимаем, что данная фраза звучит очень грубо. Намерение вступить в диалог и лишний раз убедиться в правильности назначения и отсутствии ошибок наталкивается на неготовность своего лечащего врача идти на контакт и разъяснить пациенту цель процедуры и ее необходимость.

Общение между врачом и пациентом – ахиллесова пята многих врачей. Когда пациент приходит к врачу, он обычно встревожен, напряжен и нервничает. Нередко эти три состояния возникают одновременно. Он ожидает, что врач его выслушает и поможет ему. Как правило, он ищет профессиональной и эмоциональной помощи, воспринимая врача как высококвалифицированного специалиста. Несмотря на то, что обе стороны фокусируются на общей цели – заботе о здоровье пациента – бывает так, что несложившаяся коммуникация служит камнем преткновения на пути к ее достижению.

Казалось бы, пациент и врач, хотя и настолько зависимы друг от друга, часто не находят взаимопонимания, что может иметь необратимые последствия.

Таким образом, необходимо сделать вывод о наличии в концепте «Пациент» признака *тревожность из-за непонимания сути проводимого лечения, обращение к врачу за разъяснением*, а в концепте «Врач» – *неспособность доступно объяснить пациенту, что с ним и какой схемы лечения придерживаться, грубость и нежелание общаться с пациентами.*

В ходе исследования прецедентных текстов юмористических жанров нами было обнаружено большое число шуток о медиках, чей уровень профессиональных знаний должен был послужить препятствием получению ими диплома. Рассмотрим примеры.

1. Пациент спрашивает у врача:

– Что значит в моем диагнозе «Ч.Е.З».

– Черт его знает! [2].

3. Врач спрашивает пациентку, прошедшую курс лечения:

– Как теперь работают ваши почки?

– Очень хорошо, доктор! Вчера семь раз сходила, ночью два раза описалась и сейчас хочу! [5].

Как следует из первого примера, доктор испытывает затруднения с постановкой диагноза (Ч.Е.З. – Черт Его Знает). Разумеется, среди медицинских терминов нет аббревиатуры с подобным значением. Автор данного произведения намеренно прибегает к упрощению и утрированию, чтобы лаконично и метко описать общение с некомпетентным доктором.

Из контекста второго анекдота становится понятно, что пациентка обратилась к урологу из-за проблем с почками. По радости, которая выражается словами «теперь … Очень хорошо, доктор!», она, скорее всего, имела проблемы с мочеиспусканием, которые были решены. После лечения, назначенным этим врачом, ситуация изменилась на противоположную. В настоящий момент позывы к мочеиспусканию участились настолько, что больная не может далеко отойти от туалета. Несмотря на удовлетворение пациента результатами лечения, мы понимаем, что оно было проведено неудачно.

Обобщая сделанные наблюдения, можно говорить о наличии признака *страх попасть к некомпетентному врачу и пострадать от врачебной ошибки* в концепте «Пациент» и признаков *некомпетентность, совершение врачебных ошибок* в концепте «Врач».

Помимо укоров в непрофессионализме, в шутках и анекдотах обширно репрезентирована тема недовольства пациентов назначением, которое делает врач. В данных текстах речь идет о неспособности найти индивидуальный подход к пациенту и назначить такую схему лечения, которая была бы им позитивно воспринята.

Диетолог – пациенту:

– Значит так, вот ваша диета: в день 300 грамм тушеных кабачков, 400 – зелени цикория и сколько хотите листьев салата.

– Доктор, а колокольчик на шею нужно вешать или можно так пастись? [2].

В данном произведении мы наблюдаем ситуацию, в которой, обратившись к врачу-диетологу, пациент оказывается недоволен его рекомендациями снизить калорийность блюд и включить в рацион больше клетчатки. В анекдоте проводится ассоциация между назначенной диетой и рационом парнокопытного животного (в день 300 грамм тушеных кабачков, 400 – зелени цикория и сколько хотите листьев салата – колокольчик на шею, пастись).

Ни для кого не секрет, что здоровый образ жизни, который подразумевает отказ от курения, приема запрещенных веществ, алкоголя, регулярные занятия спортом и разумное правильное питание продлевает человеку годы жизни и способствует сохранению здоровья.

Однако в анекдотах прослеживаются стереотипы о врачах, не умеющих подобрать лечение, которое устроило бы пациента, и отказывающих несчастным в их маленьких радостях.

Возвращаясь к примеру, важно отметить, что в настоящее время ожирение и диабет являются самыми быстрорастущими заболеваниями, связанными с образом жизни, которое чаще всего поражает людей, живущих в крупных городах. Добавив к ним тот факт, что в последние годы среди населения различных стран фиксируется все больше случаев расстройств пищевого поведения из-за постоянных стрессов, поймем, насколько проблема масштабна по своей природе. Высокий ритм жизни крупных городов, доступность легких перекусов и фастфуда на каждом углу значительно затрудняют следование природным циклам сна и бодрствования, принятия пищи и, главное, – выбору в пользу правильных продуктов и домашней кухни [9].

Разумеется, в данной ситуации врач абсолютно прав и не совершает ошибки. Невозможно объедаться вредными продуктами и оставаться при этом стройным и здоровым. Тем не менее, даже осознавая все последствия, бывает трудно сразу перейти на нормальный рацион питания и, как демонстрируется в примере, пациент склонен переносить негативные эмоции от осознания того, как ему следует питаться, на лечащего врача.

Вероятно, пациента в данной ситуации устроил бы более плавный переход к здоровому образу жизни с постепенным отказом от вредных продуктов, без резких изменений рациона, и его восприятие рекомендаций было бы другим, как и реакция.

Таким образом, можно сделать вывод о существовании следующих признаков*: раздражение из-за непонимания врачом невозможности выполнить все его рекомендации и подобрать адекватную схему лечения* у концепта «Пациент», и *неспособность найти персональный подход к пациенту, склонность действовать по шаблону без учета психологических особенностей пациента* у концепта «Врач».

Как известно, в России для пациентов существует возможность обратиться за оказанием медицинских услуг в поликлинику по страховому полису или же прийти в частную компанию, которая занимается оказанием данного рода помощи, но уже на возмездной основе. Как правило, такого рода центры предоставляют помощь намного быстрее, более того, можно самому выбрать специалиста по рекомендациям и надеяться на качественное обслуживание. К сожалению, для

многих пациентов плата, взимаемая подобными учреждениями, довольно высока, и не каждый желающий может позволить себе туда обратиться. Отражение данного феномена мы наблюдаем в шутках. Например.

– Доктор, у меня болит все!

– Ну, это вы загнули, батенька. На все у вас денег не хватит [2].

Как следует из анекдота, пациент жалуется на боли во всем теле, на что доктор резонно замечает, что спектр диагностических процедур и анализов с последующим лечением будет тому не по карману (На все у вас денег не хватит).

Как известно, конкурентоспособность негосударственных медицинских учреждений обеспечивается привлечением новых клиентов с сохранением лояльности старых. Предоставляя медицинские услуги, такие центры прежде всего настроены на создание успешного бизнеса. Высокое качество предоставляемого сервиса невозможно без точной диагностики, финансовая сторона по обеспечению которой ложится на плечи пациентов. Нет ничего удивительного, что некоторыми больными назначаемые дополнительно анализы или процедуры могут быть восприняты отрицательно, как ненужные, а самим специалистам приписывается желание нажиться на страданиях бедных пациентов.

Таким образом, можно заключить, что концепт «Пациент» содержит признак *подозрение врача в финансовой заинтересованности при проведении дополнительной диагностики и назначении большого количества анализов,* а концепт «Врач» следующие признаки: *высокая цена предоставляемых медицинских услуг, сфокусированность на получении прибыли*.

Для освоения целого ряда навыков часто требуется обширная практика. Неслучайно во множестве шуток сквозит страх пациентов попасть в руки к молодому медику. Например.

Больной с перепуганным видом выбегает из операционной. Дежурная медсестра:

– Больной куда вы? Вас должны оперировать!

Больной:

– Там сказали: «Не волнуйтесь, операция аппендицита самая легкая».

– Ну, это правда!

– Но сказали не мне... А молодому хирургу! [2].

В приводимом тексте описывается ситуация, в которой пациент, узнав, что его будет оперировать неопытный врач, приходит в ужас и пытается сбежать.

Попадая на операционный стол, пациентам хотелось бы доверять доктору, проводящему хирургические манипуляции. К сожалению, ни один специалист не может быть застрахован от непреднамеренных медицинских ошибок.

Для пациента из примера, как и для превалирующего числа больных, опыт приравнивается к профессионализму. Множество людей считают, что большинство талантливых и умных специалистов в начале своего профессионального пути не имеют того багажа проверенных на практике знаний, который способен предотвратить ошибки.

Обобщая сделанные наблюдения, необходимо признать наличие в концепте «Пациент» таких признаков, как *убеждение в тождественности компетентности и опыта, предубеждение в отношении молодых неопытных врачей*, а в концепте «Врач» признака *уверенность в непрофессионализме молодых докторов и избегание их*.

Загруженность докторов работой с документацией находит отражение во множестве шуток. Обратимся к примерам.

Современная больница – это место, где назойливые пациенты мешают врачам работать с документацией [3].

Известно, что врачам в России в среднем отводится всего 15 минут на прием одного пациента. За это время ему нужно провести опрос, обследование, поставить диагноз, выписать рекомендации по лечению и сделать назначение, а также заполнить историю болезни как к бумажном, так и в электронном виде [10].

В данном примере демонстрируется такой признак концепта «Пациент», как *недовольство тем, что врачи больше сосредоточены на правильном оформлении документов в ущерб работе с ними*, а в концепте «Врач» – *необходимость много времени уделять оформлению истории болезни, пожертвовав на это время, отведенное для работы с пациентами*.

Анализ произведений с юмористическим персонажем «Врач» позволил выявить в структуре одноименного концепта следующие признаки: *причинение дискомфорта пациентам; быстрая потеря доверия пациентов; эмоциональная холодность; отстраненность; непонимание чувств пациентов; нежелание проявлять эмпатию; затруднение со способностью доступно объяснить пациенту, что с ним и какой схемы лечения придерживается доктор; грубость и нежелание общаться с пациентами; признаков некомпетентность; совершение врачебных ошибок; неспособность найти персональный подход к пациенту; склонность действовать по шаблону без учета психологических особенностей пациента; высокая цена предоставляемых медицинских услуг; сфокусированность на получении прибыли от пациента; уверенность пациентов в непрофессионализме молодых специалистов и избегание их; необходимость много времени уделять оформлению истории болезни, пожертвовав на это время, отведенное для работы с пациентами*.

Исходя из исследования данных прецедентных текстов, в содержание концепта «Пациент» входят такие признаки, как *недоверие врачам; дискомфорт от врачебных манипуляций; психологический перенос детско-родительских проекций на врача и поиск у него заботы, утешения; наставлений и эмоциональной поддержки; тревожность из-за непонимания сути проводимого лечения; обращение к врачу за разъяснением; страх попасть к некомпетентному врачу и пострадать от врачебной ошибки; раздражение из-за непонимания врачом невозможности выполнить все его рекомендации и подобрать адекватную схему лечения; подозрение врача в финансовой заинтересованности при проведении дополнительной диагностики и назначении большого количества анализов; убеждение в тождественности компетентности и опыта; предубеждение в отношении молодых неопытных докторов; недовольство тем, что врачи больше сосредоточены на правильном оформлении документов в ущерб работе с ними*.

Сравнительный анализ концептуальных признаков, выделенных в результате реконструкции концептов «Врач» и «Пациент» в шутках о врачах и пациентах, показал, что эти признаки разные. Более того, в некоторых случаях они прямо противоречат друг другу.

Например, в шутках с комическим персонажем «Пациент» концепт «Врач» репрезентирован такими признаками, как *беспокойство о здоровье пациентов; желание помочь*, а в шутках о врачах – *сфокусированность на получении прибыли от пациента*.

В анекдотах о пациентах у концепта «Врач» есть признаки *стремление найти подход к пациенту и грамотно выстроенная коммуникация с пациентами*, а в шутках, где врач выступает объектом насмешек – это *эмоциональная холодность, отстраненность, непонимание чувств пациентов, нежелание проявлять эмпатию, затруднение со способностью доступно объяснить пациенту, что с ним, какой схемы лечения придерживается доктор* и даже *грубость*.

То же самое касается и концепта «Пациент». В анекдотах, где комическим персонажем являются пациенты, одноименный концепт вербализован признаками, напоминающими различные поведенческие девиации, а именно: *непреднамеренное противодействие усилиям врачей; действия в ущерб своему здоровью; инфантильное поведение; самолечение; незнание элементарных вещей*. В шутках про докторов, напротив, образ пациента складывается из признаков, добавляющих характеру пациента жертвенности, трезвого ума и рассудительности, просто иногда очень напуганного. Как можно заметить, фокус сочувствия в этот раз смещается в пользу пациентов: именно они выступают несправедливо обиженными и обделенными, их плохо лечат и не там, и не так.

Учитывая стремление когнитивной системs к балансу [11], лабильность признаков и оценки в зависимости от персонажа, над которым смеются в том или ином анекдоте, указывают на то, что в ходе выявления признаков концептов «Врач» и «Пациент» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров мы столкнулись не с одной, а двумя картинами мира, принадлежащими разным социальным группам: профессиональной стратой медиков, объединенной общей областью работы, сходным образованием, и пациентами, которые представляют стихийно возникающую группу с «непостоянным членством», но сходными целями и проблемами.

Обширная репрезентация островков социальных картин мира в прецедентных текстах национальной культуры, как нам кажется, стала возможной в силу ряда причин.

Во-первых, это открытый характер социальных групп врачей и пациентов, что позволяет им быть органично интегрированными в общество.

Во-вторых, большая численность данных групп. Так, по данным Росстата, на конец 2023 года в России насчитывалось 2 192 293 врачей и работников среднего медперсонала [12]. В отношении размера социальной группы пациентов следует сделать смелое предположение, что, наверное, каждый человек хоть раз обращался к доктору за помощью. Актуальность социальных признаков для огромных групп граждан позволили им просочиться на уровень национальной картины мира, которая при таком подходе выглядит крайне неоднородно.

Причины антонимичности признаков концептов, закрепленных за одними и теми же словами, но принадлежащих разным социальным картинам мира, находятся в области социологии.

Само существование шуток о членах той или иной социальной группы говорит о том, что общество уже сформировало ответ на вопросы о том, кто в нее входит, что ожидать от ее представителей, как с ними взаимодействовать. Это наблюдение указывает на отражение в прецедентных текстах юмористических жанров о врачах и пациентах процесса категоризации по принципу «свой и чужой» («мы – они»).

Разделение людей на своих и чужих является одной из древнейших форм существования социума. Паттерн мышления и поведения, который сложился у homo еще с родоплеменных времен, можно охарактеризовать как «кооперируйся со своими, проявляй осторожность к чужим» [13].

В каждой стране профессия врача считается одной из наиболее уважаемых и гуманных, а пациенты – это люди, наиболее заинтересованные в том, чтобы общение с врачом состоялось, и был достигнут положительный результат. И, казалось бы, на первый взгляд, данная концепция не может быть к ним применима. Однако при ближайшем рассмотрении социальных и юридических аспектов их взаимодействия все становится несколько сложнее, чем казалось сначала.

Доктора являются важной составляющей общества, их вклад в поддержание благосостояния неоценим и, бесспорно, вызывает у всех уважение. Несмотря на огромный пиетет, который люди испытывают к данной профессии, нам бы

хотелось коснуться изнанки профессии врача, которая поможет пролить свет на причины некой настороженности в общении с пациентами.

Не секрет, что, осуществляя свою профессиональную деятельность, врач несет ответственность за решения, которые он принимает. В этой сфере ошибки и форс-мажоры приводят к утрате человеком здоровья, а порой и жизни. Количество исков о компенсации за ошибки, допущенные врачами во время процедур или лечения, увеличивается с каждым годом. Пациенты становятся все более осведомленными о своих правах и готовы их отстаивать [14].

Неправильно выстроенная коммуникация с пациентом может приводить к потере доверия к врачу, неследованию рекомендованной схеме лечения, конфликтам, которые могут перерасти в уголовные иски и обвинения в некомпетентности.

Для того чтобы реализоваться в профессии, врачу мало обладать знаниями в медицине, необходимо стать хорошим психологом, чтобы найти подход к любому пациенту. Это задача, справиться с которой удается далеко не всем.

В оправдание врачей важно отметить, что большинство людей, сталкиваясь с серьезным заболеванием, испытывают неимоверный стресс и ведут себя соответствующе. Отсюда и шутки про странности пациентов: одни уходят в отрицание и не хотят лечиться, другие занимаются самолечением, третьи требуют утешения и внимания, четвертые проявляют агрессию.

Данные факторы объясняют, почему во всех юмористических произведениях о врачах и пациентах обе стороны обнаруживают склонность к критике друг друга, взаимным обвинениям в некомпетентности и проявлению недоверия.

Суммируя сделанные в ходе исследования выводы и наблюдения, можно заключить, что концепты «Врач» и «Пациент» являются значимыми культурными концептами национальной и социальных картин мира.

Таким образом, нами первые было проведено исследование данных концептов во взаимосвязи с друг другом и выявлены особенности их репрезентации в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров.

В ходе исследования были в полной мере решены поставленные задачи и достигнута его цель.

Анализ репрезентации концептов «Врач» и «Пациент» в указанных произведениях позволил обнаружить множество признаков, отражающих взгляд на профессиональную коммуникацию врача и пациента глазами каждой из сторон.

Было выявлено, что слова «Врач» и «Пациент» регулярно упоминаются вместе в текстах произведений юмористических жанров. При этом роли положительного и отрицательного персонажа не закреплены четко ни за врачом, ни за пациентом. В одних произведениях шутят о врачах, в других фокус внимания переключается на пациентов.

В зависимости от этого у концептов, вербализованных одними и теми же словами «врач», «пациент», наблюдаются диаметрально противоположные признаки и оценка. На этом основании был сделан вывод о репрезентации в прецедентных текстах юмористических жанров участков двух социальных картин мира.

Анекдоты, в которых комическим персонажем являются пациенты, отражают картину мира врачей.

В данных произведениях образ врача наполнен всеми возможными достоинствами и соответствует тому благородному самоотверженному представлению, который мы встречаем на страницах художественной литературы и в кино. Одноименный концепт включает такие признаки, как *беспокойство о здоровье пациентов; желание помочь; стремление найти подход к пациенту; неодобрение излишней самостоятельности пациентов в назначении себе анализов, медицинских процедур и препаратов; терпеливое отношение к пациентам; грамотно выстроенная коммуникация с пациентами; необходимость коммуницировать и оказывать профессиональную помощь людям с зависимостями, а также людям в состоянии опьянения; быть громоотводом для негативных эмоций пациентов; наличие цепкого ума и наблюдательности*.

Пациенты, напротив, в силу поведенческих особенностей представлены негативно. Одни из них легкомысленно относятся к собственному здоровью. В данный образ входят признаки: *затягивание с обращением за медицинской помощью; представление в неприглядном виде; склонность к излишествам и пагубным пристрастиям; непреднамеренное противодействие усилиям врачей; действия в ущерб своему здоровью*. Вторые – ипохондрики с признаком *склонность искать у себя несуществующие заболевания*. Третьи ориентированы на детско-родительский паттерн поведения и жаждут от врача особой заботы и внимания. Их образ имеет главный признак *инфантильное поведение*. Еще одни имеют проблемы со здравым смыслом и нуждаются в объяснении всем известных истин. Образ данных персонажей включает в себя концептуальный признак *незнание очевидных вещей*. И, наконец, любители поэкспериментировать с собственным здоровьем, которые, не обладая профессиональными знаниями в области медицины, начитавшись околонаучных статей, назначают себе анализы и препараты. Основным признаком данного образа является *привычка заниматься самолечением*.

В ходе анализа репрезентации концепта «Врач», принадлежащего картине мира пациентов, было обнаружено, что складывающийся образ имеет массу негативных признаков: *причинение дискомфорта пациентам; быстрая потеря доверия пациентов; эмоциональная холодность; отстраненность; непонимание чувств пациентов; нежелание проявлять эмпатию; неспособность доступно объяснить пациенту, что с ним и какой схемы лечения придерживается доктор; грубость и нежелание общаться с пациентами; некомпетентность; совершение врачебных ошибок; неспособность найти персональный подход к пациенту; склонность действовать по шаблону без учета психологических особенностей пациента; высокая цена предоставляемых медицинских услуг; сфокусированность на получении прибыли от пациента; уверенность пациентов в непрофессионализме молодых медиков и избегание их; необходимость много времени уделять оформлению истории болезни пожертвовав на это время, отведенное для работы с пациентами*.

Как мы можем заметить, описывается грубоватая и отстраненная личность, которая часто равнодушна к пациентам, озабочена лишь жаждой наживы и не обладает достаточным количеством профессиональных знаний.

Образ пациента в текстах, высмеивающих врачей, вызывает сострадание. Это образ жертвы, обиженного и брошенного ребенка, наполненного страхами и жаждущего помощи. Он включает такие концептуальные признаки, как *недоверие врачам; дискомфорт от врачебных манипуляций; психологический перенос детско-родительских проекций на врача и поиск у него заботы, утешения, наставлений и эмоциональной поддержки; тревожность из-за непонимания сути проводимого лечения; обращение к врачу за разъяснением; страх попасть к некомпетентному врачу и пострадать от врачебной ошибки; раздражение из-за непонимания врачом невозможности выполнить все его рекомендации и подобрать адекватную схему лечения; подозрение врача в финансовой заинтересованности при проведении дополнительной диагностики и назначении большого количества анализов; убеждение в тождественности компетентности и опыта; предубеждение в отношении молодых неопытных врачей; недовольство тем, что врачи больше сосредоточены на правильном оформлении документов в ущерб работе с ними*.

При сравнении репрезентации концептов «Врач» и «Пациент» в русскоязычных прецедентных произведениях юмористических жанров, принадлежащих разным социальным картинам мира, можно заметить, что образ своей группы, судя по признакам, всегда положителен и вызывает желание посочувствовать, представление же о другой группе, напротив, складывается из признаков, несущих негативную оценку.

В процессе коммуникации доктора и больные вынуждены взаимодействовать: пациенты обращаются за помощью, врачи ее оказывают. Проявление остроумия в отношении другой стороны в совокупности с оправданием поведения представителей собственной группы, а также общность представлений о происходящем говорит о сложившейся социальной самоидентичности и устойчивых стереотипах о своих визави.

Сама суть анекдота заключается в том, чтобы посмеяться над тем, что вызывает неприятие, и тем самым сбросить эмоциональное напряжение. Выявляя концептуальные признаки, мы находим эти болевые точки и по ним можем понять приоритеты и убеждения группы.

Для врачей ценностью является признание авторитета, уважение, доверие как к специалисту, следование предписаниям, конструктивное общение с пациентом. В их картине мира постулируется убежденность в своих позитивных намерениях, высокой квалификации и желанию выстроить правильный способ общения с пациентом.

Для пациента в коммуникации с доктором важен профессионализм врача, бережное и заботливое к себе отношение, оказание эмоциональной поддержки, предоставление достаточного количества времени и внимания, объяснение непонятных моментов в лечении. К основополагающим убеждениям, как лейтмотив проходящим через прецедентные произведения юмористических жанров, является мысль о том, что не все врачи в равной степени квалифицированы и бескорыстны, и надо быть осторожным в выборе своего специалиста.

Подводя итог анализу репрезентации концептов «Врач» и «Пациент» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров, следует отметить, что исследование вносит вклад в развитие концепции когнитивной организации языковой системы. Изучение таких прецедентных текстов, как шутки и анекдоты, традиционно ассоциируют с реконструкцией участков национальной картины мира. Однако проведенное исследование доказало взаимопроникающий характер национальной и социальной картин мира.

В будущем дальнейшие изыскания особенностей репрезентации ключевых концептов культуры помогут нам лучше понять основные элементы российской ментальности и выявить факторы, влияющие на развитие современного общества.

Способность прецедентных текстов юмористических жанров отражать наиболее актуальные признаки концептов, опознаваемые и разделяемые всем обществом, говорит о возможности репрезентации в них социальных картин мира лишь в небольшом объеме. Фактически, в них мы видим лишь верхушки айсбергов социальных картин мира. Поставив перед собой цель выявить и описать как можно больше концептов социальной картины мира, ученым следует обратиться к анализу дополнительных источников, а именно – языка социальной группы (жаргона/сленга), постов в соцсетях, художественных произведений.

Полученные результаты данного исследования имеют практическую ценность, так как они могут быть применены в образовательном процессе при преподавании различных курсов, таких как лексикология, общее языкознание и когнитивная лингвистика. Кроме того, эти результаты могут быть полезны при изучении русского языка как иностранного, помогая студентам развить практические навыки владения языком.

Библиографический список

1. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
2. *Анекдоты.ру.* Available at: https://anekdoty.ru
3. *Анекдотов.net*. Available at: https://anekdotov.net
4. Джембек Ю.И., Ефремова А.В., Шелкунова Т.В., Моторина П.А. Взаимосвязь личностного и учебно-профессионального инфантилизма у студентов педагогических вузов. *Перспективы науки.* 2021; № 10 (145): 158–160.
5. *Некдо.* Available at: https://nekdo.ru
6. Степанова М.В., Петрова Л.Е., Кузьмин К.В. Реклама, вера в таблетки, дефицит времени и доверие врачу: фармацевты и пациенты о распространенности практик самолечения в России. *Системная интеграция в здравоохранении*. 2022; № 1 (54): 28–42.
7. Мурашова Л.А. Исследование сформированности симптомов эмоционального выгорания у врачей-онкологов. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2020; № 4 (53): 41–48.
8. Склярова Р.И. *Очистительная и лечебная клизма*: учебно-методическое пособие по основам медицины. Коломна: Издательство: Коломенский педагогический институт, 1996.
9. Камынина Л.Л., Чернусь Н.П. Управление сахарным диабетом 2 типа: влияние урбанизации. *Здоровье мегаполиса*. 2020; Т. 1, № 2: 76–88.
10. *Об утверждении типовых отраслевых норм времени на выполнение работ, связанных с посещением одним пациентом врача-педиатра участкового, врача-терапевта участкового, врача общей практики (семейного врача), врача-невролога, врача-оториноларинголога, врача-офтальмолога и врача-акушера-гинеколога*. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 2 июня 2015 г. № 290н. Available at: https://minzdrav.gov.ru
11. Фестингер Л. *Теория когнитивного диссонанса*. Санкт-Петербург: Речь, 2000.
12. Здравоохранение. *Росстат.* Available at: https://rosstat.gov.ru
13. Ременюк Н.Р., Ефимова Т.В. Бинарная оппозиция «свой – чужой» как культурная универсалия: философские истоки, языковые маркеры и социально-экономические проявления. *Общество: философия, история, культура*. 2025; № 2 (130): 162–167.
14. Семина Т.В. Конфликты в медицине: судебная практика. *Бюллетень НЦССХ им. А.Н. Бакулева РАМН. Сердечно-сосудистые заболевания.* 2017; Т. 18, № S6: 244.

References

1. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.
2. *Anekdoty.ru.* Available at: https://anekdoty.ru
3. *Anekdotov.net*. Available at: https://anekdotov.net
4. Dzhembek Yu.I., Efremova A.V., Shelkunova T.V., Motorina P.A. Vzaimosvyaz' lichnostnogo i uchebno-professional'nogo infantilizma u studentov pedagogicheskih vuzov. *Perspektivy nauki.* 2021; № 10 (145): 158-160.
5. *Nekdo.* Available at: https://nekdo.ru
6. Stepanova M.V., Petrova L.E., Kuz'min K.V. Reklama, vera v tabletki, deficit vremeni i doverie vrachu: farmacevty i pacienty o rasprostranennosti praktik samolecheniya v Rossii. *Sistemnaya integraciya v zdravoohranenii*. 2022; № 1 (54): 28-42.
7. Murashova L.A. Issledovanie sformirovannosti simptomov `emocional'nogo vygoraniya u vrachej-onkologov. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2020; № 4 (53): 41-48.
8. Sklyarova R.I. *Ochistitel'naya i lechebnaya klizma*: uchebno-metodicheskoe posobie po osnovam mediciny. Kolomna: Izdatel'stvo: Kolomenskij pedagogicheskij institut, 1996.
9. Kamynina L.L., Chernus' N.P. Upravlenie saharnym diabetom 2 tipa: vliyanie urbanizacii. *Zdorov'e megapolisa*. 2020; T. 1, № 2: 76-88.
10. *Ob utverzhdenii tipovyh otraslevyh norm vremeni na vypolnenie rabot, svyazannyh s poseshcheniem odnim pacientom vracha-pediatra uchastkovogo, vracha-terapevta uchastkovogo, vracha obschej praktiki (semejnogo vracha), vracha-nevrologa, vracha-otorinolaringologa, vracha-oftal'mologa i vracha-akushera-ginekologa*. Prikaz Ministerstva zdravoohraneniya Rossijskoj Federacii ot 2 iyunya 2015 g. № 290n. Available at: https://minzdrav.gov.ru/
11. Festinger L. *Teoriya kognitivnogo dissonansa*. Sankt-Peterburg: Rech', 2000.
12. Zdravoohranenie. *Rosstat.* Available at: https://rosstat.gov.ru
13. Remenyuk N.R., Efimova T.V. Binarnaya oppoziciya «svoj – chuzhoj» kak kul'turnaya universaliya: filosofskie istoki, yazykovye markery i social'no-`ekonomicheskie proyavleniya. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2025; № 2 (130): 162-167.
14. Semina T.V. Konflikty v medicine: sudebnaya praktika. *Byulleten' NCSSH im. A.N. Bakuleva RAMN. Serdechno-sosudistye zabolevaniya.* 2017; T. 18, № S6: 244.

Статья поступила в редакцию 06.03.25

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-579-582

Shuyskaya Yu.V., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Journalism, Media Communications and Advertising, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Beglaryan A.Kh., *postgraduate, Faculty of Journalism, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: alik.beglaryan@gmail.com*

APPEAL TO THE GENERAL APPERCEPTION BASE OF THE TARGET AUDIENCE IN THE GENRE OF SPORTS COMMENTARY (USING THE EXAMPLE OF THE MATCH TV CHANNEL). Sports media are characterized by active interaction with the target audience – fans and spectators. Trusting relationships are created by introducing references to a common apperception base into the speech of sports journalists – a fund of proverbs, sayings, catchphrases, quotes from films and works of art that the audience identifies. This scientific study analyzes a case of a high concentration of such references in the broadcast of a football match: in connection with the match being held on the day when the famous director David Lynch died, a commentator on the MATCH TV channel decided to introduce the names of the director's films and quotes from them into the comments, without mentioning the director's name on the air. The reaction of the target audience, traced through the comments on the commentator's Telegram channel, was positive: fans considered the allusions and expressed their admiration. The trend towards integrating sports media with Telegram channels and social media accounts thus allows for building close interaction with the target audience and uniting viewers based on the principle of "those who understand" and "their own."

Key words: **sports journalism, commentator, broadcast, general apperception base, allusion**

Ю.В. Шуйская, *д-р филол. наук, зав. каф. журналистики, медиакоммуникаций и рекламы Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: shujskaya@yandex.ru*
А.Х. Бегларян, *аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: alik.beglaryan@gmail.com*

ОБРАЩЕНИЕ К ОБЩЕЙ АППЕРЦЕПЦИОННОЙ БАЗЕ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ В ЖАНРЕ СПОРТИВНОГО КОММЕНТАРИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕКАНАЛА «МАТЧ ТВ»)

Спортивные средства массовой информации отличаются активным взаимодействием с целевой аудиторией – болельщиками и зрителями. Доверительные отношения создаются при помощи внедрения в речь спортивных журналистов отсылок к общей апперцепционной базе – фонду пословиц, поговорок, крылатых выражений, цитат из кинофильмов и художественных произведений, которые аудитория идентифицирует. В настоящем научном исследовании проанализирован случай высокой концентрации таких отсылок в трансляции футбольного матча: в связи с проведением матча в день, когда умер знаменитый режиссер Дэвид Линч, комментатор телеканала «МАТЧ ТВ» принял решение внедрить в комментарии названия фильмов режиссера и цитаты из них, при этом не упоминая в эфире имени самого режиссера. Реакция целевой аудитории, прослеживаемая через комментарии в телеграм-канале комментатора, оказалась положительной: болельщики считали аллюзии и выразили свое восхищение. Тенденция к интеграции спортивных СМИ с телеграм-каналами и аккаунтами в социальных сетях, таким образом, позволяет выстраивать плотное взаимодействие с целевой аудиторией и объединять зрителей по принципу «понимающих», «своих».

Ключевые слова: **спортивная журналистика, комментатор, трансляция, общая апперцепционная база, аллюзия**

Современная спортивная журналистика существует в совокупности с различными способами передачи информации целевой аудитории и взаимодействия с ней. Специализированные спортивные СМИ, такие как телеканал «МАТЧ ТВ», газеты «Спорт-экспресс», «Советский спорт», помимо основного медиа, ведут социальные сети, сайт, телеграм-каналы, где открыта возможность комментирования публикаций пользователями. Общение с целевой аудиторией задает тональность дружеской атмосферы, своеобразного «клуба понимающих», в который входят как журналисты, так и их аудитория.

В связи с указанной тенденцией особую актуальность приобретает вопрос об анализе средств взаимодействия с целевой аудиторией, поддержания лояльности зрителей и читателей, формирования атмосферы «своих» в противовес имплицитно подразумеваемым «чужим».

Цель исследования – выявить средства и способы взаимодействия с целевой аудиторией с помощью имплицитных отсылок к общей апперцепционной базе журналиста и его аудитории в жанре спортивного комментария.

Задачи исследования:

– обозначить средства и способы целенаправленного воздействия на аудиторию спортивного СМИ с целью формирования антитезы «свой – чужой», коллектива «понимающих зрителей»;

– рассмотреть конкретный пример использования в спортивном комментировании отсылок к общей апперцепционной базе зрителей, оценить эффективность используемого приема через анализ комментариев зрителей, высланных с помощью средств обратной связи во время прямого эфира.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что анализ речи спортивного комментатора в контексте его отсылок к общей апперцепционной базе аудитории и намеков на совместные знания ранее не проводился в отечественных исследованиях спортивной журналистики. Речь комментатора привлекает внимание исследователей главным образом в контексте использования журналистом сленгизмов и жаргонизмов, но не в контексте точечных отсылок к определенному культурному феномену, который, по мнению журналиста, должен быть известен и понятен целевой аудитории.

Теоретическая значимость исследования обусловлена обобщением способов взаимодействия с общей апперцепционной базой целевой аудитории футбольного матча со стороны спортивного комментатора на телеканале.

Практическая значимость обусловлена возможностью использовать полученные выводы в ходе проведения занятий по курсу «Спортивная журналистика» на бакалавриате факультета журналистики, а также специализированных курсов по углубленному изучению спортивной журналистики на магистратуре как направлений, связанных с журналистикой, так и направлений, связанных с медиаменеджментом, лингвистическими средствами воздействия на целевую аудиторию и изучением импликатуры дискурса.

Спортивная журналистика в современной медиасфере активно обращается к целевой аудитории, воспринимает и использует в текстах репортажей и комментариев обратную связь. На уровне региональных СМИ эту тенденцию в спортивной журналистике отмечает Е.А. Сафонов: «современная журналистика способствует интерактивному бартеру мнениями и новостями между аудиторией. Данный способ обратной связи способствует налаживанию коммуникационной среды общения между администраторами сообществ и их пользователями» [1, с. 109]. Формирование «сообщества посвященных» среди целевой аудитории спортивных средств массовой информации ранее рассматривалось нами на примере телеграм-каналов: «Тональность общения в телеграм-канале значительно отличается от подачи материала на сайте, однако практически полностью воспроизводится в социальных сетях телеканала и в эфире в речи телеведущих. Это эмоциональный дружеский тон с обширным использованием разговорной лексики и спортивного жаргона, подразумевающий общение «в кругу посвященных» [2, с. 28].

Речь комментатора представляет собой способ объединения целевой аудитории, формирования той дружеской атмосферы, которая отличает современные спортивные СМИ. Как указывает В.Г. Скуба, «цифровая эпоха обогатила профессию комментатора новыми возможностями. Теперь он может напрямую взаимодействовать с аудиторией. Эта связь осуществляется с помощью онлайн-чатов, сайтов, блогов, комментариев, которые есть на самой трансляции. Благодаря этой функции спортивный комментарий приобретает свойство интерактивности. Пользователь наравне с комментатором становится активным участником процесса коммуникации» [3, с. 306].

По нашей гипотезе, одним из средств такого взаимодействия с целевой аудиторией является обращение к общей апперцепционной базе – этим термином в лингвистической школе Е.А. Земской обозначается совокупность знаний прецедентных феноменов, высказываний, ситуаций, характерная для языкового коллектива или данного коллектива (класса в школе, студенческой группы, сотрудников и пр.). Е.Н. Ширяев определяет ее следующим образом: «Апперцепционная база – это те знания, тот опыт говорящих (в западной традиции их обычно называют фоновыми знаниями), которые так или иначе могут входить при разговорном общении в коммуникацию, прямо взаимодействуя с ее вербальной семантико-синтаксической структурой. Различаются обще- и частично апперцепционная базы. Общеапперцепционная база объединяет всех или, во всяком случае, многих носителей языка. Частично апперцепционная база – это те фоновые знания, которые объединяют только какой-то микроколлектив носителей языка (семья, сослуживцы и пр.). Опора на апперцепционную базу осуществляется при построении любых разговорных текстов, но в диалоге эта опора проявляется особенно ярко и последовательно, поскольку диалог предполагает равное участие в коммуникации ее партнеров, и поэтому почти с неизбежностью активизируется их апперцепционная база» [4, с. 132].

Обращения к общей апперцепционной базе и ее систематическое изучение в отечественной науке начались с момента осмысления разговорной речи и неразрывно связаны с обработкой корпуса русской разговорной речи, предпринятой Е.А. Земской, М.В. Китайгородской и Е.Н. Ширяевым [5]. Анализ сплошной выборки реплик носителей русского языка показал, что в диалогах часто присутствуют отсылки к фильмам, художественным произведениям, общеизвестным высказываниям – цитатам, репликам, поговоркам, крылатым выражениям и т.д.

Исследования Р.Ю. Анисимова показывают, что обращения к общей апперцепционной базе широко распространены в печатной прессе [6] и при этом особенно характерны именно для русскоязычного медиапространства: заголовки материалов в качественной прессе зачастую представляют собой точную либо искаженную цитату из какого-либо художественного произведения, кинофильма или пословичного фонда русского языка. При этом принципиально важен сам факт отсылки к общей апперцепционной базе, а его связь с контекстом может быть неочевидной: заголовок материала, содержащий в себе цитату, является самоценным, наличие цитаты делает его интересным по факту цитирования. Связь данной цитаты с контекстом необязательна, более того, в подавляющем большинстве случаев она отсутствует.

Речь спортивного комментатора часто включает в себя отсылки к общей апперцепционной базе, причем коммуникативная стратегия их использования следует общему контексту СМИ: аллюзии могут быть представлены в речи комментатора как самоцель, способ выстраивания определенного семантического поля.

Рассмотрим реальный кейс массированного употребления аллюзий в речи спортивного комментатора. 16 января 2025 года телеканал «МАТЧ ТВ» транслировал матч между командами «Реал Мадрид» и «Сельта» – 1/8 финала испанского Кубка короля. Комментатором матча был Михаил Моссаковский, комментатор с большим опытом [7]. В этот же день, 16 января 2025, новостные агентства России и мира сообщили о смерти кинорежиссера Дэвида Линча – в 21:27 по московскому времени эта новость появилась на сайте информационного агентства ТАСС [8]. Матч начался в 23:30, т. е. через два часа после появления указанной новости в русскоязычном медиапространстве.

Комментатор в течение матча внедрил в свою речь большое количество отсылок к творчеству Дэвида Линча в качестве дани памяти великому режиссеру. Интересно, что эксплицитно имя Линча в речи комментатора не прозвучало, однако на протяжении всей трансляции звучали отсылки к различным фильмам Линча. Помимо наименований фильмов Линча и цитат из них, в речи Моссаковского звучали, например, отсылки и к другим фильмам – так, футболиста «Реала» Антонио Рюдигера комментатор на 81-й минуте матча называет «генералом песчаных карьеров» [9, с. 18], цитируя название фильма 1971 года [10]. Данное выражение хорошо известно в русском языковом коллективе за счет популярной песни с аналогичным названием, которая исполнялась рядом популярных певцов. В полном соответствии с интеграцией отсылок к общей апперцепционной базе в контекст средств массовой информации представлена цитата без связи с контекстом: фильм и песня «Генералы песчаных карьеров» напрямую не связаны с биографией и достижениями футболиста: фильм посвящен беспризорникам, выживающим в песках и сбивающимся в банды, а песня повествует об их тяжелой жизни. В контексте спортивного соревнования отсылка к указанному названию может означать «нелегкую долю» футболиста, играющего в центре обороны, поскольку его игровая рутина традиционно связана с выносами мяча из штрафной площадки, борьбой в воздухе, осуществлением отборов, игрой в подкате и т. д.

Более уместно в речь комментатора интегрировано название фильма «Человек, который изменил все» (2011) [11]: «Джонатан Бамба, как главный герой второго тайма этой игры, как человек, который изменил все» [9, 96:35]: гол указанного игрока изменил ход игры (в основное время игра закончилась со счетом 2:2), и он действительно изменил все в контексте момента произнесения данных слов. Фильм «Человек, который изменил все», посвящен спорту, но не футболу, а бейсболу – в нем описывается инновационная стратегия менеджера спортивной команды по подбору игроков.

Семантический фон трансляции – отсылки к кинофильмам – сам комментатор вербализует, когда говорит в связи с непредсказуемым ходом матча [9, 97:00]: «Это триллер, это остросюжетное кино с абсолютно непредсказуемым концом». Эти слова звучат после окончания основного времени и уже после интегрирования в речь Моссаковского большого количества цитат.

Интеграция цитат из фильмов Дэвида Линча в речь комментатора представлена по такой же схеме, по которой в речь внедряются отсылки к кинематографу: либо связывание с определенным ключевым словом без общности контекста, либо более уместная отсылка с глубокими связями не только с наименованием, но и с содержанием фильма как такового.

В тексте трансляции [9] представлены следующие отсылки к творчеству Дэвида Линча – в хронологическом порядке. Первая отсылка звучит на 15й минуте матча: «… головой играет блестяще… головой-ластиком» [9, 14:24]. В данном случае представлена отсылка к фильму Дэвида Линча «Голова-ластик» (1977)

[12] – первому фильму режиссера, в котором у главного героя рождается уродливый ребенок, и в кошмарном сне герой видит, как вместо его собственной головы вырастает голова ребенка, а оторвавшуюся голову используют для изготовления ластиков. Таким образом, выражение «голова-ластик» возникает в речи Моссаковского исключительно в связи с упоминанием головы и не связано с содержанием соответствующего кинофильма.

Следующее упоминание названия фильма Линча представлено на 31-й минуте: «… это пригодится после или во время игры с «Барселоной». Там, в песках, в дюнах» (на экране в этот момент крупным планом показано, как тренер принимает таблетки) [9, 30:34]. Это отсылка к фильму «Дюна» (1984) [13], причем общий контекст упоминания «Дюны» не вполне ясен: возможно, речь идет о враждебности того фантастического мира, который режиссер моделирует в «Дюне».

Далее в текст трансляции интегрированы названия фильмов Дэвида Линча «Простая история» [14]: «… тут простая история: Мбаппе получил по ногам» [9, 45:01]; «Синий бархат» [15]: «… понятно, форма у Реала красивая. У Сельты, на мой взгляд, тоже очень красивая. Синий бархат» [9, 46:58]; «Малхолланд драйв» [16]: «… и снова Винисиус, и перед ним пространство, как по шоссе, как по Малхолланд драйв несется туда, к штрафной» [9, 49:13].

Остановимся на отсылке к раннему фильму «Человек-слон» (1980) [17]: «Чуамени – великан, человек-слон, но и его можно завалить» [9, 54:19]. Фильм посвящен судьбе уродливого человека, деформированная внешность которого противопоставлена его духовному миру.

Интересно, что «человек-слон» имел реальный прототип – британец Джозеф Меррик, имевший существенные деформации тела из-за нейрофиброматоза и выступавший в так называемом «цирке уродов». Для данного контекста важно, что «человек-слон» отнюдь не был великаном, прозвище было придумано из-за сходства его головы, покрытой наростами, с головой слона, и Моссаковский использует прецедентный феномен исключительно в качестве способа внести отсылку к Дэвиду Линчу в комментирование матча.

После «Человека-слона» в трансляции присутствуют также названия фильмов Дэвида Линча «Дикие сердцем» (1990) [18]: «Эти галисийцы, дикие сердцем, могут пройти сквозь огонь и своего добиться» [9, 58:49], «Шоссе в никуда» (1997) [19]: «Ну и вот, пожалуйста, вперед, открытое пространство – нет, успевают вернуться игроки Сельты, и в итоге это, похоже, оказывается, шоссе в никуда» [9, 61:47]. Отметим, что текст цитаты в случае с «дикими сердцем» галисийцами также обращает зрителя к содержанию фильма. Огонь представляется ключевым мотивом этой кинокартины, который проявляется в образах горящего кинотеатра, пылающей машины, зажженной спички и др. Таким образом, Михаил Моссаковский намекает на преодоление смерти, «возрождение» проигрывающей команды.

Как видно из приведенного корпуса цитат, комментатор использует, главным образом, названия фильмов. Единственным случаем, когда он цитирует не название, а известную фразу из содержания фильма, является следующая фраза: «Такое преображение «Сельты». Казалось бы, «Сельта», которая занималась исключительно одной задачей – она отбивалась в течение второго тайма. Но все поменялось. Совы – не то, чем они кажутся» [9, 97:39]. Слова «Совы – не то, чем они кажутся» представляют собой отсылку к сериалу Дэвида Линча «Твин Пикс» [20]. Совы в фильме символизируют потусторонний мир, агрессию и жестокость, их появление предвещает беду [21].

Как видно из приведенного анализа, в трансляции присутствует большое количество отсылок к творчеству режиссера, новость о смерти которого появилась накануне матча. Возникает вопрос: насколько эти отсылки релевантны для целевой аудитории, понятны ли они ей? В телеграм-канале комментатора Михаила Моссаковского [22] в течение матча были опубликованы следующие комментарии (в оригинальной орфографии):

«Михаил, аплодирую вам стоя за то, как вы отдали дань памяти Дэвиду Линчу: «Винисиус мчится, как по шоссе… Как по Малхолланд Драйв…».

…ещё были отсылки на «Синий Бархат» в конце первого тайма и на «Диких сердцем». Спасибо, Михаил! Очень трогательно…

Михаил, жду отсылку на «голова-ластик» и «человек-слон» (надеюсь, я их не прослушал).

Только что ещё были Дикие сердцем, а в первом тайме Синий бархат.

…спасибо за названия фильмов дэвида линча в эфире!! это очень красиво.

…за отсылки к Линчу. Я только на совах понял).

Блин, надо было быть внимательнее. Про сов улыбнулся прям. Спасибо» [22].

Комментарии публикуются в реальном времени в течение трансляции и, как видно, некоторые болельщики восприняли отсылку к апперцепционной базе, причем для целевой аудитории максимально значимой оказалась цитата из «Твин Пикс». Сериал с большим успехом шел на российском телевидении в 1993 году, его просмотр стал значимым культурным событием, поэтому у многих зрителей с именем Дэвида Линча ассоциируется именно «Твин Пикс».

В следующем посте после окончания матча Михаил Моссаковский эксплицитно упомянул Дэвида Линча: «Спасибо Реалу и Сельте за крутую игру. Спасибо Дэвиду Линчу за его фильмы. Всем доброй ночи» [23].

Таким образом, анализ комментирования матча Михаилом Моссаковским в эфире «МАТЧ ТВ» показал высокую концентрацию использования отсылок к общей апперцепционной базе: творчеству популярного режиссера. Отсылки не вербализируются в эфире: инструментом диалога с болельщиками является именно телеграм, причем комментатор говорит о Линче уже только после окончания матча, когда он смог убедиться, что как минимум для нескольких человек из целевой аудитории выстроенная им система аллюзий оказалась релевантной.

Распределение отсылок по времени демонстрирует, что, вероятнее всего, комментатор заготовил пул отсылок к творчеству Линча на основное время матча: в комментировании дополнительного времени не прозвучало ни одной аллюзии. Некоторые из болельщиков осознали контекст при упоминании наиболее известной цитаты, ассоциирующейся с фильмами Линча: фраза «Совы – не то, чем они кажутся» была задумана как кульминация цепочки отсылок к общей апперцепционной базе, и она стала последним использованным маркером потаенного смысла «для посвященных».

Спортивные средства массовой информации в современной медиасфере выстраивают доверительные отношения с целевой аудиторией, используя в качестве инструмента диалогизации телеграм-каналы и социальные сети. Способом формирования атмосферы дружеского диалога являются отсылки к общей апперцепционной базе – использование в речи спортивных журналистов цитат из фильмов, художественных произведений, пословиц и поговорок, которые аудитория идентифицирует.

Отсылка к корпусу известных аудитории высказываний играет роль системы идентификации «свой – чужой», когда использованная фраза понятна части аудитории, и она становится эмоциональным триггером для тех, кто смог опознать отсылку. Наряду с этим среди целевой аудитории всегда присутствуют те люди, которые не поняли источник отсылки, но осознали ее присутствие в тексте – это помогает им присоединиться к имплицитно формируемому «клубу посвященных» с помощью прочтения комментариев в телеграм-канале или в социальных сетях.

Проанализированный в рамках настоящего исследования кейс высокой концентрации отсылок к творчеству Дэвида Линча в комментарии к матчу «Реал Мадрид – Сельта» на телеканале «МАТЧ ТВ» представляет собой образец речи комментатора, прочитываемой через «двойную оптику»: комментирование как таковое для всех и выстраивание семантической связи со значимым культурным событием для посвященных. Анализ реакции целевой аудитории в телеграм-канале указывает на положительное восприятие этой тенденции среди болельщиков.

Библиографический список

1. Сафонов Е.А. Социальная сеть как площадка для развития региональной спортивной журналистики. *Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС*. 2023. Т; 14, № 5 (62): 109–112.
2. Бегларян А.Х. Медиатональность телеграм-каналов спортивных средств массовой информации как средство вовлечения целевой аудитории. *Филология: научные исследования*. 2025; № 1: 27–35.
3. Скуба В.Г. Особенности работы спортивных комментаторов в социальных сетях. *Казанская наука*. 2024; № 6: 306–308.
4. Ширяев Е.Н. Семантико-синтаксическая структура русского разговорного диалога. *Русский язык в научном освещении*. 2001; № 1: 132–147.
5. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. *Русская разговорная речь: общие вопросы, словообразование, синтаксис*. Москва: Наука, 1981.
6. Anisimov R.Y. The newspaper headline in the digital reality: from “hook” to text surrogate. *Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research*: XXIII International Conference named after professor L.N. Kogan. Yekaterinburg, 2020: 231–235.
7. *Михаил Моссаковский*. Available at: https://matchpremier.ru/commentators/mihail_mossakovskiy
8. *Умер режиссер Дэвид Линч*. Available at: // https://tass.ru/kultura/22900945
9. Кубок Испании. 1/8 финала. Реал Мадрид – Сельта [Видеозапись]: телевизионная трансляция. *Телеканал «Матч ТВ»*. Москва, 2025. (150 мин). Available at: https://matchtv.ru/football/copa_del_rey/matchtvvideo_NI2152034_translation_Kubok_Ispanii_1_8_finala
10. *Генералы песчаных карьеров* [Видеозапись]. Режиссер Холл Бартлетт; в ролях: К. Лейн, Т. Стерлинг, Дж. Рубинштейн; American International Pictures, 1971 (102 мин.).
11. *Человек, который изменил все* [Видеозапись]. Режиссер Беннет Миллер; в ролях: Б. Питт, Д. Хилл, Ф.С. Хоффман; Columbia Pictures, 2011 (126 мин.).
12. *Голова-ластик* [Видеозапись]. Режиссер Дэвид Линч; в ролях: Д. Нэнс, Ш. Стюарт, А. Джозеф; производство Дэвида Линча при сотрудничестве The American Film Institute и Center for Advanced Film Studies, 1977 (89 мин.).
13. *Дюна* [Видеозапись]. Режиссер Дэвид Линч; в ролях: К. Маклоклен, Ю. Прохнов, Ф. Аннис; Dino De Laurentiis Corporation, Universal City Studios, 1984 (137 мин.).
14. *Простая история* [Видеозапись]. Режиссер Дэвид Линч; в ролях: Р. Фарнсуорт, С. Спейсек, У. Харкер; The Straight Story, Inc., Asymmetrical Productions, Le Studio Canal+, Les Films Alain Sarde, The Picture Factory, Film Four, 1999 (112 мин.).
15. *Синий бархат* [Видеозапись]. Режиссер Дэвид Линч; в ролях: И. Росселлини, К. Маклоклен, Д. Хоппер; De Laurentiis Entertainment Group, 1986 (120 мин.).
16. *Малхолланд драйв* [Видеозапись]. Режиссер Дэвид Линч; в ролях: Н. Уоттс, Л. Хэрринг, Д. Теру; Le Studio Canal Plus, Les Films Alain Sarde, Asymmetrical Productions, Babbo, Inc., 2001 (147 мин.).

17. *Человек-слон* [Видеозапись]. Режиссер Дэвид Линч; в ролях: Э. Хопкинс, Дж. Хёрт, Э. Бэнкрофт; Brooksfilms, 1980 (124 мин.).
18. *Дикие сердцем* [Видеозапись]. Режиссер Дэвид Линч; в ролях: Н. Кейдж, Л. Дерн; Polygram Filmproduktion GmbH, Polygram, Propaganda Films, 1990 (125 мин.).
19. *Шоссе в никуда* [Видеозапись]. Режиссер Дэвид Линч; в ролях: Б. Пуллман, П. Аркетт, Б. Гетти; CiBy, 2000Asymmetrical Productions, 1997 (135 мин.).
20. *Твин Пикс* [Видеозапись]. Режиссер Дэвид Линч; в ролях: К. Маклахлен, М. Онткин, М. Амик; Lynch/Frost Productions, Propaganda Films, Spelling Television, 1990–1991 (дл. серии: 46–50 мин).
21. Быстров Д. *Смысл фразы «Совы не то, чем кажутся» в Твин Пикс*. Available at: //https://cyber.sports.ru/cinema/blogs/3295280.html
22. Все очень на тоненького у Мадрида с Сельтой... *Михаил Моссаковский. Telegram*. 2025; 16 января. Available at: //https://t.me/mossakovskiy/3464
23. Спасибо Реалу и Сельте за крутую игру… *Михаил Моссаковский. Telegram*. 2025; 16 января. Available at: //https://t.me/mossakovskiy/3465

References

1. Safonov E.A. Social'naya set' kak ploschadka dlya razvitiya regional'noj sportivnoj zhurnalistiki. *Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya RANHiGS*. 2023. T; 14, № 5 (62): 109-112.
2. Beglaryan A.H. Mediatonal'nost' telegram-kanalov sportivnyh sredstv massovoj informacii kak sredstvo vovlecheniya celevoj auditorii. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2025; № 1: 27-35.
3. Skuba V.G. Osobennosti raboty sportivnyh kommentatorov v social'nyh setyah. *Kazanskaya nauka*. 2024; № 6: 306-308.
4. Shiryaev E.N. Semantiko-sintaksicheskaya struktura russkogo razgovornogo dialoga. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2001; № 1: 132-147.
5. Zemskaya E.A., Kitajgorodskaya M.V., Shiryaev E.N. *Russkaya razgovornaya rech': obschie voprosy, slovoobrazovanie, sintaksis*. Moskva: Nauka, 1981.
6. Anisimov R.Y. The newspaper headline in the digital reality: from "hook" to text surrogate. *Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research*: XXIII International Conference named after professor L.N. Kogan. Yekaterinburg, 2020: 231-235.
7. *Mihail Mossakovskij*. Available at: https://matchpremier.ru/commentators/mihail_mossakovskiy
8. *Umer rezhisser D`evid Linch*. Available at: // https://tass.ru/kultura/22900945
9. Kubok Ispanii. 1/8 finala. Real Madrid – Sel'ta [Videozapis']: televizionnaya translyaciya. *Telekanal «Match TV»*. Moskva, 2025. (150 min). Available at: https://matchtv.ru/football/copa_del_rey/matchtvvideo_NI2152034_translation_Kubok_Ispanii_1_8_finala
10. *Generaly peschanyh kar'erov* [Videozapis']. Rezhisser Holl Bartlett; v rolyah: K. Lejn, T. Sterling, Dzh. Rubinshtejn; American International Pictures, 1971 (102 min.).
11. *Chelovek, kotoryj izmenil vse* [Videozapis']. Rezhisser Bennet Miller; v rolyah: B. Pitt, D. Hill, F.S. Hoffman; Columbia Pictures, 2011 (126 min.).
12. *Golova-lastik* [Videozapis']. Rezhisser D`evid Linch; v rolyah: D. N`ens, Sh. Styuart, A. Dzhozef; proizvodstvo D`evida Lincha pri sotrudnichestve The American Film Institute i Center for Advanced Film Studies, 1977 (89 min.).
13. *Dyuna* [Videozapis']. Rezhisser D`evid Linch; v rolyah: K. Makloklen, Yu. Prohnov, F. Annis; Dino De Laurentiis Corporation, Universal City Studios, 1984 (137 min.).
14. *Prostaya istoriya* [Videozapis']. Rezhisser D`evid Linch; v rolyah: R. Farnsuort, S. Spejsek, U. Harker; The Straight Story, Inc., Asymmetrical Productions, Le Studio Canal+, Les Films Alain Sarde, The Picture Factory, Film Four, 1999 (112 min.).
15. *Sinij barhat* [Videozapis']. Rezhisser D`evid Linch; v rolyah: I. Rossellini, K. Makloklen, D. Hopper; De Laurentiis Entertainment Group, 1986 (120 min.).
16. *Malholland drajv* [Videozapis']. Rezhisser D`evid Linch; v rolyah: N. Uotts, L. H`erring, D. Teru; Le Studio Canal Plus, Les Films Alain Sarde, Asymmetrical Productions, Babbo, Inc., 2001 (147 min.).
17. *Chelovek-slon* [Videozapis']. Rezhisser D`evid Linch; v rolyah: `E. Hopkins, Dzh. Hert, `E. B`enkroft; Brooksfilms, 1980 (124 min.).
18. *Dikie serdcem* [Videozapis']. Rezhisser D`evid Linch; v rolyah: N. Kejdzh, L. Dern; Polygram Filmproduktion GmbH, Polygram, Propaganda Films, 1990 (125 min.).
19. *Shosse v nikuda* [Videozapis']. Rezhisser D`evid Linch; v rolyah: B. Pullman, P. Arkett, B. Getti; CiBy, 2000Asymmetrical Productions, 1997 (135 min.).
20. *Tvin Piks* [Videozapis']. Rezhisser D`evid Linch; v rolyah: K. Maklahlen, M. Ontkin, M. Amik; Lynch/Frost Productions, Propaganda Films, Spelling Television, 1990-1991 (dl. serii: 46-50 min).
21. Bystrov D. *Smysl frazy «Sovy ne to, chem kazhutsya» v Tvin Piks*. Available at: //https://cyber.sports.ru/cinema/blogs/3295280.html
22. Vse ochen' na tonen'kogo u Madrida s Sel'toj... *Mihail Mossakovskij. Telegram*. 2025; 16 yanvarya. Available at: //https://t.me/mossakovskiy/3464
23. Spasibo Realu i Sel'te za krutuyu igru… *Mihail Mossakovskij. Telegram*. 2025; 16 yanvarya. Available at: //https://t.me/mossakovskiy/3465

Статья поступила в редакцию 06.03.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-582-585

***Yukhanova A.A.**, postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: alinayuhanova@mail.ru*

ROMANTIC TENDENCIES IN "THE MYSTERIOUS STRANGER" BY AMELIA OPIE. The article reveals specific features of a novel "The Mysterious Stranger" (1813), written by an English writer of the Romantic era Amelia Opie. Key motifs of romanticism, such as duality, a break from convention, wandering, fate, loneliness, mystery, love, tragic worldview, disappointment and untimely death, are widely implemented in the prose of Amelia Opie. Her creative literary method is determined through the context of romantic aesthetics. The conflict between dreams and reality, transformation of the romantic ideal category, the main character's non-conformity determine the narrative system of "The Mysterious Stranger". The novel reflects the artistic and ideological imperatives that characterize English literature at the beginning of the 19th century and Western European literary process of this period. Specific functions of romantic categories, Amelia Opie's individual manner and approach are described. "The Mysterious Stranger" is a representative example of English romantic prose, where a wide range of ideological and social problems of the 19th century is depicted.

Key words: **literature of XIX century, English romanticism, novel, author's individual method, romantic motifs, Amelia Opie's novel**

***А.А. Юханова**, аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: alinayuhanova@mail.ru*

РОМАНТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В РОМАНЕ «ТАИНСТВЕННАЯ НЕЗНАКОМКА» АМЕЛИИ ОУПИ

В настоящем исследовании отражены особенности творчества английской писательницы эпохи романтизма Амелии Оупи, воплощенные в романе «Таинственная незнакомка» (1813). Ключевые составляющие романтического искусства, такие как принцип двоемирия, мотивы бунта, странствия, рока, одиночества, тайны, любви, трагического мироощущения, разочарования и безвременной кончины, широко реализуются в прозе Амелии Оупи и позволяют рассматривать ее творческий метод в контексте романтической эстетики. Конфликт мечты и действительности, трансформация женского образа романтического идеала, борьба исключительной личности против системы определяют специфику нарратива «Таинственной незнакомки». Роман создается в контексте западноевропейского литературного процесса Англии начала XIX века и заключает в себе художественные и идеологические особенности, характерные для произведений данного периода.

Ключевые слова: **литература XIX века, английский романтизм, жанр романа, художественный метод, романтические мотивы, проза Амелии Оупи**

Амелия Оупи (1769–1853) вошла в историю английской литературы как романистка, поэтесса, автор прозаических сборников и самостоятельных романов, изображающих широкий спектр идеологических проблем и социальных явлений XIX столетия. Произведения А. Оупи, чье имя пользовалось известностью в творческих кругах английской интеллигенции, еще при жизни активно публиковались и переиздавались на родине писательницы и за ее пределами, переводились на другие языки, получали высокую оценку современников и признание читателей. В предисловии к мемуарам А. Оупи ее душеприказчик Томас Брайтвелл (1787–1868) пишет: «Её работы подверглись испытанию публичной критикой, и некоторые дополнительные свидетельства, встречающиеся в мемуарах, указывают на благоприятные впечатления, которые эти работы произвели. Можно увидеть, что сэр Вальтер Скотт, доктор Чалмерс, Саути и другие известные личности в равной степени согласились отдать дань восхищения ее способности трогать сердца и пробуждать нежные чувства» (перевод мой – *А. Ю.*) [1, с. 5]. Несомненно,

А. Оупи являлась литературной знаменитостью своего времени и яркой представительницей романного жанра в Англии, внеся вклад в его развитие.

Для российского литературоведения художественное наследие А. Оупи оставалось неизученным вплоть до настоящего момента. Поэтика прозаических произведений писательницы впервые становится предметом специального исследования, чем объясняется его новизна. Анализ романов А. Оупи позволяет выявить ведущие романтические тенденции, выражающиеся в индивидуально-авторском преломлении, что способствует объективной характеристике литературного художественного дискурса Англии XIX века и обусловливает актуальность выбранной темы.

Целью исследования является анализ художественных особенностей нарратива романа А. Оупи «Таинственная незнакомка» в контексте романтического направления. Данная цель ставит и задачи, решаемые в рамках исследования: определить специфику образной системы романа; проследить возможные связи между сюжетообразующими мотивами произведения и установками романтизма; выявить особенности репрезентации эстетических категорий романтизма, составляющих смысловой центр произведения.

Теоретическая значимость предлагаемой статьи состоит в характеристике индивидуального творческого метода А. Оупи и определении места автора в литературном процессе Англии. Практическая значимость определяется тем, что результаты проведенного исследования могут быть применены в ходе дальнейшего изучения английского литературного дискурса эпохи романтизма, а также для преподавания курсов лекций и семинаров по истории мировой и, в частности, английской литературы.

Роман «Таинственная незнакомка» («The Mysterious Stranger», 1813) А. Оупи – одно из четырех прозаических произведений, вошедших в сборник под общим названием «Истории о настоящей жизни» («Tales of Real Life») [2]. 1813 – год публикации сборника – является во всех отношениях знаковым для развития литературного процесса в Англии, так как именно в этот период романтическое направление переживает этап становления и утверждается в качестве доминирующего: в 1813 году выходят поэмы «Гяур» и «Абидосская невеста» Дж. Г. Байрона [3], публикуется философская поэма П. Б. Шелли «Королева Маб» [4] и романтическая поэма В. Скотта «Рокби» [5], а поэты «озерной школы» к этому периоду получают широкое признание. Кроме того, в 1813 году английская читательская публика знакомится с романом Дж. Остен «Гордость и предубеждение» [6]. Говоря о специфике литературного процесса начала XIX века, Ерохина Ю.Е. приходит к следующему заключению: «В Великобритании локальная ситуация в литературной сфере приводит к тому, что романтизм стал самостоятельной и полноценной эстетической системой к XIX веку, однако не отстранил в полной мере традиции просветительского реализма» [7, с. 66].

Таким образом, в Англии первой половины XIX столетия о себе заявляют крупнейшие писатели; это эпоха новых великих имён и господства романтического мироощущения. Именно тогда публике представляет свои произведения и А. Оупи: ее творческая активность приходится на 1800–1820-е годы. Роман «Таинственная незнакомка» нисколько не отстаёт от художественных и идеологических императивов, которые были актуальны для английского литературного дискурса на момент публикации произведения. Более того, отчасти писательница даже предчувствует и опережает зародившиеся впоследствии настроения, распространившиеся среди плеяды английских романтиков. Так, А. Оупи создает репрезентативное прозаическое произведение с преобладающими в нем романтическими тенденциями.

Принципы романтической эстетики обнаруживаются еще на этапе экспозиции романа, где представлены основные действующие лица, характеризующие образную составляющую произведения: лорд Д. – вдовец и состоятельный джентльмен, мистер Мортон – врач, давний друг и компаньон лорда Д., и Розабель – загадочная дама, чье непредвиденное появление меняет жизни двух приятелей навсегда. Встреча героев наполнена романтическим символизмом: во-первых, она сопровождается мотивом странствия, объединяющим судьбы трех действующих лиц. Данный мотив Иванова Е.Р. связывает с категорией идеала: «Многочисленные романтические странствия совершались во имя идеала. Герой отправлялся в путь, оставляя свой дом и повинуясь романтическому томлению, без четкой цели путешествия. Главным для него становилось само движение, открывавшее мир» [8, с. 142]. Подобное смысловое наполнение мотива странствия применимо и в содержательном контексте романа «Таинственная незнакомка», однако примечательно, что странствия героев А. Оупи берут свое начало в трагической точке: герои отправляются в путь после тяжелых жизненных потрясений, таких как смерть близких, разочарование и разрушение семейных уз. Несмотря на то, что путь персонажей романа омрачен воспоминаниями о прошлом, их движение продолжается, а вместе с тем сохраняется место для надежды на духовные трансформации.

Лорд Д. и мистер Мортон находятся в длительном путешествии, однако по дороге в Лиссабон их настигает буря и заставляет задержаться в ближайшей гостинице на неопределенный срок: *«To Falmouth therefore we repaired; but the wind being against our embarkation, we were reluctantly obliged to prepare for an abode of perhaps many days at an inn»* [2, с. 203]. При данных обстоятельствах герои встречают таинственную Розабель, покинувшую родную Шотландию и путешествующую в одиночестве. Так же, как лорд Д. и мистер Мортон, незнакомка направлялась в Лиссабон, однако жизненный путь героев сосредотачивается в совершенно иной местности, где и случается их судьбоносная встреча: *«All he knew of her was, that she had arrived there the day before us, on her way, like ourselves, to Lisbon…»* [2, с. 206]. Следовательно, персонажи романа находят друг друга на этапе странствия, подобно романтическим героям, отправляющимся в далекие края в поисках романтического идеала и экзистенциальных открытий.

Во-вторых, мотив странствия в романе А. Оупи сопряжен с мотивом рока – одной из важнейших концепций поэтики романтизма. Роковой можно назвать вынужденную необходимость лорда Д. и мистера Мортона остаться в незнакомой местности из-за бури, внезапно прервавшей путешествие и нарушившей их планы. Следующее непредвиденное событие не заставляет ждать: непреодолимая сила рока делает невозможной запланированную прогулку лорда Д. и его компаньона, которая не состоялась также по причине непогоды, вследствие чего путешественники должны были провести вечер в гостинице: *«One evening, our projected walk having been put a stop to by the threatening appearance of the clouds…»* [2, с. 203]. Именно эти ситуации стали предвестниками роковой встречи лорда Д. и мистера Мортона с Розабель. В художественном пространстве А. Оупи сама судьба в лице стихии вмешивается в ход жизненных событий, отнимая у героев власть над обстоятельствами, что в высшей степени свойственно традиционной художественной системе романтических произведений.

В-третьих, на этапе экспозиции «Таинственной незнакомки» героев сопровождает и объединяет характерный для романтического мироощущения мотив одиночества. Лорд Д. потерял свою семью, оставшись вдовцом (*«He was rendered one of the most unhappy of men by the death of his wife»* [2, с. 202]) и оплакивая умершего сына (*«For many months Lord D gave way to his feelings of agonizing regret, in a manner that alarmed me for his mind»* [2, с. 203]); молодой мужчина, переживая горе, пытается найти утешение в странствиях по свету. Сердце другого героя, мистера Мортона, свободно – он не связан узами брака и посвящает себя разного рода учениям (*«I was deeply engaged in reading Horace, of whom I was meditating a translation»* [2, с. 203]). Розабель отрекается от своего прошлого, порывает с ним и оказывается совершенно одна. Таким образом, каждый персонаж обособлен, в известной мере оторван от внешнего мира и света, пребывает в состоянии отчуждения и меланхолии. Несмотря на то, что лорд Д. и мистер Мортон связаны давней дружбой, которая берет начало в их детстве, они остаются одинокими с точки зрения любовных привязанностей и духовного единения с другой душой. Ни один из них не обрел своего романтического идеала, в связи с чем одиночество определяет их жизненный путь и судьбу Розабель.

Вышеизложенный анализ экспозиции романа «Таинственная незнакомка» позволяет заключить, что произведение открывается такими ключевыми романтическими категориями, как мотив странствия, рока и одиночества. Задавая тональность повествованию, данные концепции будут сопровождать нарратив А. Оупи на всех композиционных уровнях романа, что позволяет относить его к романтическому литературному дискурсу.

Центральный образ в романе «Таинственная незнакомка» – образ женщины, чья личность и судьба несут на себе печать загадочности, меланхолии и отчужденности. Лорд Д. и его давний друг мистер Мортон (он же рассказчик) очарованы девушкой, ее внешние достоинства описываются как нечто совершенное, сверхъестественно притягательное, божественное. Лорд Д. восклицает: *«Heavens! what an angel!»; «she is an angel!»* [2, с. 204]. Мистер Мортон также оказывается пораженным красотой незнакомки, говоря о ней как о возвышенном идеале: *«the most perfectly beautiful woman I ever beheld!», «a dignity and a beauty which I never saw before, nor have ever seen since in woman»* [2, с. 204]. В приведенных фрагментах Розабель сравнивается с созданием из иного мира, существом высшего порядка – безупречным ангелом, чье совершенство ослепляет очарованных героев. Стоит отметить, что подобные функции и описания характерны для категории романтического идеала, в роли которого у писателей-романтиков традиционно выступает прекрасная дама, иногда сверхъестественного происхождения (например, Ламия в одноименной поэме Дж. Китса [9]). Однако данный элемент не только роднит поэтику А. Оупи с поэтикой писателей-романтиков, но и, с другой стороны, является чертой отличительной. Это объясняется тем, что в авторской интерпретации писательницы категория идеала становится более сложной, многозначной и многофункциональной. В «Таинственной незнакомке» женский образ, сохраняя типологические черты романтического идеала, трансформируется в образ центрального романтического героя (романтической героини), обретая в значительной степени больший художественный потенциал. При формировании образа Розабель А. Оупи расширяет привычные границы изображения женских персонажей в произведениях романтизма и создает более глубокий психологический фон для раскрытия героини. Именно женский характер избирается в качестве главного объекта авторского внимания и центра художественной системы. Почвой для подобной модификации становится романная, а не распространенная среди английских романтиков поэтическая форма.

Характерные романтические пейзажи также присущи нарративу произведения. Появление Розабель сопровождается буйством стихии, штормом и ливнем, что способствует возникновению ореола таинственности и загадочности – с одной стороны, и опасности и тревоги – с другой: *«He reached her just as the shower fell, and had the satisfaction of conveying her safe from the rain to the house»* [2, с. 205]. Мрачные пейзажи в качестве яркой художественной детали романтической обстановки изображены и в сцене прогулки по воде, предшествующей нежелательной встрече леди Д. с путешественниками из Шотландии. Узнав де-

вушку, они могли разрушить приобретенное ей положение и потому представляли угрозу, отразившуюся на уровне пейзажа: *«While we were turning round, the black cloud grew darker and darker…»* [2, с. 220]. Силы природы словно призваны помочь Розабель, они участвуют в ее судьбе и спасают девушку от возможных неприятностей: *«At this moment the dark cloud discharged itself in torrents of rain, and the curious strangers were forced to run hastily away to seek shelter; and for the present I felt that Lady D was saved from what she dreaded»* [2, с. 222]. Связь между романтической героиней и природными явлениями, воздействие окружающей среды на происходящие с персонажами события, эмоциональная значимость и детерминированность изображаемых пейзажей – еще один ключевой элемент романтической парадигмы.

Следующая яркая романтическая черта, реализуемая в рамках творческого метода А. Оупи и в романе «Таинственная незнакомка», – это мотив тайны. Тайна формирует ключевой женский образ в романе: с момента встречи ни лорд Д., ни мистер Мортон (являющийся рассказчиком) ничего не знают о прошлом меланхоличной, отчужденной и немногословной Розабель – странствующей в одиночестве женщины в облачении вдовы: *«She was dressed in mourning, nearly resembling that of a widow!»* [2, с. 204]. Однако если лорда Д. не беспокоят подробности жизни незнакомки, к которой он относится с трепетом, благоговением и восхищением, то его друг и рассказчик проявляет себя как человек более наблюдательный и проницательный, испытывая подозрения в отношении Розабель и ее слов о смерти мужа, мистера Макдоналда. Мистер Мортон, будучи человеком из мира науки и медицины, объясняет свою наблюдательность профессиональными качествами, что делает его более надежным повествователем в восприятии читателя: *«My medical profession had given me some of that physiognomical, or rather pathognomical knowledge which distinguishes medical men»* [2, с. 206].

Загадочное поведение центральной героини проявляется в ряде сцен: на людях она скрывает лицо за темной вуалью (*«Lady D-, who usually wore a veil, was that evening without one…»* [2, с. 219]; *«She always persisted in wearing a deep thick veil»* [2, с. 231]), демонстрирует отсутствие каких-либо социальных связей с прошлым окружением и никому не сообщает о своей помолвке с лордом Д. (*«Lady D's neither writing nor receiving letters of any kind…»* [2, с. 218]), а также всерьез страшится перспективы случайного столкновения с путешественниками из Шотландии – родного края Розабель, который она по неизвестным причинам оставила (*«I turned my eyes on Lady D and saw her sink pale as death on the shoulder of her lord»* [2, с. 221]). Попытка сокрытия личной тайны лежит в основе этих странных обстоятельств, что становится фундаментом для возникновения мистической тональности произведения и позволяет проследить связь мотива тайны с романтическим принципом двоемирия, который, как обнаруживается впоследствии, является идейным фундаментом произведения английской романистки.

Данные особенности поэтики А. Оупи свидетельствуют о том, что мотив таинственного прошлого сопровождает и во многом детерминирует образ героини. В связи с этим представляется уместной параллель с байроническими героями (Гяур, Конрад, Лара, Манфред), которых характеризует загадочное прошлое, также оставившее серьезный след на судьбе персонажей. Стоит отметить, что роман «Таинственная незнакомка» выходит в один и тот же период с двумя «восточными» поэмами Дж. Г. Байрона, «Гяур» и «Абидосская невеста», где только оформляется тип байронического героя. Работая с жанром романа, А. Оупи отражает и в некотором смысле опережает те настроения, которые впоследствии так широко развились в поэтическом творчестве соотечественников писательницы и в мировой литературе.

Романтическая художественная формула, подразумевающая исключительную личность в исключительных обстоятельствах, также воплощается в произведении А. Оупи. Исключительность Розабель состоит в системе ее мировоззренческих установок, необычности ее положения, свободолюбии, готовности вступать в борьбу с условностями и обстоятельствами, препятствующими ее личной свободе. *«Mrs Macdonald was sufficiently elevated in understanding above her sex to think she might despise those restraints, those rules of decorum, and those usages of society, which regulate the actions of inferior women»* [2, с. 211], – данный фрагмент иллюстрирует непокорность Розабель, ее исключительность в отношении социальных порядков. Это неординарная натура, чья эрудиция, начитанность и образованность являются чертами интеллектуального превосходства и возвышают Розабель над ее филистерским окружением: *«I became deeply read in books not usually known to women; the consequence of which was, that my natural pride and independence of spirit were increased by these fancied powers not usual to my sex»* [2, с. 247].

Данные качества проявляются и в беседах с мистером Мортоном, когда героиня прямолинейно и смело высказывает свое отношение к консервативным традициям патриархального социума, рассуждая об институте брака, о социальной роли женщины, защите прав и чести женщин на законодательном уровне, а также о понятиях нравственности и супружеской верности, которые являются предметом ее немалого беспокойства. Звучание данных тем в романе сопряжено с трагическими и зловещими настроениями. Дискуссия Мортона и Розабель о преступлениях жен в отношении собственных мужей показывает, что ревность – чувство, которое Розабель считает единственным возможным оправданием для убийства: *«If any thing can palliate the crime of murder, it must be jealousy, for that is of all feelings the most powerful and the most accurst»* [2, с. 226].

Значительно позднее в ходе повествования обнаруживаются истинные причины подобного сопротивления героини общепринятым убеждениям относительно семейных уз, предпосылки обеспокоенности Розабель вопросами брака и верности. С данными явлениями связана главная тайна незнакомки: муж, в чьей смерти она убеждала ближайшее окружение, оказывается жив. В кульминационных эпизодах мотив рока, уже встречавшийся на более ранних композиционных уровнях романа, становится доминирующим: по роковой случайности лорд Д. знакомится с мистером Макдоналдом на одном из светских вечеров (*«I have actually been in company with a Macdonald – A Colonel Macdonald of Dunkeld»* [2, с. 236]), где последний со всей откровенностью делится с ним страшной историей, события которой продиктованы той же непреодолимой силой рока. Мистер Макдоналд рассказывает о погибшей жене, которая была обманута вероломной служанкой, породившей в ней мысль о неверности мужа. Убедительная ложь служанки и роковое стечение обстоятельств заставили Розабель найти подтверждения тому, что представилось ей страшным предательством; убежденная в любовной связи мужа с другой женщиной, она без промедления покидает родной дом, фальсифицируя самоубийство (*«We found, indeed, her cloak and one of her shoes on the bank of a rapid river, and feared it was only too probable that she precipitated herself into it»* [2, с. 242]). Героиня не допускает для себя возможности оставаться в положении обманутой жены, смиренно принявшей нелицеприятную участь; душевные страсти исключительной свободолюбивой личности, внутренний бунт против разрушительной системы, острое неприятие грубой реальности становятся основой для роковых, поворотных событий в судьбе Розабель. Она практически ритуально расстается с ненавистной частью своего прошлого, когда заставляет близких поверить в собственную гибель и отправляется странствовать в одиночестве. Следовательно, А. Оупи демонстрирует дуалистическую ситуацию, в которой романтическая натура оказывается жертвой собственных принципов.

Конфликт идеала и действительности, на котором основывается романтическое двоемирие в «Таинственной незнакомке», развивается в высшей степени мрачном ключе и приобретает трагедийное звучание. В значительной мере усложняется воспроизведение внутреннего мира Розабель; по словам Дьяконовой Н.Я. о романтической любви и ее влиянии на героя романтического произведения, «переживший любовь остается еще более одиноким, ушедшее счастье лишь подчеркивает его потерянность и горе (этот мотив звучит в «Гяуре» и «Корсаре»)» [10, с. 101]. Действительно, романтическое сознание Розабель сталкивается с пугающим обстоятельством: человек, беспричинно разрушивший ее счастье, разлучивший ее с дорогим сердцу возлюбленным, заставивший отказаться от своего прошлого «я» – это она сама. Мистер Мортон догадывается о том, что Розабель и есть миссис Макдоналд, и за признанием следует выражение осознания собственной вины: *««I own,» replied I, « that I have my suspicions-you are the lost Mrs Macdonald.» "You are right. I am that rash, ill-judging, guilty woman»* [2, с. 244]. Столь важная для романтизма антропоцентричная роль человека-творца, созидателя, самостоятельно строящего свой мир на основе воображения и тяги к свободе, приобретает у А. Оупи деструктивный характер. Ответственность за собственное несчастье оказывается столь же весомой, как и ответственность за свое благополучие.

С одной стороны, подлость служанки, воплощающей пошлый, грубый и низкий мир бюргеров, нарушает душевную гармонию героини, подрывает ее доверие к любимому мужу и становится отправной точкой для ряда трагических событий; с другой – романтической чувство любви Розабель, очевидно, не имело достаточной глубины и силы, чтобы она сумела противостоять лжи и не поддаваться сомнениям относительно верности человека, с которым она связала себя крепкими узами. Следовательно, вместо того, чтобы бороться с внешним миром обывателей, центральная героиня неожиданно вступает в куда более отчаянную борьбу против собственного мира – мира романтического, где некогда царила любовь и верность. Стрельцова Г.В. справедливо отмечает, что «принцип романтического двоемирия предполагает недостижимость идеала в действительности» [11, с. 49], и именно этим характеризуется исход романа: Розабель не способна восстановить то, что однажды разрушила собственными руками, и оказывается далека от идеала больше, чем когда-либо. А. Оупи углубляет психологизацию романа проблемой индивидуальной ответственности личности.

Вышеизложенные особенности текста, сюжета и образов позволяют утверждать, что А. Оупи создает сложную романную фабулу, в рамках которой романтическая героиня, обладающая духовной свободой и достигшая романтического идеала в лице своего мужа, собственными действиями уничтожает некогда доступный ей мир гармонии, красоты и счастья. Как правило, художественные сочинения писателей эпохи романтизма имеют ровно обратную композицию: герой, находящийся либо в начале духовных поисков, либо уже прошедший определенный путь, устремлен к обретению идеала. В данном же романе наблюдается вовсе не типичная схема развития персонажа: романтическая героиня бежит от, казалось бы, уже обретенного идеала, испытав на себе губительное влияние страстей и пороков – своих и общества. Наблюдательная и чуткая к социальным проблемам А. Оупи ставит и решает вопрос об обретении романтического идеала в уникальной манере: в то время, как ее современники пытаются понять, как подобный идеал обрести, писательница задумывается о том, каким образом герой, уже достигший его, способен им распорядиться.

В финальных сценах острота трагического конфликта достигает наивысшей точки. Вернуться к прежней жизни с мужем не представляется возможным для Розабель, равно как и оставаться «фиктивной» женой лорда Д. Романтическая героиня оказывается побежденной социумом и собственным чувством

вины. Стоит отметить, что подобное разрешение конфликта характерно для поэтики творчества писателей-романтиков: «Диалектика романтизма развивает две основные тенденции понимания связи личности и общества. С одной стороны, мотив радости и жизнеутверждения, связанный со способностью личности преобразовывать мир, и с другой стороны – мотив отчаяния и бегства от действительности, когда оказывается, что личность бессильна перед социальной средой» [12, с. 41], – отмечает Садунова Н.В. в своем исследовании. В романе А. Оупи, безусловно, преобладает второй мотив. Идеал Розабель безвозвратно утрачен, надежды на счастье обречены, романтическое мировосприятие уязвлено. Столкнувшись с правдой о своих заблуждениях и их горьких последствиях, не имея возможности смириться с ними, героиня скоропостижно умирает. *«She gazed on him with such a look of delighted tenderness! <…> then throwing herself into his opening arms, Macdonald received and unconsciously pressed to his affectionate heart, as a pale and breathless corpse…»* [2, с. 256], – так, кончина героини наступает после мгновения встречи с мужем, которого она прежде несправедливо осудила и оставила. Данная сцена заключает в себе ярко выраженный у романтиков символизм мотива увядания и смерти, неизбежно наступающей при утрате романтической любви.

Таким образом, проведенный анализ романа позволяет установить, что ключевые мотивы, концепции и эстетические категории, присущие литературе романтизма, широко и полно реализуются в романе А. Оупи «Таинственная незнакомка». Среди них: 1) романтические мотивы странствия, рока, одиночества, тайны, любви, трагического мироощущения, разочарования и безвременной кончины; 2) изображение исключительной личности в исключительных обстоятельствах; 3) воплощение принципа романтического двоемирия; 4) трансформация образа романтического идеала в образ центральной романтической героини. Создавая прозаическое произведение с преобладающими романтическими тенденциями, выдающаяся английская писательница разрабатывает собственные художественные схемы на уровне фабулы и развития главной героини, в индивидуальной авторской манере интерпретирует магистральные проблемы, настроения и вопросы своей эпохи, а также привносит в систему романтических принципов и образов особую психологическую и сюжетную глубину, что составляет обширную область для последующих литературоведческих исследований в контексте творчества А. Оупи и истории зарубежной литературы.

Несмотря на то, что А. Оупи стоит у истоков английского романтизма, ее творческий метод позволяет ей уйти на шаг вперед в оценке своих современников, утверждая в романном жанре актуальные проблемы эпохи романтизма и одновременно преломляя их, демонстрируя критический и дуалистический взгляд на царящие в Англии начала XIX века ценности, нравственные стремления и умонастроения. Эти искания нашли отражение в «Таинственной незнакомке» – романе, представляющим собой яркий пример романтической прозы национальной литературы Англии первой половины XIX века.

Библиографический список

1. Brightwell C.L. *Memorials of the life of Amelia Opie, selected and arranged from her letters, diaries, and other manuscripts, by Cecilia Lucy Brightwell*. Norwich: Fletcher and Alexander, 1854.
2. Opie A. *Tales of Real Life*. Boston: S. G. Goodrich, 1827.
3. Byron G. *The poetical works of Lord Byron, complete*. London: John Murray, 1867.
4. Shelley P.B. *The poetical works of Percy Bysshe Shelley.* London: Henry Frowde, 1905.
5. Scott W. *The poetical works of Sir Walter Scott*. Paris: A. and W. Galignani, 1826.
6. Austen J. *Pride and prejudice*. London: Penguin books, 1994.
7. Ерохина Ю.Е. *Концепты «английскости» в творчестве Джейн Остин.* Диссертация … кандидата филологических наук. Рязань, 2022.
8. Иванова Е.Р. *Литература бидермейера в Германии XIX века*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2008.
9. Keats J. *The Complete Poems.* Harmondsworth: Penguin Books, 1978.
10. Дьяконова Н.Я. *Лирическая поэзия Байрона.* Москва: URSS, 2007.
11. Стрельцова Г.В. *Пародия на втором этапе немецкого* романтизма. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2004.
12. Садунова Н.В. *Философия любви немецкого романтизма.* Диссертация … кандидата филологических наук. Тверь, 2009.

References

1. Brightwell C.L. *Memorials of the life of Amelia Opie, selected and arranged from her letters, diaries, and other manuscripts, by Cecilia Lucy Brightwell*. Norwich: Fletcher and Alexander, 1854.
2. Opie A. *Tales of Real Life*. Boston: S. G. Goodrich, 1827.
3. Byron G. *The poetical works of Lord Byron, complete*. London: John Murray, 1867.
4. Shelley P.B. *The poetical works of Percy Bysshe Shelley.* London: Henry Frowde, 1905.
5. Scott W. *The poetical works of Sir Walter Scott*. Paris: A. and W. Galignani, 1826.
6. Austen J. *Pride and prejudice*. London: Penguin books, 1994.
7. Erohina Yu.E. *Koncepty «anglijskosti» v tvorchestve Dzhejn Ostin.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ryazan', 2022.
8. Ivanova E.R. *Literatura bidermejera v Germanii XIX veka*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
9. Keats J. *The Complete Poems.* Harmondsworth: Penguin Books, 1978.
10. D'yakonova N.Ya. *Liricheskaya po`eziya Bajrona.* Moskva: URSS, 2007.
11. Strel'cova G.V. *Parodiya na vtorom `etape nemeckogo* romantizma. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
12. Sadunova N.V. *Filosofiya lyubvi nemeckogo romantizma.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2009.

Статья поступила в редакцию 28.02.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-585-588

Bajora A.T., *Doctor of Sciences (History), Lecturer, Zhejiang University of Science and Technology (Hangzhou, China), https://orcid.org/0000-0002-9866-1389, E-mail: 837979248@qq.com*
Dudnicenco N.I., *Doctor of Sciences (History), Researcher, Moldova National Museum of Ethnography and Natural History (Chișinău, Republic of Moldova), https://orcid.org/0000-0002-1789-5301, E-mail: nicudud@yahoo.com*
Constantinov B.P., *Second-degree researcher in Legal Sciences, Dimitrie Cantemir Christian University (Bucharest, Romania), https://orcid.org/0000-0003-0606-3558, E-mail: bogdan.constantinov@gmail.com*

INTEGRATION AND INNOVATION OF INTERCULTURAL ELEMENTS BETWEEN CHINA AND ROMANIA. The article examines the integration and innovation of intercultural elements between China and Romania, exploring how these processes can strengthen bilateral relations, foster mutual understanding, and stimulate innovation. The study highlights the role of culture as a core element of national identity and societal evolution. By employing Hofstede's cultural dimensions, the article delves into the similarities and differences in the cultural frameworks of China and Romania, such as their shared emphasis on collectivism and hierarchy, while also analyzing variations in long-term orientation and uncertainty avoidance. Examples of successful intercultural collaborations, including fashion, music, and ceramics, are presented to illustrate the potential of cultural integration in fostering creativity and cooperation. The article emphasizes the challenges posed by cultural diversity, such as communication barriers and conflicting norms, and discusses the importance of leadership in creating a collaborative environment that values diversity. The paper argues that understanding and managing cultural differences can unlock opportunities for innovation and creativity. The findings underscore the importance of cross-border cultural exchanges in promoting dialogue, unity, and progress, demonstrating how China and Romania can serve as a model of intercultural cooperation in an increasingly interconnected world.

Key words: **China, Romania, inovation, intercultural dialogue, cultural integration, Hofstede's cultural dimensions**

А.Т. Бажора*, д-р ист. наук, лектор Чжэцзянского научно-технического университета, г. Ханчжоу, E-mail: 837979248@qq.com*
Н.И. Дудниченко*, д-р ист. наук, науч. сотр. Национального музея этнографии и естественной истории Молдовы, г. Кишинев, Республика, E-mail: nicudud@yahoo.com*
Б.П. Константинов*, исследователь второй степени в области юридических наук, Христианский университет «Димитрий Кантемир», г. Бухарест, E-mail: bconstantinov@outlook.com*

ИНТЕГРАЦИЯ И ИННОВАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ МЕЖДУ КИТАЕМ И РУМЫНИЕЙ

В статье рассматриваются процессы интеграции и инноваций межкультурных элементов между Китаем и Румынией, а также анализируется их влияние на укрепление двусторонних отношений, развитие взаимопонимания и стимулирование инноваций. Особое внимание уделяется роли культуры как ключевого элемента национальной идентичности и общественного прогресса. С опорой на культурные измерения Г. Хофстеде в статье проводится сравнительный анализ культурных особенностей Китая и Румынии, включая их общий акцент на коллективизме и иерархии, а также выявляются различия в долгосрочной ориентации и избегании неопределённости. Для демонстрации потенциала культурной интеграции в стимулировании творчества и сотрудничества приводятся примеры успешного межкультурного взаимодействия в таких сферах, как мода, музыка и керамика. Кроме того, исследуются проблемы, возникающие в условиях культурного многообразия, включая барьеры в коммуникации и различия в социальных нормах, а также подчеркивается роль лидерства в формировании среды, способствующей сотрудничеству и уважению культурного разнообразия. В заключение делается вывод о том, что понимание и эффективное управление культурными различиями открывают новые перспективы для инноваций и творчества. Результаты исследования подчеркивают значимость трансграничных культурных обменов для содействия диалогу, единству и прогрессу, демонстрируя, что Китай и Румыния могут служить примером успешного межкультурного сотрудничества в условиях глобализации.

Ключевые слова: **Китай, Румыния, инновации, межкультурный диалог, культурная интеграция, культурные измерения Хофстеде**

Introduction. Culture is a fundamental pillar of national identity and plays a crucial role in the evolution of societies. In today's globalized world, intercultural dialogue is increasingly important for fostering understanding and cooperation among cultures and civilizations. China and Romania, two countries with distinct histories and cultures, have the opportunity to explore and integrate intercultural elements in creative ways, thereby contributing to their development and strengthening bilateral relations.

Culture represents the soul and identity of a nation, serving as a key factor in societal development, with traditional cultures providing a rich source of inspiration for the rapid progress of nations. When exploring cultural traditions, it is essential to understand their historical origins, the context of their development, and the fundamental trends shaping significant ideas and concepts. However, it is equally important to address contemporary issues and seek modern interpretations and adaptations of traditional matters through the lens of intercultural dialogue [1–22].

It has long been recognized that nations with isolationist policies develop at a much slower pace compared to those maintaining close contact with their neighbors (see medieval China and Japan up until the late 19th century). On the one hand, these countries cultivated a rich and distinctive culture, successfully preserving their ancient traditions. On the other hand, many historians note that such states inevitably become "ossified," as adherence to tradition gradually gives way to stagnation. History provides numerous examples demonstrating that the exchange of values is a cornerstone of any civilization's development. Modern researchers are confident that this exchange remains a fundamental element of cultural evolution [2].

The scope of this paper is to analyze the integration and innovation of intercultural elements between China and Romania, emphasizing how cultural exchanges can enhance bilateral relations, foster mutual understanding, and stimulate innovation. We tried to explore cultural similarities and differences using Hofstede's cultural dimensions, highlighting common values like collectivism and hierarchy while addressing distinctions in uncertainty avoidance and long-term orientation.

The main **objectives** are:

– *analyze cultural integration and innovation*: explore how the integration of intercultural elements can strengthen bilateral relations and promote creativity.

– *examine cultural dimensions*: use Hofstede's cultural dimensions to highlight similarities (collectivism, hierarchy) and differences (uncertainty avoidance, long-term orientation) between cultures.

– *promote cross-border cultural exchanges*: advocate for continued interdisciplinary cooperation, joint research, and cultural events that bridge differences and enhance mutual understanding.

The **scientific novelty** lies in its interdisciplinary approach to examining the integration and innovation of intercultural elements between China and Romania and it is resumed to *application of Hofstede's cultural dimensions in a Sino-Romanian context:* while Hofstede's framework has been widely used in cultural studies, this article uniquely applies it to analyze the cultural similarities and differences, offering new insights into their intercultural dynamics.

The theoretical significance is about its contribution to the broader understanding of intercultural integration and innovation, especially within the context of China and Romania. The paper enriches theoretical knowledge in multiple fields (cultural studies, international relations, leadership, innovation, and economic development) by exploring the intersection of culture and innovation through the lens of intercultural cooperation:

The practical significance of the article lies in its implications for real-world applications in various sectors, particularly in fostering intercultural cooperation, economic development, and innovation.

Collaborations and innovations in the field of culture can play a significant role in strengthening ties between China and Romania and promoting intercultural dialogue between the two countries. A concrete example could be a partnership between a Chinese clothing brand and a Romanian publishing house to transform book covers into dress designs. This collaboration not only highlights literary and cultural works from Romania but also fosters an appreciation for Chinese fashion artistry. In this way, a bridge is created between the two cultures through the mediums of fashion and literature [3].

The development of a mobile application that allows users to experience the process of ceramic creation could represent an innovative approach to bringing together cultural elements from both countries. Users would have the opportunity to explore Chinese and Romanian ceramic techniques and traditions, contributing to a comprehensive understanding of this cultural aspect. This application could serve as both an educational and entertaining tool, while also promoting the shared cultural heritage of both nations [3].

Collaboration between the public and private sectors can play a key role in developing the cultural industry and bringing traditional culture to an international level. Through investment and support, cultural projects can be created that proudly represent both Chinese and Romanian cultures beyond national borders. This collaboration can contribute to strengthening bilateral relations and fostering a deeper and richer understanding of the cultures of China and Romania [3].

Through intercultural dialogue, traditional culture can provide ideas and solutions to contemporary challenges and contribute to the peaceful progress of humanity, while simultaneously reducing cultural gaps between nations. Different cultures and civilizations can coexist, integrate, and influence one another, offering unique opportunities for development and innovation. An essential aspect in the context of intercultural exchanges between China and Romania is the promotion of equality in interactions between the two national cultures. This fosters the development of more effective and equitable international cooperation between the two countries, with significant impact across various fields, such as scientific research and technological development [4].

Cultural exchanges between China and Romania foster humanization by enabling individuals to share life experiences, values, traditions, and worldviews, promoting a deeper understanding and mutual respect. Beyond transmitting knowledge, these interactions highlight shared human values like respect for human rights, tolerance, justice, and cooperation, which transcend cultural boundaries. Through intercultural dialogue, both societies can identify these common values, strengthening unity and fostering global understanding, peace, and solidarity.

The Declaration of Principles for International Cooperation emphasizes the importance of every culture, recognizing their dignity and value. In the context of international cultural cooperation, it is crucial to focus on cross-border cultural integration and innovation, thereby enriching global cultural life through intercultural dialogue [5].

International cultural cooperation aims to provide individuals with access to knowledge and the arts of both countries, fostering mutual understanding and productive exchanges. Through joint events, exhibitions, festivals, and artistic collaborations, both nations create opportunities for global audiences to explore and appreciate their rich and diverse cultures.

Cross-border cultural integration strengthens ties by blending elements from both countries to create innovative experiences and products. Romanian designer Carmen Popa exemplifies this through her fashion designs, merging symbols and materials from Chinese Hanfu and traditional Romanian costumes, resulting in expressive creations well-received locally. Her work reflects the belief that, despite cultural contrasts, a core connection unites all cultures, a concept that inspired her fashion exhibition [6].

Another example is a collaboration between musicians from the two countries, which led to the creation of an original musical genre blending traditional Chinese and Romanian elements. For instance, in 2013, during the "International Week of Folk Art in Henan Province," Romanian artists performed melodies inspired by the story of *"Liang Zhu"* and participated in traditional Chinese dances [7], or when the musical group composed of professors from the Central Conservatory of Music in China participated in the "Bucharest Music Night – Sino-Romanian Music Concert" in 2019, they successfully combined traditional Chinese and Romanian folk music. This fusion included pieces such as *"Rain Falling on Banana Leaves," "Poetry in Two Parts,"* and *"Gypsy Rhapsody,"* performed with exceptional skill on traditional Chinese and modern instruments such as the bagpipes, pipa, erhu, violin, and piano [8].

These efforts demonstrate that promoting the cultures on a global scale can lead to a deeper understanding and appreciation of cultural diversity among international communities. Through cultural integration and innovation, China and Romania have become examples of intercultural cooperation, showcasing that cultural diversity

can serve as a source of richness and creativity in an increasingly interconnected world.

The cultural dimensions theory developed by Geert Hofstede emphasizes the influence of individual psychological traits, the social environment, and the specific characteristics of ethnic culture on how individuals perceive the world around them, shaping their ways of thinking and potential actions. Hofstede defined culture as "*the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from another.*"[9] This involves using the explained information to form tacit knowledge and determine what distinguishes one group from another. To assimilate new knowledge and behavior patterns, it is sometimes necessary to let go of the old ones. However, abandoning familiar sensations, thoughts, and behavior patterns is usually more challenging than learning from scratch. The result of this process of shaping sensations, thoughts, and behavior is represented by the so-called mental programs, which can be assessed using cultural measurements based on six main dimensions:

1. **Power Distance (from low to high)** – assesses the level of inequality and hierarchy present in society.
2. **Individualism vs. Collectivism** – determines the extent to which people are inclined to be independent and self-reliant or to collaborate and function as part of a collective.
3. **Motivation for achievement and success** – examines the drive for ambition and competition versus a preference for stability and relationships.
4. **Uncertainty Avoidance (from strong to weak)** – examines the extent to which a society seeks to avoid unstructured and uncertain situations [10].
5. **Indulgence vs. Restraint** – reflects a society's attitude toward pleasure, desires, and self-control.
6. **Long-Term Orientation** – measures a society's attitude toward long-term planning, stability, and perseverance in achieving goals.
7. **Masculinity vs. Femininity** – analyzes the distribution of gender roles and the degree of masculinity or femininity within a society.

Results. These measurements assist in understanding and analyzing the cultural differences and similarities between various groups and nations, which can be valuable for developing strategies for integration and innovation in the context of interactions between China and Romania or other similar cultural environments. It is important to note that these scores should not be interpreted at the individual level but rather as a reflection of the collective characteristics of individuals within a society [11].

Both China and Romania exhibit high levels of "Power Distance" (80 and 90 points, respectively), reflecting a tendency to accept inequality and hierarchy within their societies. However, there are significant differences in how this cultural dimension manifests in each culture [12].

In China, although there is a significant power distance, people often exhibit confidence in their ability to take initiative even in subordinate positions. The organization of power is frequently viewed as a familial clan-like structure, emphasizing unity and harmony. Respect for elders and obedience are highly valued virtues, and leaders' decisions are rarely openly questioned or criticized [13].

In contrast, in Romania, power distance is more pronounced, and hierarchy is seen as a reflection of societal inequalities. Romanian culture emphasizes a significant power distance, with loyalty to leadership and a strong focus on formal authority [14].

Therefore, both Chinese and Romanian cultures exhibit a significant level of acceptance of formal authority and hierarchy. This cultural trait can influence how organizations operate, management styles, and interpersonal interactions within these contexts.

In both cultures, collectivist tendencies are notably present (80 and 90 points, respectively). This highlights a genuine concern for the group and interpersonal relationships in both societies. People in these countries tend to prioritize family unity, community, and collaboration over pronounced individualism [12].

In China, the collectivist traits of the culture are expressed through a strong emphasis on small groups, such as the extended family and local community. Chinese people place great importance on personal relationships and familial ties, which significantly influence how they negotiate and conduct business. The concept of *guanxi* (relationships) is essential in the Chinese business environment, and the exchange of business cards, a common practice, serves to identify decision-makers within negotiation groups [15], reflecting collectivist thinking and the importance of personal connections in China.

Chinese businesspeople often make subjective decisions based on emotions and past experiences and may be reluctant to accept empirical or objective arguments, especially if they conflict with communist doctrine or personal beliefs. In terms of communication, the color gold symbolizes prestige and prosperity. Building long-term relationships is particularly important before finalizing business agreements. Even after a contract is signed, Chinese businesspeople may attempt to renegotiate for more favorable terms than those initially agreed upon [15].

In Romanian business culture, a friendly attitude and hospitality toward foreign partners are highly valued. Effective communication is essential, and the first meeting with Romanian partners is generally formal. Interactions are expected to remain professional, and jokes may be avoided to maintain an appropriate tone. A handshake is a common practice in Romania, and refusing this gesture may be perceived as offensive. Mutual respect and trust are fundamental values in Romanian business culture, and meetings are approached with seriousness and attention to detail. A promise to provide additional information or to follow certain procedures is seen as a sign of professionalism and commitment [16].

Understanding these cultural differences and adapting to them are essential for effective intercultural collaborations and for strengthening relationships.

China is classified as a masculine culture (66 points), where competition, determination, and monetary rewards take precedence for both men and women. The heightened competition among young Chinese individuals for success has led to a materialistic outlook in relationships, where financial well-being and social status are prioritized. Cultural and moral education often take a secondary role in this context [17].

With a nearly neutral score on this dimension (39 points), Romania can still be considered a relatively feminine society, prioritizing consensus, equality, solidarity, and the quality of the working environment. Gender roles are not strictly defined, and men can easily take on domestic responsibilities. The feminine values of the society result in a lower level of competitiveness among organizations, placing greater importance on personal leisure time and cooperation rather than performance-driven goals [18].

China and Romania display significant differences in the "Uncertainty Avoidance" dimension (30 and 90 points, respectively). In China's case, this indicates a more relaxed and adaptable approach to uncertainty and ambiguity within Chinese culture. The Chinese perceive uncertainty as a natural part of life and do not necessarily feel anxious or unsettled by it. They demonstrate curiosity and interest in new and different things and do not view rules as inviolable. Chinese youth are open to foreign influences and experiences, incorporating them into their own culture [19].

This more relaxed approach in China can foster an environment where innovation and adaptability are encouraged and tolerated. Risk management tends to be less rigid, allowing for the development of creative and unconventional solutions.

On the other hand, Romanian culture reflects a more rigid and less tolerant attitude toward uncertainty. Romanians tend to accept time and uncertainty as they are [14], which may be tied to the cultural tradition of respecting rules and traditions. In the workplace and Romanian society, this higher level of uncertainty avoidance can lead to

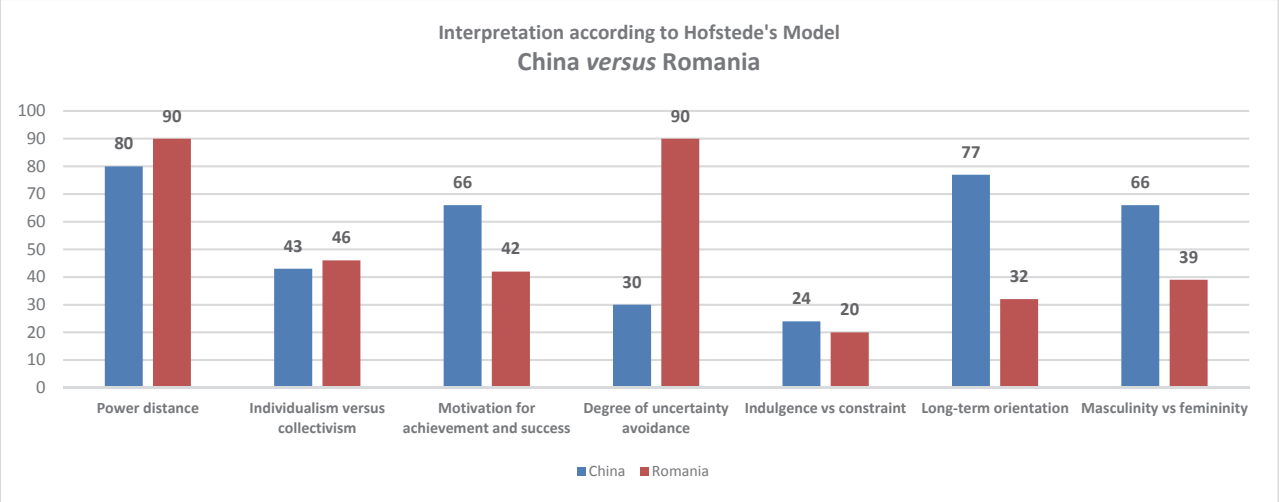


Рис. 1

a preference for clear rules and well-defined procedures. Innovation may be perceived as risky or even rejected due to the uncertainty associated with it.

These differences in approaching uncertainty can influence how people in the two countries handle risk and uncertainty in the innovation process. In China, where the approach is more relaxed, innovation and adaptability are likely to be encouraged, and risks are more readily tolerated. Conversely, in Romania, with a more rigid approach, innovation may be met with caution and may require additional efforts to gain acceptance.

Interculturalism plays a crucial role in balancing diverse cultural dimensions, enabling individuals to learn and adapt to different approaches in managing uncertainty and innovation. This interaction between cultures can stimulate innovation and foster creative solutions, as diverse perspectives and approaches come together to create something new [20].

In the "Indulgence vs. Restraint" dimension, the scores of China and Romania are relatively close (20 and 24 points, respectively). This dimension reflects a society's attitude toward immediate gratification, individual desires, and the level of control over behavior [12].

This restrained approach in both cultures may be influenced by cultural and religious factors. In China, the influence of Confucianism promotes self-control, moderation, and respect for traditions and social norms. People tend to adhere to rules and avoid excessive displays of pleasure or expressions of personal desires. This can be observed in various aspects of life, such as eating habits, where meals are often moderate and balanced, or in the use of leisure time, which is frequently focused on traditional and cultural activities.

In Romania, cultural and religious traditions, such as Orthodoxy, emphasize modesty and self-control. Romanians tend to enjoy life's pleasures in a moderate and balanced way, avoiding excesses. This attitude is reflected in how leisure time is managed and in societal expectations regarding behavior.

However, it is important to note that the intensity and ways in which these traits are expressed may vary depending on the generation or specific social groups. Additionally, globalization and cultural exchanges may influence attitudes toward pleasure and desires in both countries.

The significant difference in "Long-Term Orientation" between China and Romania (77 and 32 points, respectively) reflects distinct cultural approaches regarding how people in the two countries perceive time and long-term planning [12].

China stands out for its strong and pragmatic approach, placing a significant emphasis on adaptability, saving, and future preparedness. The Chinese are known for their long-term planning and strategic mindset, influenced by Confucian philosophy, which promotes discipline, respect for traditions, and continuous development. This orientation is reflected in a culture of saving and long-term investments, as well as a strong commitment to education and personal growth [21].

In contrast, Romania exhibits a more normative culture, where greater emphasis is placed on respecting traditions and achieving immediate results. Romanians tend to focus on existing values and norms, often adopting a more conservative approach to life. This tendency is influenced by historical conditions, traditions, and religion, which hold significant importance in Romanian life and promote respect for traditional values and customs.

Thus, China and Romania present an intriguing combination of cultural similarities and differences. While both cultures share an appreciation for collectivism and hierarchy, variations in their cultural dimensions highlight distinct priorities and approaches. Understanding and respecting these nuances is crucial for fostering intercultural collaboration and leveraging the potential of diversity in global contexts. Adapting to these differences can encourage innovation and the development of creative solutions, providing a solid foundation for successful relationships and partnerships.

Conclusions. Cultural differences can bring both opportunities and challenges to the innovation process. Opportunities include the diversity of perspectives and varied approaches that members from different cultures contribute to the creative process. This diversity can lead to the generation of new ideas and creative solutions, fostering the development of innovative products or services. Challenges are also present. Communication and understanding can be difficult in an intercultural environment, and cultural conflicts may arise due to differing norms, values, or expectations. Leaders and managers need to be aware of the team's differing cultural approaches and adjust their leadership strategies to support the innovation process.

Different cultures handle conflict in different ways. For example, in East Asian cultures, there is a tendency to avoid direct conflict and seek compromise solutions that promote harmony [22], which may seem positive at first glance but could also limit the creative potential of conflict. In contrast, Western cultures tend to encourage open debate and discussion, creating a climate conducive to synthesis and creativity [21]. To mitigate the negative impact on innovation, it is essential to foster a culture that embraces diversity. Leaders can create an environment that values diverse ideas and perspectives by emphasizing collaborative approaches and managing cultural conflicts constructively. By doing so, they can encourage the full utilization of cultural diversity to enhance creativity and drive innovation [21]. Finally, wisely managing cultural diversity in the innovation process can yield substantial benefits, aiding in the development of innovative products or services and fostering creativity. With a deep understanding of cultural differences and how they influence innovation, companies can harness the potential of diversity to achieve remarkable success in the business world.

Библиографический список / References

1. Han Xiaoyu *Xin shidai huhuan kua wenhua huiju ronghe chuangxin*. 2018. Available at: https://www.cnr.cn/ shanghai/tt/20180522/t20180522_524243034.shtml
2. Popova E. International Cultural Exchange – Description, Features and Principles. *FB*. 2018. Available at: https://fb.ru/article/439583/mejdunarodnyiy-kulturnyiy-obmen---opisanie-osobennosti-i-printsipyi
3. Wang M., Cao L., Dou H. „Culture": Interdisciplinary fusion stimulates „going out of the circle" of cultural creations. *Renmin Ribao*. Available at: 2020, https://m.news.cn/book/2020-04/08/c_138957174.htm
4. Yue Y. *Cultural Factors in China-Russia Relations (MA thesis)*. St. Petersburg State University, 2017.
5. Noskova N.A. International Cultural Exchanges as a Tool for the Implementation of State Cultural Policy: *Petersburg Economic Journal*. 2016; № 1: 12–18
6. Shidong L. „Tales of China": The „Belt and Road" Initiative brings Chinese elements to Romania. *China Daily*. 2019; April 16. Available at: https://cn.chinadaily.com.cn/a/201904/16/WS5cb58269a310e7f8b 1576db1.html
7. An W. International folk art re-enters the community: mixed performances to the delight of citizens. *Yingxiang Wang*. 2013, Available at: https://www.hnr.cn/news/snxw/201309/t20130922_631526.html
8. Ambasada Republicii Populare Chineze în România. *Noaptea de Muzică din Bucureşti – concertul de muzică chino-român*. 2019. Available at: http://www.ro.china-embassy.gov.cn/rom/whhznew/ 201906/t20190618_2827453.html
9. Hofstede G. *Cultural dimensions in people management. Globalizing Management: Creating and Leading the Competitive Organization*. Hoboken, NJ. USA, 1992.
10. Sadokhin A.P. *Intercultural communication: a textbook*. Moscow, 2013.
11. Wursten H., Jacobs C. *The Impact of Culture on Education*. 2013. Available at: http://geerthofstedecom/tl_files/images/site/social/Cultureandeducation.pdf
12. *Hofstede Insights. Country Comparison Tool*. Available at: https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool?countries=china%2Cromania
13. Lin Ch., Smirnova O.V. Paternalism with Chinese Characteristics: Philosophical Aspects of Political Leadership in the National Media Discourse of China. *Russian-Chinese Studies*. 2019; № 3: 54–61.
14. Ostafie C. „Incertitudinea – dimensiune culturală," *Cross-Cultural Management Journal*. 2002; № 1 (6): 36–37.
15. Perciun R. *Comunicarea în afaceri: Suport de curs* (Chișinău: Institutul Național de Cercetări Economice. *INCE*. 20214 № 38.
16. *Business Culture from Passport to Trade 2.0. România (Romania)*. Available at: https://businessculture.org/ro/eastern-europe/romania/
17. Ishutina Y.A. "Problems of Moral Education in the PRC: Tradition and Modernity". *Proceedings of the Oriental Institute*. 2015; № 2 (26): 60–64.
18. Negrilă A. Geert Hofstede – Cele 5 dimensiuni culturale," *Accesis.ro*. 2013; 18 August. Available at: https://accesis.ro/geert-hofstede-cele-5-dimensiuni-culturale/
19. Trofimova E.L., Terekhova T.A. "Study of Acculturation Strategies of Migrant Students from the Asia-Pacific Countries". *Eurasian Cooperation*: materials of the International Scientific and Practical Conference. Irkutsk, 2017: 304–310.
20. *Problems of migration and convergence of cultural differences*. 2023. Available at: https://globalinfo.info/problemy-migratsii-i-sblizheniya-kulturnyh-razlichij/
21. Solomin D.N., Kuchinskaya T.N. Intercultural Interaction as a Factor of Innovation (Based on the Materials of Chinese Culture). *Manuscript*. 2021; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnoe-vzaimodeystvie-kak-faktor-innovatsionnosti-na-materialah-kitayskoy-kultury
22. Leung A.K.-y. Middle Ground Approach to Paradox: Within- and Between-Culture Examination of the Creative Benefits of Paradoxical Frames. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2018; № 3: 443–464.

Статья поступила в редакцию 24.02.25

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-588-591

Drobysheva M.N., *Cand. of Art History, senior lecturer, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: drob.55@mail.ru*

PAGES OF BIOGRAPHY IN THE EPISTOLARY WRITINGS OF MARIN DRŽIĆ. The article examines the emergence of publicistic thinking during the Renaissance through the example of the epistolary legacy of Marin Držić (1508–1567). Based on the analysis of three key texts by the writer, including a petition to the Senate of the Republic of Siena and court testimonies, the formation of a publicistic style is demonstrated within the context of the cultural-historical processes of

the Dubrovnik Renaissance. Using an integrated approach that combines biographical, cultural-historical, and comparative-analytical methods, the study reveals the interconnection between the author's personal experience, his public engagement, and the historical-cultural transformations of the era. Special attention is paid to the analysis of documents related to Držić's period at the University of Siena and his role as the rector of the House of Wisdom. For the first time, previously unexplored epistolary sources are introduced into academic discourse, offering a fresh perspective on the process of forming publicistic thinking in the context of 16th-century Dubrovnik's cultural life.

Key words: **Marin Držić, epistolary legacy, Renaissance publicism, Dubrovnik, humanism, cultural-historical analysis**

***М.Н. Дробышева**, канд. искусствоведения, доц., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: drob.55@mail.ru*

СТРАНИЦЫ БИОГРАФИИ В ЭПИСТОЛЯРИИ МАРИНА ДРЖИЧА

В статье исследуется становление публицистического мышления в эпоху Возрождения на примере эпистолярного наследия Марина Држича (1508–1567). На основе анализа трех ключевых текстов писателя, включая петицию к Сенату Сиенской Республики и судебные показания, демонстрируется формирование публицистического стиля в контексте культурно-исторических процессов Дубровницкого Возрождения. Используя интегрированный подход, сочетающий биографический, культурно-исторический и сравнительно-аналитический методы, исследование раскрывает взаимосвязь между личным опытом автора, его общественной деятельностью и историко-культурными преобразованиями эпохи. Особое внимание уделяется анализу документов, связанных с периодом пребывания Држича в Сиенском университете и его ролью как ректора Дома Мудрости. Впервые вводятся в научный оборот ранее не исследованные эпистолярные источники, позволяющие по-новому взглянуть на процесс формирования публицистического мышления в контексте культурной жизни Дубровника XVI века.

Ключевые слова: **Марин Држич, эпистолярное наследие, публицистика Возрождения, Дубровник, гуманизм, культурно-исторический анализ**

Эпоха Ренессанса породила новый тип личности, поражающей своей оригинальностью. Таким был Марин Држич (1508–1567). Писатель-гуманист сказал своё слово на начальном этапе становления публицистического мышления. В этом отношении представляет интерес биография и творческий путь крупнейшего литератора эпохи Далматинско-Дубровницкого Возрождения, автора эпистолярного наследия, дошедшего до наших дней. Становление публицистического мышления в эпоху Возрождения через анализ эпистолярного наследия Марина Држича, имеющего особую значимость для понимания культурно-исторических процессов того времени, остается малоизученным, что и обусловливает актуальность данной работы.

В связи с этим цель исследования – показать, в какой степени эпистолярное наследие Марина Држича сформировало публицистическое начало, а также каким образом складывался тип публицистического сочинения.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя анализ текстов М. Држича, способствующих раскрытию биографии писателя; выявление степени характеризации этих текстов Држича как отражение общественных и культурных процессов эпохи Возрождения.

Наиболее релевантным методом для решения подобного вида вопросов является биографический описательный, культурно-исторический и сравнительно-аналитический методы.

Теоретическая значимость заключается в расширении представления о становлении публицистического начала в Дубровнике в эпоху Возрождения, тогда как практическая значимость определена возможностью использования текстов при изучении курса «История славянских литератур» и дисциплины «Основы художественно-публицистических жанров».

Новизна исследования состоит в комплексном анализе трех текстов М. Држича с использованием интегрированного подхода (биографического, культурно-исторического и сравнительно-аналитического методов), введении в научный оборот ранее не исследованных эпистолярных источников, а также в предложении нового взгляда на формирование публицистического начала в Дубровнике эпохи Возрождения через демонстрацию взаимосвязи личного опыта автора, его общественной активности и историко-культурных преобразований эпохи.

Методы исследования статьи основаны на интеграции трёх подходов: биографического описательного, культурно-исторического и сравнительно-аналитического. Биографический метод помогает восстановить жизненный путь Марина Држича через анализ его писем и документированных фактов, культурно-исторический – понять социокультурный контекст эпохи Возрождения в Дубровнике и Сиене, а сравнительный анализ выявляет особенности публицистической линии в его творческих текстах.

Прозаические тексты, свидетельствующие об общественной деятельности Марина Држича, остаются до конца не изученными. Письменные источники, анализируемые в статье, позволяют глубже раскрыть страницы биографии писателя. «В биографическом методе биография и личность писателя рассматриваются как определяющие моменты творчества» [1, с. 116–117]. Данные источники, анализируемые нами, вводятся в научный оборот для изучения фактов биографии писателя, помогают раскрыть личность автора, способствуют выявлению публицистического начала в его произведениях. Справедливо отмечает И.В. Голубович, что «биография как социокультурный феномен может быть исследована под разным углом зрения, состоит из упоминания исторических коннотаций, социологии повседневности, этнографических оснований» [2, с. 87].

В статье рассматриваются два итальянских периода жизни Марина Држича, один из которых начинается в 1538 году, а другой – в 1563-м. Сенат Дубровницкой Республики 24 августа 1538 года принял решение, за которое проголосовало 33 человека, послать М. Држича на учебу в Сиенский университет. В декабре 1539 года он отправился в Италию, и в Сиенском университете был принят на три с половиной года. Кратко сообщим, что собой представлял Сиенский университет в это время.

После того как состоялся набор студентов (школяров), в университет приглашались преподаватели права, медицины, теологии, философии и разнообразных видов искусств (в то время искусства – Artes – включали в себя метафизику, логику, астрономию, поэзию и грамматику), а также были установлены условия обучения, размеры оплаты для магистров и докторов. Процесс обучения длился 5–7 лет, при этом студенты могли посещать лекции не только по выбранной специальности, как, например, каноническому праву, но и слушать курсы по литературе, риторике и искусству. Студенты, не защитившие дипломы или прервавшие занятия, должны были заплатить штраф – 500 флоринов. При университете Сиены был создан студенческий Дом, который назывался Дом Мудрости. Руководством университета были разработаны строгие правила поведения. Ученикам не позволялось играть в карты, употреблять непристойные выражения, браниться, носить оружие. Зимой им запрещалось вечером выходить на улицу, а летом – покидать Дом Мудрости за два часа до наступления темноты. Тем, кто не выполнял установленные правила, скандалил, сквернословил, участвовал в вооруженных и иных столкновениях, уменьшали порции пищи. Дом Мудрости предназначался властями Сиены в первую очередь для небогатых и иностранных студентов, к каким и относился Марин Држич. Он изучал каноническое право и посещал занятия по литературе [3, с. 65]. В то время его семья испытывала материальные трудности, и только благодаря финансовой поддержки Сената Дубровника и одной четверти материнского приданого М. Држич мог получать образование здесь. Руководством Сиенского университета назначался ректор, который избирался прямым голосованием студентов Дома Мудрости. В момент поступления Марина Држича в Сиенский университет на посту ректора был португалец Мартин Лопес, и рассматривалась кандидатура нового ректора – немецкого студента Якоба.

В Государственном архиве Сиены был обнаружен документ, в котором Марин Држич обращается с петицией к Сенату Сиенской Республики от лица «господ, учащихся студенческого Дома» с просьбой назначить нового руководителя Дома Мудрости. В петиции подчеркивалось, что Сенат такого благородного города проявляет особое гуманное отношение к иностранным студентам, особенно к тем, кто проповедуют достоинство, доброту и милосердие и является сторонниками сохранения духовного наследия. Автор документа подчеркивал, что обязанность Сената выбрать особу, которая не будет допускать беспрестанных ссор, сквернословия и брани между учащимися [2, с. 251]. Сам процесс выбора ректора был непростым, ибо с 1524 по 1557 г. Сиена находилась под испанским протекторатом. Покровительство императора Карла V означало усиление испанского влияния в Сиене. В городе был размещен испанский гарнизон, представители императора активно вмешивались в политическую борьбу в Сиене и оказывали прямое давление при выборе должностных лиц в Республике. Во время выборов ректора студенческого Дома Мудрости собравшиеся многочисленные итальянские студенты продемонстрировали свое негативное отношение к испанской оккупации и кандидатуре португальца. В процессе выборов Марин Држич получил больше голосов по сравнению с нынешним и в 1541 году был успешно выбран ректором Дома Мудрости. В петиции были отражены жизненные эпизоды его времени, имеющие общественно-социальный резонанс, коллизии, представленные в тексте, приобретали публицистический смысл. В этой петиции, по форме напоминавшей письмо, Држич показал себя искусным дипломатом, что выразилось в похвале высокочтимым господам Сената, пекущимся и радеющим за углубленный процесс обучения студентов. Завершает свое послание автор словами благодарности: когда студенты вернутся на родину, то будут вспоминать благородный город Сиену и его любовь к иностранцам, о чем они поведают своим

соотечественникам [4, с. 250]. Марин Држич, став ректором, быстро нашел общий язык с учащимися, обладая умением организатора студенческих собраний.

В мае 1542 года Марин Држич письменно уведомляет капитана Сиенской полиции о том, что один студент, находящийся под его юрисдикцией, «обеспокоен действиями своего слуги по известной вам жалобе некоей донны Николы де ла Корона». Далее Држич просит Высокочтимого капитана разрешить выполнить свою обязанность и осуществить наказание, так как студент полагает, что в моем лице «оно будет менее строгим нежели у Вашего Превосходительства» [5, с. 252]. Завершает Држич своё послание ожиданием рекомендаций адресата. Данные эпистолярные источники, письма официально-делового характера способствуют раскрытию общественной жизни Марина Држича, а также позволяют понять взаимоотношения достойно исполняющего обязанности ректора с руководством Сиенского университета. Всё это даёт возможность глубже погрузиться в историческое прошлое и представить образ жизни студента в учебном заведении 40-х годов XVI века в Сиене [6, с. 52].

Заслуживает внимания публицистический текст «Показания судебного процесса» от 19 августа 1563 года Марина Држича, обращенный к викарию Дубровницкого архиепископа. Марин Држич в 1563 году был на службе Венецианского епископата. В этом письме Држич детально описал события, происходящие в доме Перо Примовича 12 января 1563 года, где он был свидетелем спора о наследстве братьев Еронима и Николы.

Дубровницкая среда была лишена героического начала, там не было подлинных героев, там вершились злодеяния властителями, о которых М. Држич писал в своих многочисленных эпистоляриях. Но там было купечество, именно о семье Перо Примовича и его братьях Ероними и Николе, занимавшихся торговой деятельностью в Дубровнике, Венеции, Падуе, Лионе и Лондоне, поведал в своем письме Марин Држич. Дом Примовичей находился на острове Мурано, известного производством изделий из венецианского стекла, вблизи моста «Непорочной Женщины» («Ponte di Donna Honesta»). Држич остановился в доме Перо Примовича во время рождественских праздников. Они часто совершали прогулки по острову и отдыхали в его саду. Примович поведал писателю о своих взаимоотношениях с братом Еронимом, который осудил Перо за то, что его жилище стало подобно публичному дому. Држич в данном тексте пересказал содержание письма Еронима Примовича, в котором он указывал, что Перо не должен иметь привычку содержать наложниц – незаконную дочь слуги Геркула и мать девицы Перину. Држич приводит в своем письме прямую речь участников этих событий. «Бог знает, что я взял эту девицу на воспитание, чтобы она не пошла по плохой дорожке» («Che Iddio sa ho preso questa putta a allevare accio non vadi male») [7, с. 256]. «Дай бог мне здоровья. Я намеревался дать 200 дукатов на женитьбу. Если я умру, оставить столько во славу божию, а Геркуле даровал некую ткань» («… e disegno,s'Iddio mi dara vita, maritarla con Ducati 200 o, s'io morro, tanto li lassaro ad honore d'Iddio. Et ad Hercole, diceva, che haveva dato un panno» [7, с. 256]. Рассматривая это письмо, нельзя не согласиться с суждением Г.Я. Солганика, что «в публицистике важен не образ автора, а сам автор как личность – его взгляды, убеждения, общественная позиция, в известной мере личные качества, в отличие от художественной литературы, где лирический герой и автор являются принципиально неотождествимы, уточняя при этом, что рассказчиком является автор – подлинная, реальная личность, что создаёт принципиально иную модальность. Вместо условности художественной речи – "прямая речь" непосредственно от автора, что придаёт ей подлинность, документальность, оценочность» [8, с. 24]. Приведенные цитаты иллюстрируют происходящее с героями письма, привносят оттенок публицистичности в его повествовании.

В этом письме, излагая реальные факты из жизни дубровницкой женской прислуги, М. Држич показал вольное отношение господ Дубровника к простым девушкам из народа. Эта же тема поднималась самим Држичем и его современником Николой Налешковичем в их комедиях, в которых демонстрировалось социальное неравенство, а также подчеркивалась избыточная праздность распущенных правящих кругов Дубровника. Так, например, в мифологической комедии «Грижула» Марин Држич воссоздает рассказ служанки Омакалы о том, как хозяйка била ее прялкой, а хозяин домогался ее любви, и она вынуждена была бежать от господ, куда глаза глядят. Как указывает Славица Стоян, произошедшее со служанками Држича – героинями его пьес Омакалой, Петрунелой, Грубой – соответствует реальным случаям, которые зафиксированы в архивных документах [9, с. 97]. Марин Држич описал последние дни жизни тяжелобольного Перо Примовича. Как «совершенный торговец», Перо распределил свое наследственное имущество между слугами и братом Николой, что вызвало недовольство у последнего. Перо Примович изображен Држичим благородным, щедрым человеком по отношению к слугам, но все-таки решает изменить свое завещание о наследстве в пользу своего родственника. В эти печальные дни, как сообщает Марин Држич, в доме Примовича находились флорентиец Андреа Мартелли и господин Виттор Корреро, брат Никола, а далее пришел врач Кастелло и духовник падре Джулио. Ранним утром Перо объявил, что он хотел исповедаться и внести изменения в завещание. Но в сундуке, находившимся у изголовья кровати, завещание не было обнаружено. Тогда Перо потребовал позвать слугу Геркула, который, узнав о намерениях изменить завещание, его спрятал. Оставшись наедине с Држичем и духовником, Перо, получил документ и собирался внести правку в завещание, но силы его оставили, не было времени на причастие, и, как пишет Држич, больной «отошел в лучший мир».

Братья Николо и Ероним решили возбудить судебное разбирательство против слуги Геркулы, и единственным свидетелем был Марин Држич.

В Государственном архиве Дубровника находятся документы, констатирующие факты воровства слугами у их господ. В комедии «Скупой» (1555 г.) Марин Држич показывает слугу Муную, который похищает у своего господина золото и под давлением персонажа Перича возвращает украденное сокровище его владельцу.

Биография Марина Држича становится важным фактором при изучении его произведений. По мнению М.М. Бахтина, «возможны два основных типа биографического ценностного сознания и оформления жизни в зависимости от амплитуды биографического мира (широты осмысливающего ценностного контекста) и характера авторитетной другости» [10, с. 175–176].

Драматические события, происходящие в доме Примовича, Марин Држич описал мастерски, с талантом писателя, передав психологическое состояние каждого присутствующего. Как полагает С.Н. Иконникова, «реконструкция жизненного пути личности позволяет воспроизвести социальный и психологический контекст возникновения и распространения достижений культуры» [11, с. 8]. В этом письме, как мы видим, между автором и обществом складывалась прочная связь, способствующая актуализации происходящего, и в этом тексте закладывались основы публицистики, воссоздающие повседневную жизнь людей данной эпохи.

Анализ эпистолярного наследия Марина Држича показывает ранние признаки публицистического стиля. Его тексты объединяют личные переживания и биографические детали с отражением общественных и культурных процессов эпохи Возрождения, где документальность и непосредственность речи играют важную роль.

Изучение петиции к Сенату, судебных показаний и других официальных документов демонстрирует, как Држич умело сочетал личный опыт с наблюдением за социальными трансформациями. Такой подход предвещает зарождение нового литературного дискурса, в котором личное и общественное неразрывно переплетены. В исследовании удалось комплексно осветить взаимосвязь личного опыта, общественной активности и историко-культурных преобразований, что даёт возможность более глубоко оценить вклад Држича в становление публицистической мысли и его роль в формировании литературного наследия.

Таким образом, элементы публицистики в текстах Држича свидетельствуют о его стремлении осмыслить вызовы времени и закладывают основу для формирования динамичного жанрового мышления в литературе.

Библиографический список

1. Сент-Бёв Ш.О. Шатобриан в оценке одного из близких друзей в 1803 г. *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты. Статьи. Эссе.* Составитель Г.К. Косикова. Москва, 1987.
2. Голубович И.В. Биография: методология анализа в гуманитарном знании. *Эпистемология и философия науки*. 2012; Т. 33: 84–97.
3. Držić M. *Izabrana Djela I. Ljetopis Marina Držića*. Zagreb, Matica Hrvatska, 2011: 61–82.
4. Držić M. Izabrana Djela I. Predstavka Senatu Sijenske Republike. *Archivio di Stato Siena Concistoro 2221*. Zagreb, Matica Hrvatska, 2011. С. 250-251.
5. Držić M. Izabrana Djela I. *Jedan Rektorski Dopis iz Siene*. Zagreb, Matica Hrvatska, 2011: 252–253.
6. Кознова Н.Н. Эпистолярный жанр в мемуарном контексте. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2011; № 1: 51–58.
7. Držić M. Izabrana Djela I. *Izjava u parnici braće Primovića*. Zagreb, Matica Hrvatska, 2011: 254–263.
8. Солганик Г.Я. *Очерки модального синтаксиса*. Москва, 2010.
9. Stojan S. *Vjerenice i nevjerenice. Žene u Svakodnevici Dubrovnika (1600–1815).* Zagreb. Dubrovnik: Hrvatska Academija znanosti i umjetnosti, Zavod za povijesne znanosti (Prometej), 2003.
10. Бахтин М.М. *Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук*. Санкт-Петербург, 2000.
11. Иконникова С.Н. Биографика как часть исторической культурологии. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств.* 2012; № 2 (11): 6–10.

References

1. Sent-Bev Sh.O. Shatobrian v ocenke odnogo iz blizkih druzej v 1803 g. *Zarubezhnaya `estetika i teoriya literatury XIX-XX vv. Traktaty. Stat'i. `Esse.* Sostavitel' G.K. Kosikova. Moskva, 1987.
2. Golubovich I.V. Biografiya: metodologiya analiza v gumanitarnom znanii. *`Epistemologiya i filosofiya nauki*. 2012; T. 33: 84-97.
3. Držić M. *Izabrana Djela I. Ljetopis Marina Držića*. Zagreb, Matica Hrvatska, 2011: 61-82.

4. Držić M. Izabrana Djela I. Predstavka Senatu Sijenske Republike. *Archivio di Stato Siena Concistoro 2221*. Zagreb, Matica Hrvatska, 2011. S. 250-251.
5. Držić M. Izabrana Djela I. *Jedan Rektorski Dopis iz Siene*. Zagreb, Matica Hrvatska, 2011: 252-253.
6. Koznova N.N. `Epistolyarnyj zhanr v memuarnom kontekste. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2011; № 1: 51-58.
7. Držić M. Izabrana Djela I. *Izjava u parnici braće Primovića*. Zagreb, Matica Hrvatska, 2011: 254-263.
8. Solganik G.Ya. *Ocherki modal'nogo sintaksisa*. Moskva, 2010.
9. Stojan S. *Vjerenice i nevjerenice. Žene u Svakodnevici Dubrovnika (1600-1815)*. Zagreb. Dubrovnik: Hrvatska Academija znanosti i umjetnosti, Zavod za povijesne znanosti (Prometej), 2003.
10. Bahtin M.M. *Avtor i geroj: K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk*. Sankt-Peterburg, 2000.
11. Ikonnikova S.N. Biografika kak chast' istoricheskoj kul'turologii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2012; № 2 (11): 6-10.

Статья поступила в редакцию 27.02.25

УДК 821.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-591-593

Novikova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

BODO KIRCHHOFF'S "SCHUNDROMAN" AS A PHENOMENON OF THE PARODY GENRE IN THE LITERATURE OF GERMAN POSTMODERNISM. The article examines features of the parody genre in literature of German postmodernism using the novel "Schundroman" ("Boulevard Novel") by a prominent representative of this literary method Bodo Kirchhoff. Kirchhoff's work is considered in comparison with the precedent text – Martin Walser's novel "Death of a Critic". In order to fully disclose the topic, the characteristics of parody as a literary genre are given. Particular attention is paid to the genre of parody in the literature of postmodernism. The article analyzes the main substantive and stylistic principles of postmodern parody: the absence of harsh criticism of the precedent text, parody and parodicity (according to the definition of Yu.N. Tynyanov) of the text, intertextuality, implying the correlation of the work with the precedent text, metatextuality in the parody text, irony as the embodiment of the author's concept of artistic reality, features of the poetics of the genre, pastiche as the main artistic and stylistic device in the novel. At the same time, pastiche as the main stylistic device corresponds to both the ideological concept of the novel (the world as chaos) and its series of events.

Key words: **parody, postmodern literature, Bodo Kirchhoff, "The Boulevard Novel", intertextuality, metatextuality, irony, pastiche as means of artistic expression**

Н.Н. Новикова*, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail n.n.novikova12@gmail.com*

«БУЛЬВАРНЫЙ РОМАН» («SCHUNDROMAN») БОДО КИРХГОФА КАК ЯВЛЕНИЕ ПАРОДИЙНОГО ЖАНРА В ЛИТЕРАТУРЕ НЕМЕЦКОГО ПОСТМОДЕРНИЗМА

В статье рассматриваются особенности пародийного жанра в литературе немецкого постмодернизма на материале романа «Schundroman» («Бульварный роман») яркого представителя данного литературного метода Бодо Кирхгофа. Произведение Кирхгофа анализируется в сопоставлении с прецедентным текстом – романом Мартина Вальзера «Смерть критика». В целях наиболее полного раскрытия темы дается характеристика пародии как литературного жанра. Основная тема статьи – жанр пародии в литературе постмодернизма. В статье анализируются основные содержательные и стилистические принципы постмодернистской пародии: отсутствие жесткой критики прецедентного текста, пародийность и пародичность текста, интертекстуальность, предполагающая соотнесенность произведения с прецедентным текстом, метатекстуальность в пародийном тексте, ирония как воплощение авторской концепции художественной реальности, особенности поэтики жанра, пастиш как основной художественно-стилистический прием в романе. При этом пастиш в качестве основного стилистического приема соответствует как идейной концепции романа (мир как хаос), так и его событийному ряду.

Ключевые слова: **пародия, литература постмодернизма, Бодо Кирхгоф, «Бульварный роман», интертекстуальность, метатекстуальность, ирония, пастиш как средство художественной выразительности**

Актуальность темы продиктована рядом важных факторов. Литературная пародия всегда привлекала внимание литературоведов и критиков. Автор опирается в исследовании на теоретические работы отечественных авторов [1; 2; 3], в том числе Ю.Н. Тынянова, М.В. Вербицкой [4], М.М. Бахтина [5; 6] и других ученых, изучавших проблемы жанра пародии в русской и зарубежной литературе. Пародию в литературе постмодернизма характеризуют неординарность ее идеологии и поэтики, а также существенное отличие от произведений данного жанра предыдущих литературных эпох. Существует ряд работ современных ученых, посвященных постмодернистской пародии в отечественной литературе, но данный жанр в немецком постмодерне недостаточно изучен. Созданный в жанре пародии «Бульварный роман» Бодо Кирхгофа, видного представителя школы постмодернизма в литературе Германии, представляет большой интерес для исследования, поскольку автор на основе национальной тематики создает яркую постмодернистскую пародию, имеющую общекультурное значение.

Цель нашего исследования заключается в исследовании жанра постмодернистской литературной пародии на материале произведения Бодо Кирхгофа «Бульварный роман».

Автор статьи ставит перед собой следующие задачи:

– выделить основные типологические черты жанра литературной пародии;

– определить идейно-художественное своеобразие особенности жанра пародии в литературе постмодернизма;

– на примере романа Кирхгофа представить специфику реализации принципов постмодернистской пародии в художественном тексте;

– проанализировать художественно-стилистические особенности романа, в частности пастиша как одного из основных изобразительных приемов в романе.

В ходе исследования автор применял следующие методы: изучение критических и литературоведческих работ по проблемам постмодернизма и жанра пародии; анализ художественных произведений отечественной и зарубежной литературы, относящихся к жанру пародии, как классической, так и постмодернистской; текстологический анализ романа Бодо Кирхгофа в его сопоставлении с прецедентным произведением – романом Мартина Вальзера «Смерть критика».

Научная новизна исследования заключается в том, что оно дает подробное представление о малоизученном в российском литературоведении феномене пародии в литературе немецкого постмодернизма, знакомит с выдающимся произведением известного писателя Германии.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование намечает потенциал дальнейшего изучения проблематики.

Практическая значимость заключается в возможности применения результатов исследования в преподавательской деятельности в курсах лекций по современной зарубежной литературе и спецкурсов по истории немецкой литературы. Возможно применение данных исследования для дальнейшего изучения проблемы пародии в литературе постмодернизма.

Предмет нашего исследования – литературная пародия «Бульварный роман» Бодо Кирхгофа, признанного представителя литературы постмодернизма в современной литературе Германии. Произведение стало знаковым в литературном процессе Германии благодаря остроактуальному конфликту, лежащему в основе сюжета, и необычной художественной форме. Чтобы выделить основные интенции жанра, обратимся к его словарным определениям.

Словарь Владимира Даля: «Пародия – забавная переделка важного сочинения, смешное или насмешливое подражание, сочинение или представление наизнанку» [7].

В словаре С.И. Ожегова читаем: «Пародия – комическое или сатирическое подражание кому/чему-нибудь» [8].

Академический словарь русского языка дает следующее толкование данной дефиниции: «Сатирическое подражание кому/чему-либо с целью осмеяния слабых сторон; произведение, сатирически или комически имитирующее другое произведение» [9].

В немецком словаре литературоведческих терминов находим следующее определение: Пародия – «способ изображения, позволяющий насмешливо, иронически или саркастически воспроизвести художественный стиль знаменитых либо скандально известных авторов» [10].

Во всех определениях жанра выделяется общий элемент: диалог вторичного опуса с исходным произведением, измененное отражение какого-либо объекта в иной эстетической либо идеологической системе.

Ю. Тынянов считает важнейшим качеством пародии ее «способность организовывать новые эстетические системы в искусстве и литературе. Под пародированием он понимает перевод конструктивного элемента текста из одной системы в другую, такими элементами могли быть литературное произведение предшественника, языковая или речевая норма стиля, жанра, направления»: «Пародия вся – в диалектической игре приемом» [3, с. 226].

Литературная пародия не всегда признается самостоятельным жанром, поскольку является вторичным текстом по отношению другому произведению. Автор пародии критически либо иронически интерпретирует художественные приемы, тематику, идейное содержание другого произведения, иногда целой литературной школы. Однако, с нашей точки зрения, пародии нельзя отказать в самостоятельности, ведь история литературы знает примеры, когда пародия оказывается более яркой и значимой, чем ее литературный источник, переживает его.

Из определений жанра пародии следует, что ключевым вопросом для исследования проблематики является диалогическое соотношение первичного (в исходном тексте) и вторичного (пародийного) дискурсов.

Постмодернистская пародия отличается от классической, но одновременно обладает рядом сходных с ней черт. Одна из сущностных характеристик жанра представлена Ю. Тыняновым в понятиях «пародичности» и «пародийности», где «пародичность» относится к содержанию художественного текста. Это феномен использования исходного произведения как макета для создания его отстраненной, комической или сатирической вариации. Понятием «пародийность» характеризуется комическое или карикатурное воспроизведение характерных особенностей авторской поэтической речи.

Многие исследователи отмечают, что эти понятия не являются строго дифференцированными, возможно их слияние и взаимопроникновение, «есть более и менее устойчивая связь пародической формы и пародийной функции», «… пародийность вовсе не непременно связана с комизмом, – пародичность есть средство и признак комических жанров» [3, с. 291].

Диалогичность пародии означает интертекстуальность художественного текста, предполагающую активный диалог вторичного текста с произведениями более ранних литературных эпох. Интертекстуальность является непременным свойством пародии. М.М.Бахтин утверждает, что пародия сродни палимпсесту – в глубине текста угадывается «чужое слово». Метатекстуальность – характеристика любого постмодернистского текста, в том числе и пародии. В эстетике постмодернизма, где предметом изображения является не образ реальности, а авторское слово о нем, пародия органична как вторичный текст, демонстрирующий авторскую оценку прецедентного произведения, без чего не существует литературной пародии. По словам исследователей, «главное отличие постмодернистской иронии и пародии заключается в их имплицитном характере, в отсутствии эксплицитных маркеров, что было свойственно литературе прошлого» [11, с. 348]. Метатекст, в отличие от интертекстуальных включений, скрыт от читателя, он представляет собой некое имплицитное содержание, полнота понимания и раскрытия которого зависит от компетентности реципиента. Таким образом, можно говорить об элитарности метатекста.

В 2002 году одновременно вышли в свет две книги: роман Мартина Вальзера «Смерть критика» и «Бульварный роман» Бодо Кирхгофа, его ответ – пародия на произведение Вальзера. Известно, что издательству пришлось корректировать планы, чтобы обе книги появились одновременно, а книготорговля предлагала читателям оба произведения в комплекте.

Тема романа Вальзера – конфликт в немецкой литературно-издательской среде, персонажи романа узнаваемы, каждый имеет реальный прототип. Поводом для написания злой сатиры на литературное сообщество стал несправедливый, по мнению автора, отказ в присуждении ему престижной премии. Виновником отказа он считал популярнейшего литературного критика Германии Марселя Райх-Раницкого, который нелестно отозвался о произведении в своей телевизионной программе «Литературный квартет» на канале ZDF. По сюжету критик (в романе он носит имя Ehrl-König – прозрачная аллюзия к балладе Гете «Лесной царь») исчезает, и его объявляют жертвой писателя, который неоднократно становился объектом язвительной критики «папы Римского немецкой литературы». В финале выясняется, что исчезновение – умелая мистификация, а Эрлкёниг жив и здоров. Книга вызвала скандал, поскольку в ней Вальзер не скупится на недоброжелательные характеристики своих литературных собратьев, в каких-то фрагментах его ирония превращается в злой сарказм, особое возмущение вызвал антисемитский подтекст ряда пассажей в романе.

Пристрастное отношение к роману «подогревали» еще не утихшие страсти вокруг речи Вальзера в Паульскирхе, где он ставил под сомнение вопрос о «немецкой вине». Вердикт критики: книга – плод злобы и зависти.

«Бульварный роман» стал ответом на роман Вальзера, комическим, насмешливым и едким. В своем произведении Кирхгоф обращается к форме гангстерского детектива. Особенности постмодернистского детектива вытекают из задач, которые ставит перед собой автор. «Постмодернистские детективы не завершаются традиционным раскрытием тайны…, искомый продукт оказывается растворенным в самой процессуальности поиска. …подобное построение постмодернистского детектива реализует и одну из важнейших программных задач постмодернизма, а именно – задачу освобождения подлинной сущности человека от насилия со стороны его интерпретации, диктуемой языковой и культурной нормами» [12]. Главный герой «Бульварного романа», наемный киллер Виллем Хольд, прилетает из Манилы во Франкфурт, чтобы убить некоего строительного магната. В аэропорту Франкфурта Хольд затевает потасовку, нечаянной жертвой которой становится посторонний человек, как оказалось, известнейший литературный критик Германии, все указывает на то, что это Райх-Раницкий (здесь он носит имя Луи Фрайтаг). Критик мертв. Эта ошибка и ее последствия запускают ряд побочных сюжетных линий, которые искусно сплетаются с основной. Полиция разыскивает убийцу, на Франкфуртской книжной ярмарке разворачивается активная дискуссия об этом происшествии. Внезапно в поле зрения появляется книга «Смерть критика», что навлекает подозрения и на ее автора. Описания событий ярмарки полны фарсовых сцен и ядовитых замечаний в адрес литературно-издательской среды. За персонажами романа угадываются реальные лица: Хельмут Каразек, Гаральд Шмидт, вполне узнаваемая Криста Вольф и другие.

Отношения внутри творческого цеха, антагонистичность писателей и критиков – тема вечная, как сама литература. Вспомним, например, Пушкина: в стихотворении 1826 года он называет критиков «рой журнальный слепней и комаров» [13, с. 278].

Кирхгоф не впервые обращается к теме отношений в литературно-издательской среде, влияния критики, в особенности современных СМИ, на литературный процесс. Сатирическое изображение интриг и борьбы тщеславий в творческой гильдии образует метатекст, то есть базовый нарратив, на основе которого автор реализует свою рефлексию по отношению к нему, что становится основным структурирующим принципом изложения.

Роман Кирхгофа – двухслойная пародия: с одной стороны, отклик на роман старшего товарища по творческому цеху, с другой – литературная игра, комическая интерпретация формы гангстерского детектива, где автор сознательно нарушает все мыслимые законы жанра, размывает его границы, предлагая множество интерпретаций вместо объективной картины событий. Пародическое смешение разных источников создает гетерогенный текст, что является типичным приемом в школе постмодернизма.

Описание литературной среды не мешает автору довести криминальную линию до классической развязки, где встречаются все протагонисты и раскрываются все карты. Эта встреча происходит в фешенебельном отеле на озере Гарда, позже – на роскошной яхте. Кажется, использованы все клише гангстерского детектива.

Детективный дискурс с элементами бульварного гангстерского романа на основе прецедентного текста дает богатые возможности для авторской игры, иронии и порой злой сатиры. В литературной игре со смыслами возникают новые формы изображения. В нашем случае это пастиш.

Жанр пародии позволяет свободную авторскую игру элементами совершенно разных художественных систем. Эклектичность, отсутствие однородности, целостности в романе – сознательная установка автора, кредо постмодернизма, трактующего мир как хаос.

Пастиш – конструирование художественного текста как эклектичной конструкции из разнородных жанрово-стилистических элементов, но равноценных в художественной ткани произведения.

В постмодернистском своем понимании пастиш, «подобно пародии, является подражанием... пользованием стилистической маской», однако принципиальное его отличие от пародии, задающее специфику феномена пастиша, заключается в том, что его процессуальность оказывается эмоционально нейтральной, лишенной энергии отрицания (тогда как пародия отрицает пародируемое) и пафоса утверждения (ибо пародия всегда имеет в виду предпочтительную альтернативу пародируемому» [14].

Пастиш предстает у Кирхгофа основным стилистическим приемом повествования. «Бульварный роман» – уже само название означает эстетическую программу. Автор играет приемами дешевого чтива, доводя их до известного совершенства. Герой романа – классический неудачник, превращающий каждое серьезное действие в фарс. По ходу действия он убивает двух невинных людей, получает ранение при попытке грабежа, суетится в поисках «заказанной» жертвы, теряет свою возлюбленную, но в конце, как это положено в историях о неудачниках, его ожидает награда – «рука принцессы и полцарства в придачу». Назад в Манилу Хольд летит со своей новой пассией – модной писательницей, которую чествовали на книжной ярмарке во Франкфурте. Случайно оказывается, что дама – сказочно богатая вдова.

Логика романа – нагромождение глупых случайностей, Кирхгоф представляет адскую смесь комикса, комедии, гротеска, карикатуры и сатиры, которую критика назовет «литературным деликатесом». (Хайо Штайнерт в программе Deutschlandfunk 26.6.2002) Автор утрирует приемы классического образца жанра, высмеивает их, доводит до абсурда, подчеркивая несоответствие серьезности прецедентного текста и стилистики изображения в пародийном дискурсе.

На разных уровнях текста – сюжетном, образном, стилевом, Кирхгоф подвергает критике роман предшественника, ставя под сомнение самую концепцию прецедентного произведения. На уровне содержания – это ироническая интерпретация исходного текста, включая пародирование персонажей Вальзера, на уровне стилистическом – пастиш, свободная и интеллектуально нейтральная литературная игра художественными формами массовой культуры.

Обобщая результаты анализа произведения, мы можем констатировать, что задачи, поставленные в данном исследовании, выполнены.

Исходя из общей теории жанра литературной пародии, были сформулированы сущностные черты пародии постмодернизма на материале романа Кирхгофа «Бульварный роман». Подтверждено, что интертекстуальность как диалог с предыдущими текстами и культурными кодами является типологической характеристикой любой пародии. В анализируемом тексте основой интертекстуальных включений является прежде всего роман Вальзера «Смерть критика». Метатекстуальность характерна лишь для постмодернистских текстов, трактующих литературное произведение как «слово автора о слове», из чего, как показывает текстовой анализ романа, следует элитарность таких произведений, возникающая вследствие присущего им «двойного кодирования».

Сюжет и фабула повествования ориентированы на массового читателя, в то время как метатекст, являющийся его имманентной характеристикой, предполагает значительную эрудицию реципиента, что помогает ему воспринять все оттенки метатекста. Органично обращение автора к гангстерскому роману как излюбленному жанру массовой культуры, позволяющую осуществить данную интенцию.

Было показано, что стилистические средства, к которым прибегает автор, органичны как для исходной интенции, так и для ее реализации в художественном тексте, в первую очередь это пастиш. Пастиш в качестве основного стилистического приема соответствует как идейной концепции романа (мир как хаос), так и его событийному ряду.

Дальнейшие исследования данной проблематики могли бы сосредоточиться на изучении литературы немецкого постмодернизма, в частности пародийного жанра. Идеологическая и художественная концепция постмодернизма многократно повергалась критике, не в последнюю очередь ввиду сложности восприятия «сконструированных» текстов, их «двойного кодирования», эклектичности. Этот ряд можно было бы еще продолжить, но необходимо признать, что в рамках данного литературного метода созданы уникальные, талантливые произведения. Одним из авторитетных мастеров постмодернистской прозы является Бодо Кирхгоф, чье творчество заслуживает пристального внимания литературоведов.

Библиографический список

1. Kirchhoff B. *Schundroman*. München: Verlagsgesellschaft mbH &Co, 2014.
2. Walser M. *Tod eines Kritikers*. Frankfurt-an-Main: Suhrkamp Verlag, 2002.
3. Тынянов Ю.М. *Поэтика. История литературы. Кино*. Москва, 1977.
4. Вербицкая М.В. *Литературная пародия как объект филологического исследования*. Тбилиси, 1987.
5. Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва, 1979.
6. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва, 1975.
7. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 1980; Т. 3.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: АН СССР, 1949.
9. *Словарь русского языка*. Москва: АН СССР, 1959; Т. III.
10. *Kleines Wörterbuch der Stilkunde*. Leipzig: Krahl, Kurz, 1975.
11. Лушникова Г.И. Постмодернистский художественный текст и прагматика его перевода. *Переводческий дискурс: междисциплинарный подход*. Симферополь, 2018.
12. Можейко М.А. Философия детектива: классика – неклассика – постнеклассика. *Вестник Полоцкого государственного университета*. Серия Е: Педагогические науки. 2012; № 15: 137–140.
13. Пушкин А.С. *Собрание сочинений*. Москва, 1963; Т. 2.
14. Можейко М.А. *Пастиш. Энциклопедия постмодернизма*. Минск, 2001.

References

1. Kirchhoff B. *Schundroman*. München: Verlagsgesellschaft mbH &Co, 2014.
2. Walser M. *Tod eines Kritikers*. Frankfurt-an-Main: Suhrkamp Verlag, 2002.
3. Tynyanov Yu.M. *Po`etika. Istoriya literatury. Kino*. Moskva, 1977.
4. Verbickaya M.V. *Literaturnaya parodiya kak ob`ekt filologicheskogo issledovaniya*. Tbilisi, 1987.
5. Bahtin M.M. *Problemy po`etiki Dostoevskogo*. Moskva, 1979.
6. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva, 1975.
7. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1980; T. 3.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AN SSSR, 1949.
9. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AN SSSR, 1959; T. III.
10. *Kleines Wörterbuch der Stilkunde*. Leipzig: Krahl, Kurz, 1975.
11. Lushnikova G.I. Postmodernistskij hudozhestvennyj tekst i pragmatika ego perevoda. *Perevodcheskij diskurs: mezhdisciplinarnyj podhod*. Simferopol', 2018.
12. Mozhejko M.A. Filosofiya detektiva: klassika – neklassika – postneklassika. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya E: Pedagogicheskie nauki. 2012; № 15: 137-140.
13. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1963; T. 2.
14. Mozhejko M.A. *Pastish. `Enciklopediya postmodernizma*. Minsk, 2001.

Статья поступила в редакцию 10.03.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-593-596

***Zhang Ziyu**, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University (Nangang District, Harbin, China), E-mail: zhangziyuzzt@163.com*

THE ROLE OF METAFICTIONAL NARRATION IN THE PORTRAYAL OF ANIMALS IN "THE SACRED BOOK OF THE WEREWOLF" BY V.O. PELEVIN. The paper investigates the role of metafictional narration in the portrayal of animals, using V.O. Pelevin's "The Sacred Book of the Werewolf" as an example. The two-dimensional artistic structure formed by different narrative time and space imbues the work with a metafictional quality. The text's fictional nature is accentuated through the transition between the first-person narration and the meta-narration, thereby providing broader possibilities for parodying the fox and the wolf. The paper explores the relationship between metafictional narrative strategies and the structural composition of the work, and on this basis analyzes the characteristics of animal writing within this framework, elucidating critical reflection and deconstruction of contemporary society.

Key words: **"The Sacred Book of the Werewolf", V.O. Pelevin, metafiction narration, animal writing, parody**

***Чжан Цзыюй**, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: zhangziyuzzt@163.com*

РОЛЬ МЕТАПОВЕСТВОВАНИЯ В ИЗОБРАЖЕНИИ ЖИВОТНЫХ НА ПРИМЕРЕ «СВЯЩЕННОЙ КНИГИ ОБОРОТНЯ» В.О. ПЕЛЕВИНА

Статья посвящена исследованию роли метаповествования в изображении животных на примере «Священной книги оборотня» В.О. Пелевина. Двуплановая художественная структура, созданная в разных повествовательных пространствах и временах, придает произведению характеристики метаромана. Вымышленность текста становится фактом при переходе от повествовательного уровня первого лица к метаповествовательному уровню, что создаёт больше возможностей для пародии на лису и волка. В данной статье рассматривается связь метаповествования со структурой произведения в «Священной книге оборотня» Пелевина, анализируются особенности изображения животных, на основе чего осуществляется рефлексия и деконструкция современного общества за межвидовой любовью.

Ключевые слова: **«Священная книга оборотня», В.О. Пелевин, метаповествование, образы животных, пародия**

«Священная книга оборотня» – один из лучших постмодернистских романов В.О. Пелевина, написанных в начале XXI века. В «Священной книге оборотня» постмодернистская концепция «мир как текст» находит свое дальнейшее выражение с помощью метаповествования. Текст – это ткань языка, а мир – конструкция текста, что опровергает мнение о том, что литература имитирует реальность со времен Аристотеля, а мир превратился из творческого субъекта в сконструированный объект, поэтому отношения между искусством и реальностью в традиционном романе были полностью деконструированы. Метароман обращает внимание читателя на вымышленность текста, а не на реальное общество, ниспровергая содержание и форму традиционного романа. По определению Патрисии Во, «метароман – это термин, обозначающий роман о романе, который сознательно и систематически привлекает внимание к вымышленности текста для того, чтобы поставить под сомнение отношения между вымышленностью и реальностью. Критикуя собственные методы создания, метароман не только рассматривает основную структуру повествований, но и исследует возможную вымышленность реального мира за пределами литературного произведения» [1, с. 2]. Деконструкция традиционного повествования в метаромане совпадает с деконструктивной идеей «мир как текст», и поэтому метаповествование часто используется в постмодернистской литературе.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что переключение между повествовательным уровнем и метаповествовательным уровнем в «Священной книге оборотня» определяет основную структуру текста, создавая повествовательное пространство, сочетающее реальность и виртуальность, благодаря чему оборотень сосуществует с людьми в XXI веке. Лиса и волк в метаморфозе преодолевают классический образ в русской литературе и играют ключевую роль в воплощении творческого замысла и раскрытии главной идеи. Исследование роли метаповествования в изображении животных помогает понять пространственные конструктивные особенности, и в то же время поиск животными любви и морали вдохновляет людей в современном обществе.

Цель данной статьи – осуществить анализ соотношения между метаповествованием и изображением животных в «Священной книге оборотня», на основе чего исследовать творческие приемы и идеологические коннотации постмодернистских произведений. Объектом исследования является «Священная книга оборотня».

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1) выявить основные черты метаповествования;

2) проанализировать характеристики метаромана с точки зрения структуры произведения;

3) определить восточные культурные черты, которыми обладает лиса (А Хули), и западные культурные черты, которыми обладает волк (Александр);

4) исследовать роль пародии в формировании образов животных;

5) определить моральный и социальный смысл изображения животных в этом романе.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые прослеживается взаимосвязь между метаповествовательными стратегиями и образами животных. Особое внимание уделяется вере А Хули в восточные религии и следам восточной литературы, которыми А Хули обладает. В то же время постмодернистские творческие особенности отражаются в построении текста и формировании образов.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что в ней применены постмодернистские литературные теории, основанные на антирационализме, антитрадиции и деконструкции, для анализа творческих приемов и образов животных в «Священной книге оборотня», а также для изучения уникальности этого романа в постмодернистских текстах. Практическая значимость состоит в том, что выводы статьи вносят вклад в изучение повествовательной структуры и изображение животных в других произведениях Пелевина, а также могут быть использованы в изучении постмодернистской литературы в целом.

В самом начале Пелевин комментирует содержание, творческий процесс и методы этого романа в форме «Комментария эксперта», и эта самооценка определяет характеристики метаповествования «Священной книги оборотня». Оценка произведения «экспертами» и подсказки для читателя в начале и конце «Священной книги оборотня» составляют первый слой повествования, включающий в себя рождение текста. История любви между А Хули и Александром, отраженная на жестком диске ноутбука, – второй слой повествования, и, таким образом, это произведение структурно обладает важной чертой метаромана – двуплановой художественной структурой. Ведущий исследователь метаромана в России В.Б. Зусева-Оскан в «Поэтике метаромана» говорит: «Это двуплановая художественная структура, где предметом для читателя становится не только мир героев в романе, но и мир литературного творчества, то есть мир творческого процесса» [2, с. 35]. Она считает, что метароман разрывает замкнутый круг повествования героев и соединяет время и пространство главного героя с реальным миром за «четвертой стеной» с высокой эстетической и познавательной способностью. Таким образом, метаповествование в определенной степени снижает вдохновляющую силу произведения, восстанавливает способность читателя к мышлению, вовлекает его в события, происходящие в романе. В силу самооценки и двуплановой структуры в «Священной книге оборотня» неизбежно существует двойное пространство-время, которое создает широкий фон для изображения животных в замкнутом цикле: оценка эксперта → открытие текста → повествование главного героя на жестком диске ноутбука → возвращение к месту рождения текста → оценка писателя. Повествовательная нить – это всегда трансформация А Хули и Александра. Лиса и волк – это уже не только аллегорический символизм, в них мы видим столкновение восточных и западных ценностей помимо их биологических характеристик. Во время работы А Хули показывает свой хвост, демонстрируя получеловеческую, полуживотную форму, преодолевая разрыв, существовавший на протяжении тысячелетий между людьми и животными.

Вместо того чтобы предоставить нам единое и замкнутое повествовательное пространство в «Священной книге оборотня», Пелевин создает логическое и формальное закрытие цикла в двойном пространстве-времени. Непрерывность мышления читателя колеблется на стыке времени и пространства. Читатель «выпрыгивает» из сюжета, чтобы осмыслить текст с точки зрения реального общества, в котором он живет. Существование традиционного романного текста имеет следующие четыре стадии: создание и рождение → распространение (продажа) → чтение текста читателями → оценка писателей и читателей. Мы ясно видим, что непосредственный контакт читателя с произведением происходит на третьем этапе, когда он погружается в замкнутое текстовое пространство и время, сотканное языком. В «Священной книге оборотня» все четыре стадии вмещаются в содержание текста, то есть неизбежно появляется автор в романе. Таким образом, замкнутость и независимость традиционного романного пространства-времени разрушаются, и реальный мир, который раньше шел параллельно, пересекается с романным пространством-временем. Эрвинг Гофман использует термин «ломаная рама» [3, с. 233], чтобы охарактеризовать разрыв времени и пространства в метаромане.

В силу уникальности структуры «появление автора» становится неизбежным в процессе создания и рождения произведения, а само произведение приобретает характер метаромана. В начале этого романа Пелевин рассказывает о рождении «Священной книги оборотня» в форме «Комментария эксперта»: «Настоящий текст, известный также под названием «А Хули», является неумелой литературной подделкой, изготовленной неизвестным автором в первой четверти XXI века. Большинство экспертов согласны, что интересна не сама эта рукопись, а тот метод, которым она была заброшена в мир» [4, с. 1]. «Эксперт» здесь играет роль автора, поскольку он существует в том же времени и пространстве, что и автор произведения. «Появление эксперта» имеет тот же трансвременной эффект остранения, что и «появление автора». Согласно рассказу эксперта, файл под названием «А Хули» был найден на жестком диске ноутбука в одном из парков Москвы, что, по мнению полиции, было тщательно спланировано. Очевидцы утверждали, что видели над парком голубоватое свечение, шаровые молнии и множество пятицветных радуг. В таинственном и причудливом процессе рождения текста эксперт передает вымышленность текста читателям. Повествование эксперта отличается особой объективностью и рациональностью, поскольку он находится в том же пространстве и времени, что и читатели, и обладает авторитетным статусом. В то же время эксперт говорит читателям: «Этот текст не заслуживает, конечно, серьезного литературоведческого или критического анализа. Тем не менее отметим, что в нем просматривается настолько густая сеть заимствований, подражаний, перепевов и аллюзий (не говоря уже о дурном языке и редкостном инфантилизме автора), что вопроса о его аутентичности или подлинности перед серьезным специалистом по литературе не стоит, и интересен он исключительно как симптом глубокого духовного упадка, переживаемого нашим обществом» [4, с. 2]. Если «эксперт» вводится в историю А Хули и Александра, очевидно, что критическая и априорная оценка «эксперта» не останавливаются на повествовании от первого лица, а переходят на метаповествование и мешают читателям погрузиться в историю, комментируя и критикуя повествование от первого лица. На уровне повествования от первого лица Желтый Господин вручает А Хули драгоценную книгу, способную проникнуть в суть жизни, под названием «Священная книга оборотня», которое совпадает с названием этого романа. В этот момент оценка романа «экспертами» на уровне метаповествования отдается эхом на уровне повествования. В этом и состоит цель «появления эксперта» метаромана: прервать первоначальный процесс повествования и протянуть читателей между уровнями повествования и метаповествования, чтобы читатели смогли более четко осмыслить глубинные коннотации авторского высказывания.

Двуплановая художественная структура и «появление автора» в «Священной книге оборотня» подтверждают вымышленность этого романа, что делает естественным пародирование лисой и волком образов прошлых и настоящих классических произведений. Пародия как распространенный выразительный прием в метаромане – это не неизменное цитирование исходного текста, а, скорее, трансформация либо путем его карикатурного отражения, либо путем его присвоения. Независимо от того, трансформирован или искажен исходный текст, все пародийные изображения демонстрируют прямую связь с исходной литературой. Пародия в «Священной книге оборотня» в основном отражается в искажении и использовании таких классических образов в китайской литературе, как Сунь-У-Кун и А-Цзы, а также в демонизации Александра. В русской литературе волк и лиса сформировали устойчивые культурные символы: они часто встречаются в паре, контрастируя друг с другом и завершая конкретную или абстрактную трактовку писателем характера животного. Цель использования пародии заключается не в том, чтобы настаивать и закреплять первоначальные традиционные образы животных, а в том, чтобы сломать и ниспровергнуть эти традиционные стили, чтобы у читателей было более разнообразное восприятие животных.

В этом процессе лиса перестает ассоциироваться с такими негативными понятиями, как хитрость и жадность, а волк не является синонимом свирепости и глупости в русской традиции. Лиса может быть добродушной, а волк – трусливым.

Когда А Хули рассказывает историю своего рождения, она утверждает, что лисье семейство вышло из скалы и является дальними родственниками Сунь-У-Куна. Как главный герой в классическом китайском романе «Путешествие на Запад», Сунь-У-Кун набирает популярность во всем мире, поэтому когда А Хули представляет типичные черты Сунь-У-Куна в комическом преувеличении, мы все еще можем видеть следы исходного текста. По словам Жерара Женетта, «пародия почти всегда начинается с классического текста или материала из учебника» [5, с. 42]. Если объект пародии недостаточно классичен, чтобы ассоциироваться с образом в исходном тексте, то пародия теряет смысл. Пародируя Сунь-У-Кун, Пелевин устанавливает связь между лисой и обезьяной, которые не принадлежат одной эпохе, и реализует ниспровержение и переосмысление классики. В главе «А Цзы» романа Гань Бао «Со-Шень-Чжи» есть запись об А Хули. А Цзы является предшественником А Хули и выглядит красивым и грациозным, обладая обольстительной внешностью. А Хули стремится преодолеть природу зверя с помощью чувства морали и сострадания, и даже в процессе поглощения энергии она настаивает на присмотре за своим гостем, чтобы с ним не произошел несчастный случай в бессознательном состоянии. У А Хули есть две сестры – Е Хули и И Хули. Е Хули живет в Таиланде и является самой выдающейся лисой в семье. Она сражалась вместе с председателем Китая Мао Цзэдуном во время Освободительной войны и получила множество медалей от Народно-освободительной армии Китая. И Хули живет в Англии и является императрицей в династии Хань. Как видим, лисье семейство зародилось в Китае и неразрывно связано с китайскими историческими личностями и культурными легендами разных эпох. В пародии на китайские исторические события и классические персонажи лисы имеют как звериные, так и человеческие черты и неизбежно обладают восточными культурными особенностями. Стремясь стать Сверхоборотнем, А Хули освобождает себя от оков социальных правил, законов и морали, возвращаясь к своим истинным корням, чтобы достичь гармоничного состояния «единства неба и человечества». Это стремление совпадает с идеологией традиционной китайской религии – даосизма. А Желтый Господин, подаривший А Хули «Священную книгу оборотня», – тоже даос. Желтый Господин именуется по названию Желтой Горы, на которой стоял его монастырь. А Желтая Гора является местом зарождения даосизма. Устремленная вглубь восточная религиозная культура находится в резком противоречии с волной потребительства, что, возможно, является еще одним способом осмысления социального развития.

Сам факт того, что лиса, волк и собака представлены в романе как герои, означает упадок человека как героя. Александр, сотрудник Федеральной службы безопасности России, во время второй встречи с А Хули теряет контроль над собой и превращается из красивого офицера в злобного волка; во время третьей встречи – из волка в уродливую собаку из-за поцелуя А Хули. Уродливый пес – это пародия на Гарм в норвежской мифологии. «Такой жуткий пес, двойник волка Фенрира. Ярко себя проявит во время Рагнарека. А пока сторожит дом мертвых» [4, с. 261]. Гарм часто изображается как окровавленный страж, стерегущий врата подземного мира для Хелы, но иногда его считают тем же существом, что и Фенрира, – демоническим волком. Александр имеет внешность Гарма и Фенрира, но сильно отличается от них по характеру и мыслям. Если Гарм и Фенрир непобедимы и тверды в войне, то Александр слаб и растерян, страдает от своей уродливой внешности и не может смириться со своей любовью к А Хули. Постепенная демонизация Александра проявляется в своеобразном антигероическом движении, контрвозвышенном изображении великана и обращении первопроходца вспять. Антигероический образ – это новый образ, возникающий в результате быстрой трансформации персонажа в исходном тексте. Эта трансформация включает в себя как принижение персонажей исходного текста, так и их возвышение. В «Священной книге оборотня» стремление к идеальному обществу и характеру выражается через описание антигероического персонажа Александра, но антигеройство не говорит о том, что автор придерживается полностью негативного мнения о нем. В конце концов Александр с помощью А Хули встает на путь служения своей стране и постигает истинный смысл жизни, что является добрым ожиданием автора для нынешнего общества. В этом смысле возвышенность А Хули и антигерой Александра – неотъемлемые части произведения.

Изображение животных в «Священной книге оборотня» – это, по сути, размышление автора о взаимоотношениях между человеком и животными, а также между человеком и обществом. По словам Мэтью Каларко, «человеческое тело во многом напоминает других существ (особенно животных), и именно это сходство делает нас привычными к пониманию проблем человеческого существования с точки зрения животного» [6, с. 45]. Лиса и волк в «Священной книге оборотня» нарушают специфический иронический смысл русской литературы, и автор создает коллаж через время и пространство в двуплановой структуре текста, благодаря чему исчезает видовой барьер между человеком и животными. Лиса и волк мифологизируются, сохраняя при этом звериные черты, и таким образом ищут божественное искупление и суть жизни между любовью и ненавистью, человеком и зверем.

Изображение животных в «Священной книге оборотня» пронизано социально-этическим смыслом и выстраивает двуплановую художественную структуру. В китайской культуре лиса часто ассоциируется с негативными понятиями, а термин «оборотень лисы» часто используется для описания красивой, соблазнительной женщины. Стереотип о лисе во многом связан с её биологическими особенностями: во-первых, у лисы узкие глаза и взгляд весьма соблазнителен, а её способность завладевать сердцами и умами людей естественным образом ассоциируется с очень очаровательной красотой; во-вторых, лиса подозрительна по своей природе и часто проникает фермы, чтобы съесть кур, уток, гусей и другую домашнюю птицу, причиняя большие убытки, поэтому её образ, естественно, негативный; и, наконец, лиса в основном обитает на бесплодных курганах и в диких лесах, что придает её образу ощущение таинственности. В то же время за феминизацией лисы скрывается более сложная логика патриархального дискурса. Известный феминистский критик Гаард Грета анализирует: «Историческая концептуализация женщин в традиционной мысли привела к принижению всего, что связано с женщинами, эмоциями, животными, природой и телом, в то время как одновременно с этим понятия, связанные с мужчинами, рациональностью, человечеством, культурой, разумом и умом и т. д., считаются высшими» [7, с. 5]. Именно в переплетении видового и сексистского подходов, а также в культурном наследии из поколения в поколение лиса в конце концов теряет свой первоначальный биологический образ и заменяется на феминизированный, стигматизированный образ хитрой и жадной лисицы, которую создали люди. Утилитарная природа человеческой культуры определяет, что мы должны оценивать животных с точки зрения собственных интересов. Лиса «плохая», потому что она вредит интересам человека и в то же время имеет сходство с женщинами в патриархальном обществе, поэтому другие животные качества в ней избирательно блокируются людьми. Жак Деррида называет такой образ мышления антропоцентрическим: «Животные используются для множества других целей, и все они служат интересам человека и призваны приносить ему пользу» [8, с. 25].

Используя А Цзы в качестве средства воплощения характеристик лисы за пределами феминизированного ярлыка, Пелевин завершает деконструкцию культурного ярлыка лисы, переосмысливая животность и человечность. Лисье семейство в «Священной книге оборотня» не имеет мужского или женского пола и является гермафродитами. А Хули, Е Хули и И Хули считаются женщинами просто из-за их сходства внешности с женщинами. А Хули рассматривает отчуждение человека с точки зрения животного, преодолевая односторонний взгляд человека на животных. Кажется немного постыдным, что А Хули полагается на мужскую энергию, чтобы оставаться вечно молодой, но она не получает от этого никакого духовного удовольствия. Её богатая духовность резко контрастирует с её статусом высококлассной проститутки, она с трудом приспосабливается к современному обществу, но при этом сохраняет привычку к медитации и размышлению. Её духовная практика – это не только созерцание сердца, но и созерцание ума. В этом процессе она глубоко размышляет над своими поступками и подвергает свою совесть осуждению, чтобы найти сублимацию. В дополнение к эго и самости у А Хули есть суперэго, что разрушает психологические и духовные границы между людьми и животными. Она умеет контролировать слепые импульсы своего эго, регулировать отношения между инстинктами и окружающей средой, гасить огонь желаний своего эго с помощью правил общественной морали и совести, чтобы достичь собственных целей более благородным способом. А Хули уже обладает психологическим и социальным компонентами структуры личности и близка к тому, чтобы стать полноценным человеком. Этот образ одновременно с человечностью и животностью имеет глубокие исторические и культурные корни как в русской, так и в китайской литературе, а лиса уже давно приобрела свое собственное, присущее только ей культурное тотемное значение. Этот роман ниспровергает традиционное мировоззрение. Сохраняя очарование лисы, автор бесконечно усиливает человеческую природу лисы и разбавляет животность. С помощью А Хули мы можем увидеть доброту человеческой натуры и показать слепоту натуры зверя, так что мы не можем не задуматься о том, что такое человек? Что такое зверь?

В «Священной книге оборотня» А Хули принимает три формы: человек, зверь и получеловек-полузверь. В общении с людьми она соблазнительно красивая женщина. Во время охоты на кур она физически трансформируется, контролируя скорость бега, чтобы стимулировать свою звериную сущность, привлекая тем самым внимание Александра. В этот момент ее форма неотличима от формы натуральной лисы. В процессе поглощения энергии она обнажает свой хвост и принимает облик получеловека-полузверя. Получеловек-полузверь – это отражение её физиологии и психологии в работе. С одной стороны, она не может избежать своей звериной сущности и должна использовать свой хвост для поглощения энергии; с другой стороны, она сохраняет мораль и совесть и следит за своими клиентами, чтобы они не попали в аварию в бессознательном состоянии. Получеловек-полузверь в мире Платона – это негативный образ, который используется как предостережение о том, как люди, движимые желанием, становятся пленниками диких зверей, в то время как А Хули представлена как позитивный образ, чтобы сатирически описать людей, которые потеряли свою мораль и духовные искания в обществе. Получеловек-полузверь разрушает барьеры между людьми и животными и открывает совершенно новую форму жизни. В то же время А Хули избавилась от дихотомии между людьми и животными и перестала быть объектом человеческой мудрости в долгом ходе философского развития от Платона, Аристотеля до Декарта, что изменило пассивную позицию животных, за которыми наблюдают люди, но которые не могут наблюдать за людьми. Разрыв между животными и людьми стал размытым.

Постмодернистские писатели обычно являются убежденными антитрадиционалистами, отрицают человеческое самосознание и социальные ценности, считают, что тенденция общественного развития неостановима, а литература не должна пытаться вмешиваться и исправлять политические, моральные и другие глубокие проблемы, возникающие в обществе, поэтому в творчестве постмодернистских писателей редко можно встретить прямое осмысление социальных проблем. «Священная книга оборотня» Пелевина открывает новое пространство для постмодернизма, продолжая постмодернистский творческий подход, расширяя измерение русской постмодернистской литературы в условиях наследования и ниспровержения. В «Священной книге оборотня» Пелевин создает образ с сильным самосознанием и моральным сознанием с помощью метаповествования. От определения структуры повествования и изображения животных до выбора творческих приемов, таких как пародия и коллаж, нетрудно обнаружить размышления об обществе и морали, заложенные в стратегии метаповествования, что придает «Священной книге оборотня» особый характер по сравнению с другими современными литературными произведениями. В результате анализа можно заключить, что автор расширяет границы своего самовыражения за счет самооценки метаромана, что придает повествованию самоценность. Эта ценность отражается не только в эстетическом значении, но и в стремлении писателя преодолеть границы времени и традиций, написать о невыразимом и немыслимом.

Библиографический список

1. Waugh P. *Metafiction: The Theory and Practice of Self-conscious Fiction*. London: Routledge Press, 2003.
2. Зусева-Оскан В.Б. *Поэтика метаромана: «Дар» В. Набокова и «Фальшивомонетчика» А. Жида в контексте литературной традиции*. Москва: РГГУ, 2012.
3. Lodge D. *The Art of Fiction, trans. Lian Lu. Beijing*: The Writers Publishing House, 2020.
4. Пелевин В.О. *Священная книга оборотня*. Москва: Издательство «Э», 2017.
5. Samovayo T. A *Study of Intertextuality, trans*. Wei Shao. Tianjin: Tianjin People's Publishing House, 2003.
6. Matthew C. *Zoographies: The question of the animal from Heidegger to Derrida, trans. Hongrui Pang*. Wuhan: Changjiang Literature and Art Publishing House, 2022.
7. Gaard G. *Living Interconnection with Animals and Nature*. Philadelphia: Temple UP, 1993.
8. Derrida J. *The Animal That Therefore I Am*. New York: Fordham University Press, 2008.

References

1. Waugh P. *Metafiction: The Theory and Practice of Self-conscious Fiction*. London: Routledge Press, 2003.
2. Zuseva-Oskan V.B. *Po`etika metaromana: «Dar» V. Nabokova i «Fal'shivomonetchika» A. Zhida v kontekste literaturnoj tradicii*. Moskva: RGGU, 2012.
3. Lodge D. *The Art of Fiction, trans. Lian Lu. Beijing*: The Writers Publishing House, 2020.
4. Pelevin V.O. *Svyaschennaya kniga oborotnya*. Moskva: Izdatel'stvo «`E», 2017.
5. Samovayo T. A *Study of Intertextuality, trans*. Wei Shao. Tianjin: Tianjin People's Publishing House, 2003.
6. Matthew C. *Zoographies: The question of the animal from Heidegger to Derrida, trans. Hongrui Pang*. Wuhan: Changjiang Literature and Art Publishing House, 2022.
7. Gaard G. *Living Interconnection with Animals and Nature*. Philadelphia: Temple UP, 1993.
8. Derrida J. *The Animal That Therefore I Am*. New York: Fordham University Press, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.03.25

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ма Чао
О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 5

Ж.А. Абалян
НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ 8

Ф.В. Габышева, Т.С. Абрамова
ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РОДНЫМ ЯЗЫКАМ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА 11

П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова, А.Б. Шангин
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 13

Т.Г. Айгумов, Ф.М. Абдулмукминова, З.А. Борлакова
АДАПТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ....17

В.А. Акбаш
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ АВТОРСКОГО ПОСОБИЯ «ПЕРЕВОД ТЕКСТОВ СМИ. КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК»)....20

Н.В. Александрова
ФАСИЛИТАЦИЯ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 22

О.Н. Анюшенкова
ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ....25

М.С. Артюхина, М.М. Ахмадов
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ....27

Т.Э. Батагова, А.Н. Кабзистый
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДОСУГ КАК ФОРМА ЭСТЕТИЧЕСКОГО И НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ....31

И.Р. Сташкевич, О.В. Башарина
КОНКУРС ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РАБОТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ....33

Ю.Н. Бирюкова
СОЦИАЛЬНАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ 36

О.А. Блок
ДЕТЕРМИНАНТНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО НАЧАЛА В КЛАССЕ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ....39

А.А. Богомазова
СПОСОБЫ ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ....42

Л.Г. Богославец, Н.П. Сазонова
КОНТЕКСТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ РЕСУРСНОГО ДЕФИЦИТА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....45

А.Е. Бойков, О.В. Силакова
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ 51

В.Н. Бородина
РОДИТЕЛЬСКИЙ ФАББИНГ КАК ФАКТОР РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСГАРМОНИЧНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ....54

Н.И. Боциева, Ю.М. Джабраилов, И.С. Разина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....57

Е.А. Бырылова, Ш.И. Булуева
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ....60

Е.А. Вербицкая
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 63

Н.М. Глушкова, Т.Н. Любимова, Е.С. Ясько
ВЫБОР ПЕРСПЕКТИВНОЙ ТЕМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ «ТУРИЗМ» И «ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО» (БАКАЛАВРИАТ)....66

О.Ю. Дигтяр
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 71

Н.С. Доценко
МИРОВОЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 73

С.А. Золотарева
ПРОБЛЕМА НОМОФОБИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ 75

А.Д. Зубков
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСАХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ 78

Е.Л. Антифеева, В.Ф. Суржиков
ФИЗИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМ СВЯЗИ С КВАДРАТУРНОЙ ФАЗОВОЙ МАНИПУЛЯЦИЕЙ 80

Е.А. Теленков
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК КАТАЛИЗАТОР ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЕКТАМИ В ОБРАЗОВАНИИ 84

Е.В. Терентьева, Г.О. Аргунов
ФУНКЦИИ И СЕРВИСЫ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛА КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 87

Т.А. Усманова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....89

А.Р. Фатыхов
ВЛИЯНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА НА ЭФФЕКТИВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....93

Е.В. Федосенко
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УЗБЕКИСТАНЕ 95

И.В. Фирсова
ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ КАК ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ....97

С.Р. Хаблиева
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....100

К.Р. Халиуллина, О.Н. Морозова
ВЛИЯНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ СРОКОВ ОБУЧЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СЕСТРИНСКОЕ ДЕЛО» НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР 103

Бай Шуай, С.П. Ломов, Сюй Янь Ань
ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО РАЗНООБРАЗИЯ НА ВОСПРИЯТИЕ ЦВЕТА И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЦВЕТОВЕДЕНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ 107

М.М. Шихшинатова
ИЗУЧЕНИЕ МОДЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ АНАЛИЗЕ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ 110

М.В. Якутина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ АНАЛИЗА ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....113

Н.У. Ярычев
МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ 116

Д.И. Гасанова
ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ....118

Е.А. Гиловая
ЗНАЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ-ЭКОНОМИСТАМ....120

Яо Чжэньмао
О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦВЕТОМУЗЫКАЛЬНОЙ СИНЕСТЕЗИИ В ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ....122

М.А. Баукова, Чжан Ливень
АКАДЕМИЧЕСКИЕ ОБМЕНЫ УНИВЕРСИТЕТОВ КИТАЯ И РОССИИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ 125

Г.Б. Глазкова, Д.А. Фарзалиев
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «СПЕЦИАЛИСТ ФИДЖИТАЛ-ФУТБОЛА»....127

К.С. Гнатенко
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ: МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ....130

А.А. Дубров, Н.Н. Уварова
ВЕДУЩИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «СОЦИАЛЬНО-СПОРТИВНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ «ФИДЖИТАЛ-ФУТБОЛ – ИГРАЮТ ВСЕ!»»....132

Инь Хан
ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ....135

Л.Г. Ким, К.Э. Столяр, Л.М. Столяр
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЖИДАНИЙ ОТ КОМПЕТЕНЦИЙ ТЬЮТОРА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗОВ....138

Н.П. Клушина, И.Ф. Игропуло
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ....141

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ЗА СЧЕТ ИНТЕГРАЦИИ ВИДЕО- И АУДИОКОНТЕНТА В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА....144

О.О. Куликова
СПОСОБЫ ОТРАБОТКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ И ДЕМОНСТРАЦИИ РОЛЕВЫХ ИГР НА СЕМИНАРАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ....148

Е.А. Мацефук, П.В. Разбегаев
К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА....151

Е.А. Мухортова
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ....153

О.В. Низкошапкина, Э.Н. Рзаева, Т.И. Голубева
ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ....155

М.В. Николаева
К ВОПРОСУ О МИФАХ, КАСАЮЩИХСЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ....158

Л.К. Рагимханова, Ш.С. Гасанова, А.А. Абдуллаева
РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....161

Н.М. Романенко, Йомби Кевин Фабрис
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД....164

А.С. Саидова
ВКЛАД МЕТОДИКИ ХУДОЖНИКА-ЗЛАТОКУЗНЕЦА Г.Б. ИЗАБАКАРОВА В ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ КУБАЧИНСКОГО ИСКУССТВА....167

Н.М. Симеонова
МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....169

В.В. Скрипниченко, Е.И. Алентьева, Ю.Ю. Курбангалиева
ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ....172

Н.Н. Ачкасова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК РЕСУРСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....175

Л.В. Красильникова
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....178

Юе Жуйин
ПОДГОТОВКА УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В РУССКО-КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМБИНАЦИИ В СФЕРЕ ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛИ И ЭКОНОМИКИ НА ФОНЕ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ»....182

А.И. Алтухов, Е.Л. Антифеева
ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЗАДАНИЕ КАК ВИД ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ....185

И.Н. Воробьева, Г.Т. Годжиев
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СТРЕТЧИНГ-ТЕХНОЛОГИИ....189

Т.А. Глебова
МЕТОДЫ ПОДДЕРЖКИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ....191

И.Б. Горбунова, Г.Г. Рогозинский
РАЗРАБОТКА ЭЛЕМЕНТОВ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ «ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКЕ И САУНД-ДИЗАЙНЕ»: МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЗЫКАЛЬНО-КИБЕРНЕТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ....196

Н.Н. Григорьева, А.С. Данилова
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ....202

Н.В. Князева, А.С. Гудан
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАРЦЕЛЛЯЦИИ КАК СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА....204

Н.Ю. Литвинова
ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ НА ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОБОСНОВАННОСТИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ФОРМИРУЮЩИХ ПРОЦЕДУР....208

И.С. Петронюк
ОТНОШЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИГРОВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ....210

А.Б. Сагал
ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА И ТУРИЗМА....212

Е.А. Смирнова, Г.Г. Маслова
ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ....216

М.О. Смирнова, А.П. Смирнов
ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗРАБОТКЕ КОМПЛЕКСА ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....220

Сун Вэй
ВЛИЯНИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ НА СОВРЕМЕННЫЙ ТАНЕЦ: ОТ КАРТИНЫ ДО МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ....224

Н.В. Тимриева
РОЛЬ ДЕЛОВОГО ЭТИКЕТА И НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ....226

Т.А. Бороненко, В.С. Федотова
ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ЗАДАЧИ И КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА....228

Н.Л. Федотова, Цзини Го, Б.Н. Коваленко
ОТНОШЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОПРОСА)....233

М.А. Абдурахманова
СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ВОСПИТАННИКОВ....238

Р.Д. Алироева
СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА....240

О.Г. Букреева, Л.А. Филимонюк
РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КОЛЛЕДЖА....242

Д.И. Гасанова, Д.И. Арслангереева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....245

А.П. Гогурчунов
ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ИНТЕГРАЛЬНОЕ ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ....248

О.И. Денисова, Т.И. Голубева, Т.В. Салынская
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....250

В.А. Евдокимов, З.А. Магомеддибирова, И.Е. Емельянова
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ....254

Н.И. Заирбекова
ГОТОВНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ КОЛЛЕДЖА РАЗРАБАТЫВАТЬ И ПРОВОДИТЬ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ....257

Лю Цзе
ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ....259

З.А. Магомеддибирова, П.А. Расулова
ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА....262

А.А. Магомедов, З.Ш. Магомедова
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВ....265

Х.Э. Мамалова, Ж.А. Хашегульгова, З.М. Ужахова
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА....268

А.Б. Панькин, Фу Цзин
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ....271

А.Б. Панькин, Хань Цзюньи
ОБЗОР КИТАЙСКИХ И ЗАПАДНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ....273

О.В. Принципалова
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....276

Н.Б. Ромаева, И.В. Соловьева
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ....278

Н.М. Романенко
ВНЕДРЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ....281

Е.В. Саванкова, Н.Н. Саклакова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ЮРИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ....283

Е.А. Салахова
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ....287

Ю.С. Сизова, И.Д. Качурин
СОВРЕМЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ НАВЫКИ....289

Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Г.А. Смыслова
СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ....293

Н.П. Староверова
ПОВЫШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА К ОБНОВЛЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....297

Д.С. Тихонина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ «РУТЬЮБ» ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....300

Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ МЕНТАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА....302

М.Б. Узденова
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ....305

А.О. Черноусова
ПРИМЕНЕНИЕ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ И РАЗВИТИЕ ЭГО-СОСТОЯНИЯ «ВЗРОСЛОГО» ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ....307

Р.А. Шаухалова, А.М. Даурбекова, Ж.Х. Азиева
ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА....311

О.П. Морозова
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОРИЕНТАЦИЯ НА НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ....314

М.И. Ивкина
КИНОПЕДАГОГИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ....317

Т.Ф. Извекова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ....321

Т.А. Карпова
НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....324

Ю.К. Кижнер
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ....327

С.И. Колодезникова
ЭКОСИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УСТОЙЧИВОГО ТУРИЗМА (ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ТУРИЗМА)....329

Э.С. Кафаров, Ф.А. Борлакова, К.А. Корнилова
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ....331

С.В. Кривых, С.М. Шепель
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ....334

Е.В. Куренная, К.А. Корнилова, Р.А. Тагирова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА....337

Е.В. Лавеч, В.М. Струговец
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ РЕЧЕВЫХ ПРАКТИК (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО МЕДИАДИСКУРСА РОССИЙСКОГО ЛИДЕРА)....340

А.П. Лазуткин, Л.И. Ачекулова
РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ....344

Н.А. Лобачева, Д.А. Еремко
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «РОДНОЙ КРАЙ» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА....347

Я.В. Макарчук, М.Л. Мальчевская
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЦЕССА ПРИОБЩЕНИЯ К ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ....350

А.С. Мейриева, Г.В. Подбиралина, З.А. Насурова
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ВУЗАХ....353

М.И. Мугидова, А.С. Исаева, Д.А. Рамазанова
ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: АСПЕКТЫ ЦИФРОВОГО ОБЩЕНИЯ....356

А.Р. Мустаева, О.Н. Морозова
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ И ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ....359

Ю.А. Наумова, Д.С. Цвигун
ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА РЕФЛЕКСИВНОГО ТРЕНИНГА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ....361

Е.А. Ненюк
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗАХ....364

В.А. Курамшин, Н.М. Новичкова
ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛИЦЕЙСКИХ МИРОТВОРЦЕВ....367

А.В. Иванова, М.Д. Олесова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ....371

М.В. Кускова
ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»....374

О.Л. Поминова
ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ....377

Н.Н. Суртаева, Му Шуо
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ В УСЛОВИЯХ КАСТОМИЗАЦИИ....380

Т.П. Аванесова, Л.К. Груздева, Л.К. Вычужанова
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА....382

И.И. Макашина
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....386

М.Л. Сомко
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....389

А.Н. Томилин
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА К КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКЕ 392

С.Н. Томилина
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ.....396

А.А. Панкова
МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ С ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМОЙ ПОДДЕРЖКИ ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ МУЗЫКИ ДЛЯ ВИЗУАЛЬНЫХ МЕДИА» 401

А.Е. Петриков, Т.В. Сатина
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 406

Д.А. Петрухина
БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОМА 408

С.М. Курьян, М.А. Петрушкевич
ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 411

Е.И. Славин
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ НАПИСАНИЯ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК 414

В.С. Джабраилова, Е.А. Стародубцева
ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫЕ КОМИКСЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ И МОТИВАЦИИ.....420

Х.Г. Султангаджиева, И.С. Разина, Э.С. Кафаров
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ.....423

А.М. Магомедгаджиева, Ш.М. Вакилов, Ш.С. Гаджиагаев
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ 426

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Я.Т. Авдеева
ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ОНИМА В ЖЕСТОВЫХ ЯЗЫКАХ.....431

Е.А. Алжанов
ДОМИНИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ МАЛОФОРМАТНЫХ ТЕКСТОВ, РАЗМЕЩЕННЫХ НА ПРЕДМЕТАХ БЫТА И ОДЕЖДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) 433

Д.О. Алимбеков
СЛОВОСЛОЖЕНИЕ И БЛЕНДИНГ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ 436

Э.В. Багдасарова
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПЕРЕМЕЩЕНИЯ ОБЪЕКТА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ 438

Г.Р. Абдуллина, Д.Н. Билалова
ТРЕХКОМПОНЕНТНЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В РУССКОМ, БАШКИРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....442

Д.С. Борисенко
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «САГА О РИМЛЯНАХ»: НА ПРИМЕРЕ ФРАГМЕНТА «ЮГУРТИНСКАЯ ВОЙНА» САЛЛЮСТИЯ 444

Ван Сяохуань
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР СЛОВА «ОГОНЬ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ.....447

Д.Г. Васьбиева
К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ДИСФЕМИЗМОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЖУРНАЛОВ И СТАТЕЙ).....450

Л.В. Анпилогова, Е.В. Головина
СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА СРЕДСТВАМИ ЗАГОЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА В ПУБЛИКАЦИЯХ ПРАВОСЛАВНЫХ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЙ 453

С.С. Иванов, Ю.Н. Карпова, М.В. Золотова
ФИЛОСОФСКАЯ, НАУЧНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНЫ МИРА СКВОЗЬ ПРИЗМУ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ 455

К.А. Кирилин, Е.А. Шафоростова
ПРОДВИЖЕНИЕ РОССИЙСКИХ ТЕЛЕКАНАЛОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ.....459

М.Э. Конурбаев, Э.Р. Ганеева, О.В. Гинзбург
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ВОСТОЧНОГО КОЛОРИТА В ПРОИЗВЕДЕНИИ Х. ДЖЕБРАНА «ПРОРОК» 462

Лю Г.
ЛИТЕРАТУРНАЯ КАНОНИЗАЦИЯ И ЕЕ МЕХАНИЗМЫ В РАМКАХ САМИЗДАТСКОГО ЖУРНАЛА «ОБВОДНЫЙ КАНАЛ».....465

Лян Цзыхэн
СМИРЕНИЕ КАК ОСНОВНАЯ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКАЯ ЧЕРТА ОБРАЗА КНЯЗЯ МЫШКИНА В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ».....470

Ма Цзя
МЕТАФОРЫ И СИМВОЛЫ В РОМАНЕ МИХАИЛА БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» 473

П.Н. Магомедгаджиева
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ-ТЕРМИНОВ В СУБЪЯЗЫКЕ МАССМЕДИА 475

Е.А. Морозкина, А.П. Щанькин
КОМПОНЕНТ «ДЕНЬГИ» ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ДЕНЬГИ И ДЕНЕЖНЫЕ ЗНАКИ» В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ».....477

Ц.С.-Б. Нурзет
АССОЦИАТИВНЫЙ СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТНОГО СОДЕРЖАНИЯ СЛОВА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ТУВИНСКОГО ЯЗЫКОВ) 479

Ю.В. Очередько
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ ИМЕН И ФАМИЛИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК: КУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ.....482

И.В. Пролыгина
ФУНКЦИИ И ТЕХНИКА ЦИТИРОВАНИЯ В КОРПУСЕ ТЕКСТОВ ГАЛЕНА 485

Т.А. Райкина, Т.А. Кулакова, А.В. Пыриков, А.В. Пищик
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В РУССКОЯЗЫЧНОМ И ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ДИНАМИКА И ЯЗЫКОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ.....488

Т.И. Руденко
СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ А.П. ЧЕХОВА, ОТРАЖАЮЩИХ ОБРАЗ ДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ПЬЕСЫ «ВИШНЕВЫЙ САД») 494

Су Хэцин
НЕОЛОГИЗМЫ КАК МАРКЕРЫ НОВЫХ СТАНДАРТОВ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО СЕТЕВОГО СЛЕНГА).....497

Н.Ю. Тихонова
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРЕНДЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: WORDS OF THE YEAR 2024 501

А.Н. Ушакова
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕМЫ СМЕРТИ В СБОРНИКЕ ДИНО БУЦЦАТИ «ШЕСТЬДЕСЯТ РАССКАЗОВ».....505

И.В. Фотиева, К.А. Кирилин
ДАТА-ЖУРНАЛИСТИКА: ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ 508

Л.Х. Самситова, А.Р. Хурамшина
РЕЧЕЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ В БАШКИРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....510

Цуй Янься
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ТВОРЧЕСТВА ПРИШВИНА В РОССИИ И КИТАЕ 513

М.Ч. Чеерчиев
К ВОПРОСУ ОБ ЭТИОЛОГИИ ЧЕРЕДОВАНИЯ ЗВУКОВ.....517

А.А. Чопанова, Г.Ш. Чамсединова
МЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ГОРЦЕВ В СТИХОТВОРЕНИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «ГОЛОВА ХАДЖИМУРАДА» 519

Чэнь Чжу, Чжоу Лицзян
КУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ В КИТАЙСКО-РУССКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКОПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК ПРОИЗВЕДЕНИЙ МО ЯНЯ).....521

И.В. Кичева, А.Р. Шубина
РЕЧЕВОЕ ПОРТРЕТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ АВТОРОВЕДЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТОГЕННЫХ ТЕКСТОВ 526

Ян Ихуа
ФЕЙКОВЫЕ НОВОСТИ КАК УГРОЗА МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ В КИТАЕ.....529

Бай Ужилига
ОСОБЕННОСТИ ОСВЕЩЕНИЯ ПОЗИЦИИ ЖЕНЩИНЫ-ПОЛИТИКА В МЕДИА 532

В.Ю. Вереютин
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ И ПОСЛОВИЦЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ 535

С.А. Галстян
АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАКСИСНЫХ ПРЕДЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА).....538

М.Д. Уразаев, Д.Р. Гилязова
МОТИВАЦИЯ ЛЕКСИКИ СМЕХА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 541

А.А. Анохина
ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИГРЫ ВАЛЬТЕРА МОЭРСА: ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА И ИХ РОЛЬ В СОЗДАНИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ 545

Ван Ань, Н.З. Кольцова
ОБРАЗ БОЛЬНИЦЫ В ТВОРЧЕСТВЕ М.А. БУЛГАКОВА 547

С.Ж. Нухов, К.Д. Войцех
ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО ДИАЛОГА В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ 551

Е.Н. Галичкина
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКОГО ЖАРГОНА ФИКРАЙТЕРОВ 553

С.А. Косцова
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ-ЗЛОПОЖЕЛАНИЯ С КОМПОНЕНТАМИ – ТЕРМИНАМИ РОДСТВА *АТА* ‘ОТЕЦ’ И *АНА, ИНӘ* ‘МАТЬ’ В СОВРЕМЕННОМ ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ 557

Р.Р. Лукманова
КОНСТИТУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ТЕРМИНА И ИХ ЗНАЧИМОСТЬ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЕДИНИЦ ТЕРМИНОСФЕРЫ «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ПРИРОДНЫХ ТЕРРИТОРИЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ) 559

Д.В. Малышкин
УПРОЩЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТИЛИСТИКА 561

Ф.Х. Миннуллина
ЖАНР ТРАГЕДИИ В ТАТАРСКОЙ ДРАМАТУРГИИ КОНЦА 1980-Х ГОДОВ XX ВЕКА: ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОШЛОГО.....564

Ю.С. Островая
К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В КЛАССЕ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ.....566

Н.С. Милянчук, Е.Н. Пугачева
АКЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЛАДИВОСТОКСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ЩЕРБАКОВА).....568

О.С. Саланина
ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРИЗМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ 571

Е.А. Гуляева, Е.И. Давыдова, Н.А. Камнева, Ю.В. Клюкина, А.А. Шиповская
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ВРАЧ» И «ПАЦИЕНТ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ.....573

Ю.В. Шуйская, А.Х. Бегларян
ОБРАЩЕНИЕ К ОБЩЕЙ АППЕРЦЕПЦИОННОЙ БАЗЕ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ В ЖАНРЕ СПОРТИВНОГО КОММЕНТАРИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕКАНАЛА «МАТЧ ТВ»).....579

А.А. Юханова
РОМАНТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В РОМАНЕ «ТАИНСТВЕННАЯ НЕЗНАКОМКА» АМЕЛИИ ОУПИ 582

А.Т. Бажора, Н.И. Дудниченко, Б.П. Константинов
ИНТЕГРАЦИЯ И ИННОВАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ МЕЖДУ КИТАЕМ И РУМЫНИЕЙ 585

М.Н. Дробышева
СТРАНИЦЫ БИОГРАФИИ В ЭПИСТОЛЯРИИ МАРИНА ДРЖИЧА.....588

Н.Н. Новикова
«БУЛЬВАРНЫЙ РОМАН» («SCHUNDROMAN») БОДО КИРХГОФА КАК ЯВЛЕНИЕ ПАРОДИЙНОГО ЖАНРА В ЛИТЕРАТУРЕ НЕМЕЦКОГО ПОСТМОДЕРНИЗМА.....591

Чжан Цзыюй
РОЛЬ МЕТАПОВЕСТВОВАНИЯ В ИЗОБРАЖЕНИИ ЖИВОТНЫХ НА ПРИМЕРЕ «СВЯЩЕННОЙ КНИГИ ОБОРОТНЯ» В.О. ПЕЛЕВИНА 593

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Ma Chao
ON THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF CHATBOTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 5

Abalyan Zh.A.
SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF WORKING WITH PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY 8

Gabysheva F.V., Abramova T.S.
FORMING A LEARNING ECOSYSTEM OF NATIVE LANGUAGES OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE NORTH 11

Stankevich P.V., Abramova V.Yu., Shangin A.B.
THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR HEALTH-SAVING ACTIVITIES 13

Aygumov T.G., Abdulmukminova F.M., Borlakova Z.A.
ADAPTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF PERSONALIZATION OF LEARNING 17

Akbash V.A.
THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN THE PROCESS OF TEACHING CHINESE AS A FACTOR OF INCREASING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS (BASED ON THE AUTHOR'S BOOK "TRANSLATION OF CHINESE MEDIA TEXTS") 20

Aleksandrova N.V.
FACILITATION IN UNIVERSITY EDUCATION AS A TOOL FOR IMPLEMENTING A COMPETENCE-BASED APPROACH 22

Anyushenkova O.N.
LEGAL ASPECTS OF THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION 25

Artyukhina M.S., Ahmadov M.M.
MODEL FOR THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILES FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES 27

Batagova T.E., Kabzisty A.N.
CULTURAL AND EDUCATIONAL LEISURE AS A FORM OF AESTHETIC AND MORAL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS 31

Stashkevich I.R., Basharina O.V.
COMPETITION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A TOOL FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCES OF EMPLOYEES OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS 33

Biryukova Yu.N.
SOCIAL RESILIENCE AS A MAJOR COMPONENT OF LEARNER'S RESILIENCE 36

Blok O.A.
DETERMINANTISM OF POETIC AND MUSICAL PRINCIPLES IN THE CLASS OF INSTRUMENTALISTS OF HIGHER EDUCATION 39

Bogomazova A.A.
WAYS OF INTRODUCING ARTIFICIAL INTELIGENCE INTO THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE FRAMEWORK OF TEACHING ENGLISH AT NON-LANGUAGE UNIVERSITIES 42

Bogoslavets L.G., Sazonova N.P.
CONTEXTS OF SOCIAL PARTNERSHIP AS DETERMINANTS OF RESOURCE SCARCITY IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS 45

Boikov A.E., Silakova O.V.
THE MAIN ASPECTS OF TRAINING OF TEACHERS OF THE BASICS OF HOMELAND SECURITY AND DEFENSE IN MODERN CONDITIONS: CHALLENGES AND SOLUTIONS 51

Borodina V.N.
PARENTAL FABBING AS A RISK FACTOR FOR DISHARMONIOUS CHILD-PARENT RELATIONSHIP 54

Botsieva N.I., Dzhabrailov Yu.M., Razina I.S.
USING MODERN PEDAGOGICAL METHODS TO IMPROVE THE QUALITY OF MEDICAL EDUCATION 57

Byrylova E.A., Bulueva Sh.I.
DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATION SKILLS IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES 60

Verbitskaya E.A.
TEACHING LISTENING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: CURRENT CHALLENGES AND WAYS TO OVERCOME THEM 63

Glushkova N.M., Lyubimova T.N., Yasko E.S.
CHOOSING PROSPECTIVE TOPICS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS SPECIALIZING IN TOURISM AND HOTEL BUSINESS (BACHELOR'S DEGREE) 66

Digtyar O.Yu.
MODEL FOR DEVELOPING STUDENTS' READINESS TO INTERACT IN A FOREIGN LANGUAGE IN AN INTELLECTUALLY MOTIVATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT 71

Dotsenko N.S.
GLOBAL EXPERIENCE IN THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES 73

Zolotareva S.A.
THE PROBLEM OF NOMOPHOBIA AMONG STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY IN THE PROCESS OF STUDYING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES 75

Zubkov A.D.
USE OF PROJECT-BASED LEARNING IN MOOCS FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT OF ECONOMICS STUDENTS 78

Antifeeva E.L., Surzhikov V.F.
PHYSICAL MODELING OF COMMUNICATION SYSTEMS WITH QUADRATURE PHASE SHIFT KEYING 80

Telenkov E.A.
SOCIAL PARTNERSHIP AS A CATALYST FOR THE MANAGEMENT OF INNOVATIVE PROJECTS IN EDUCATION 84

Terentyeva E.V., Argunov G.O.
FUNCTIONS AND SERVICES OF A TELEGRAM CHANNEL AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT 87

Usmanova T.A.
AUTHENTIC FOREIGN-LANGUAGE INFORMATION TECHNOLOGY MEANS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO IT STUDENTS 89

Fatykhov A.R.
THE INFLUENCE OF VOCABULARY ON EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING 93

Fedosenko E.V.
THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE WORK OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN UZBEKISTAN 95

Firsova I.V.
METHODS OF EDUCATIONAL KINESIOLOGY AS A WAY OF INCREASING EFFECTIVENESS AT ENGLISH LESSONS AT A UNIVERSITY 97

Khablieva S.R.
MODEL FOR THE FORMATION OF DIGITAL SKILLS AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES 100

Khaliullina K.R., Morozova O.N.
THE IMPACT OF CHANGES IN THE DURATION OF TRAINING IN THE SPECIALTY "NURSING" ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG NURSES 103

Bai Shuai, Lomov S.P., Xv Ya Nan
THE INFLUENCE OF CULTURAL AND NATIONAL DIVERSITY ON THE PERCEPTION OF COLOR AND METHODS OF TEACHING COLOR STUDIES IN MULTINATIONAL GROUPS 107

Shikhshinatova M.M.
STUDYING HIGHER MATHEMATICS MODELS IN ANALYZING MULTIMODAL INFORMATION 110

Yakutina M.V.
THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR TEXT ANALYSIS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 113

Yarychev N.U.
METHODOLOGY OF FORMING THE SUBJECT POSITION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PERSONALLY CENTERED LEARNING 116

Gasanova D.I.
THE USE OF REFLECTIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS 118

Gilovaya E.A.
THE IMPORTANCE OF WORD FORMATION IN TEACHING VOCABULARY TO FOREIGN ECONOMICS STUDENTS 120

Yao Zhenmao
ABOUT THE EXPEDIENCY OF USING COLOR MUSICAL SYNESTHESIA IN TEACHING WIND INSTRUMENTS 122

Baukova M.A., Zhang Liwen
ACADEMIC EXCHANGE UNIVERSITIES OF CHINA AND RUSSIA: HISTORY AND PROSPECTS 125

Glazkova G.B., Farzaliev D.A.
THE ADVANCED TRAINING COURSES "PHYGITAL FOOTBALL SPECIALIST" ORGANIZATION AND SUPPORT SPECIFICS 127

Gnatenko K.S.
INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR TOURISM INDUSTRY MANAGERS: RESEARCH METHODOLOGY 130

Dubrov A.A., Uvarova N.N.
THE LEADING ASPECTS OF THE INNOVATIVE PROJECT "SOCIAL AND SPORTS FESTIVAL 'PHYGITAL FOOTBALL – EVERYONE IS PLAYING!'" 132

Yin Hang
STUDY OF THE INTEGRATION MODEL OF AESTHETIC EDUCATION AND PROFESSIONAL EDUCATION IN CHINESE AND FOREIGN UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF MODERN INTERNATIONAL TRENDS 135

Kim L.G., Stolyar K.E., Stolyar L.M.
COMPARATIVE ANALYSIS OF EXPECTATIONS FROM TUTOR COMPETENCIES OF STUDENTS OF ECONOMICS AND PEDAGOGICAL UNIVERSITIES 138

Klushina N.P., Igropulo I.F.
MODELING THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROJECT ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN 141

Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.
THE SPECIFICS OF THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF NON-LIGUISTIC UNUVERSITY THROUGH THE INTEGRATION OF VIDEO AND AUDIO CONTENT INTO THE PROCESS OF LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE 144

Kulikova O.O.
WAYS OF PRACTICING PHRASEOLOGY IN THE PREPARATION AND DEMONSTRATION OF ROLE-PLAYING GAMES AT SEMINARS ON BUSINESS ENGLISH 148

Matsefuk E.A., Razbegaev P.V.
ON THE ISSUE OF REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY 150

Mukhortova E.A.
LINGUODIDACTIC TECHNIQUES FOR VOCABULARY LEARNING IN TEACHING A SPECIALTY LANGUAGE 153

Nizkoshapkina O.V., Rzaeva E.N., Golubeva T.I.
APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS 155

Nikolaeva M.V.
ON THE ISSUE OF MYTHS CONCERNING THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES 158

Ragimkhanova L.K., Hasanova S.S., Abdullaeva A.A.
IMPLEMENTATION OF A HUMANISTIC APPROACH IN TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS 161

Romanenko N.M., Yhombi Kevin Fabrice
FEATURES OF ADAPTATION OF AFRICAN STUDENTS TO THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY: A COMPREHENSIVE APPROACH 164

Saidova A.S.
CONTRIBUTION OF METHODOLOGY OF THE GOLDEN SMITH ARTIST G.B. IZABAKAROV TO TEACHING THE BASICS OF KUBACHI ART 167

Simeonova N.M.
MULTIMEDIA AS A MEANS OF EXPANDING THE VOCABULARY OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES 169

Skripnichenko V.V., Alentyeva E.I., Kurbangalieva Yu.Yu.
IMPLEMENTATION OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN COOPERATION WITH FAMILIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES: PROBLEMS, PROSPECTS 172

Achkasova N.N.
USING STUDENTS AS A RESOURCE IN PROFESSIONAL ENGLISH CLASSES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 175

Krasilnikova L.V.
SOME ASPECTS OF THE USE OF INSTRUCTIONAL DESIGN IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE 178

Yue Ruiying
TRAINING OF INTERPRETERS IN THE RUSSIAN-CHINESE LANGUAGE COMBINATION IN THE FIELD OF FOREIGN TRADE AND ECONOMICS AGAINST THE BACKGROUND OF THE “ONE BELT – ONE ROAD” INITIATIVE 182

Altukhov A.I., Antifeeva E.L.
INDIVIDUAL ASSIGNMENT AS A TYPE OF EXTRACURRICULAR WORK OF STUDENTS 185

Vorobyova I.N., Godzhiev G.T.
IMPROVEMENT OF STUDENTS’ COORDINATION ABILITIES BASED ON STRETCHING TECHNOLOGY 189

Glebova T.A.
METHODS OF SUPPORTING SOCIOCULTURAL INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS 191

Gorbunova I.B., Rogozinsky G.G.
DEVELOPMENT OF ELEMENTS OF A NEW EDUCATIONAL CONCEPT DIGITAL TECHNOLOGIES IN MUSIC AND SOUND DESIGN: MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AND MUSIC CYBERNETIC SYSTEMS 196

Grigorieva N.N., Danilova A.S.
DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS OF ECONOMICS UNIVERSITIES 202

Knyazeva N.V., Gudan A.S.
LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF STUDYING PARCELLATION AS A MEANS OF LINGUISTIC EXPRESSIVENESS IN THE SCHOOL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE 204

Litvinova N.Yu.
THE EFFECTIVENESS OF A SPEECH THERAPY PROGRAM FOR CHILDREN WITH MILD DYSARTHRIA BASED ON THE LINGUISTIC VALIDITY OF SUCCESSION OF FORMING PROCEDURES 208

Petronyuk I.S.
THE ATTITUDE OF STUDENTS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS TO GAMING TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS 210

Sagal A.B.
CULTURE-ORIENTED APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION FOR INTERNATIONAL TOURISM AND HOSPIALITY STUDENTS 212

Smirnova E.A., Maslova G.G.
PERSONALIZATION IN TEACHING WRITING TO UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN LINGUISTICS 216

Smirnova M.O., Smirnov A.P.
FORMATION OF DIDACTIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN TEACHING THE DEVELOPMENT OF A COMPLEX OF PROBLEM-BASED TASKS FOR CONDUCTING PROGRAMMING CLASSES AS PART OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES 220

Song Wei
THE INFLUENSE OF CLASSICAL CHINESE PAINTING ON CONTEMPORARY DANCE: FROM PAITING TO MEDIA TECHNOLOGIES 224

Timrieva N.V.
THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE AND BUSINESS ETIQUETTE SKILLS IN DEVELOPING WELL-ROUNDED FOREIGN LANGUAGE SPEAKERS 226

Boronenko T.A., Fedotova V.S.
GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: NEW TASKS AND COMPETENCES OF A TEACHER 228

Fedotova N.L., Guo Jingyi, Kovalenko B.N.
ATTITUDE OF CHINESE STUDENTS TO LEARNNG RUSSIAN ORAL SPEECH (BASED ON SURVEY RESULTS) 233

Abdurakhmanova M.A.
SPECIFICS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL VALUES IN PUPILS 238

Aliroeva R.D.
A STRUCTURAL AND MEANINGFUL MODEL OF THE FORMATION OF THE ECOLOGICAL CULTURE OF A STUDENT’S PERSONALITY 240

Bukreeva O.G., Filimonyuk L.A.
METHODOLOGICAL ASSOCIATIONS ROLE IN THE PROCESS OF COLLEGE PHYSICAL EDUCATION TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT 242

Gasanova D.I., Arslangereeva D.I.
CASE TECHNOLOGY USE FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FUTURE PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS 245

Gogurchunov A.P.
THE LEGAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER AS AN INTEGRAL PERSONAL EDUCATION 248

Denisova O.I., Golubeva T.I., Salynskaya T.V.
THE EFFECTIVENESS OF USING GAME METHODS TO DEVELOP LANGUAGE COMPETENCIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE 250

Evdokimov V.A., Magomeddibirova Z.A., Yemelyanova I.E.
PREPARING FUTURE TEACHERS FOR SELF-PRESENTATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION 254

Zairbekova N.I.
COLLEGE STUDENT’S WILLINGNESS TO DEVELOP AND IMPLEMENT MEASURES TO PREVENT EMERGENCIES 257

Liu Jie
AN INVESTIGATION INTO THE INTEGRATED APPROACH TO TEACHING WRITING SKILLS IN RUSSIAN: A STUDY OF IMPLEMENTATION OF PROJECT-BASED LEARNING 259

Magomeddibirova Z.A., Rasulova P.A.
SUBSTANTIATION OF THE NEED TO PREPARE THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION TO FORM SUBJECTIVE POSITION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN 262

Magomedov A.A., Magomedova Z.Sh.
FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM 265

Mamalova Kh.E., Khashegulgova Zh.A., Uzhakhova Z.M.
TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE 268

Pankin A.B., Fu Jing
FORMATION OF A FUTURE TEACHER’S PROFESSIONAL IDENTITY 271

Pankin A.B., Han Junyi
OVERVIEW OF CHINESE AND WESTERN SOURCES ON CONCEPTUALIZATION OF MUSICAL TALENT 273

Principalova O.V.
INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MOTIVATION WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 276

Romaeva N.B., Solovyova I.V.
PROFESSIONAL ORIENTATION AND SELF-DETERMINATION OF STUDENTS: REGIONAL MONITORING 278

Romanenko N.M.
IMPLEMENTATION OF EFFECTIVE TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE JOURNALISTS 281

Savankova E.V., Saklakova N.N.
FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERNATIONAL LAWYERS 283

Salakhova E.A.
SYSTEMIC APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES IN UNIVERSITY STUDENTS 287

Sizova Yu.S., Kachurin I.D.
MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER: HARD AND SOFT SKILLS 289

Sorokopud Yu.V., Sokolova N.I., Smyslova G.A.
THE TEACHER'S ACTIVITY SPECIFICS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL SYSTEM DIGITALIZATION 293

Staroverova N.P.
ENHANCING A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION POTENTIAL IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AT THE STAGE OF TRANSITION TO AN UPDATED HIGHER EDUCATION SYSTEM 297

Tikhonina D.S.
USING THE PLATFORM "RUTUBE" TO IMPROVE STUDENTS' LISTENING SKILLS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 300

Uvarova N.N., Vysotskaya T.P.
DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF COMPONENTS OF MENTAL ECOLOGY IN ECONOMICS STUDENTS 302

Uzdenova M.B.
THE COGNITIVE CULTURE OF A MODERN MATHEMATICS TEACHER 305

Chernousova A.O.
THE USE OF TRANSACTIONAL ANALYSIS FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AND THE DEVELOPMENT OF THE EGO STATE OF AN "ADULT" SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY 307

Shauhalova R.A., Daurbekova A.M., Azieva Zh.Kh.
FEATURES OF THE MODERN UNIVERSITY INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT 311

Morozova O.P.
TRAINING OF NATURAL SCIENCE TEACHING STAFF AT A CLASSICAL UNIVERSITY: FOCUS ON NATIONAL PRIORITIES 314

Ivkina M.I.
CINEMAPEDAGOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: USING FILMS TO UNDERSTAND CULTURAL CODES 317

Izvekova T.F.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MULTINATIONAL TEAM 321

Karpova T.A.
SOME APPROACHES TO ASSESSING STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 324

Kizhner Yu.K.
INTELLIGENCE AND ITS DEVELOPMENT: FROM TRADITIONAL TO DIGITAL 327

Kolodeznikova S.I.
ECOSYSTEM EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SUSTAINABLE TOURISM (ECOLOGICAL TOURISM) 329

Kafarov E.S., Borlakova F.A., Kornilova K.A.
INNOVATIVE APPROACHES TO ORGANIZING CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION IN MEDICAL UNIVERSITIES 331

Krivykh S.V., Shepel S.M.
METHODOLOGICAL APPROACHES IN DISSERTATION RESEARCH 334

Kurennaya E.V., Kornilova K.A., Tagirova R.A.
PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY 337

Lavech E.V., Strugovets V.M.
METHODS OF TEACHING THE ANALYSIS OF SPEECH PRACTICES (WITH REGARD TO THE POLITICAL MEDIA DISCOURSE OF THE RUSSIAN LEADER) 340

Lazutkin A.P., Achekulova L.I.
DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES IN SCHOOLCHILDREN: NEW HORIZONS 344

Lobacheva N.A., Eremko D.A.
THE REPRESENTATION OF THE "HOMELAND" CONCEPT AS A METHOD OF FORMING PROSPECTIVE TEACHERS' WORLDVIEW SELF-IDENTITY 347

Makarchuk Ya.V., Malchevskaya M.L.
STUDY OF ETHNOCULTURAL AWARENESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS A RESULT OF THE PROCESS OF INTRODUCTION TO ETHNOCULTURAL VALUES 350

Meirieva A.S., Podbiralina G.V., Nasurova Z.A.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 353

Mugidova M.I., Isaeva A.S., Ramazanova D.A.
A TOOL TO FORM STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING RUSSIAN: DIGITAL ASPECTS 356

Mustaeva A.R., Morozova O.N.
ADVANCED TRAINING OF NURSES IN A MODERN INFORMATION ENVIRONMENT: THE PROS AND CONS OF ONLINE LEARNING AND TRADITIONAL LEARNING 359

Naumova Yu.A., Tsvigun D.S.
ABOUT THE EXPERIENCE OF USING THE METHOD OF REFLEXIVE TRAINING IN THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP 361

Nenyuk E.A.
CHALLENGES IN TEACHING ENGLISH AT MODERN UNIVERSITIES 364

Kuramshin V.A., Novichkova N.M.
INNOVATIVE ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF POLICE PEACEKEEPERS' EDUCATION 367

Ivanova A.V., Olesova M.D.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS BY MEANS OF ETHNOCULTURAL EDUCATION 371

Kuskova M.V.
DIDACTIC ASPECTS OF THE CONTENT OF ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL PROJECT "EDUCATION" 374

Pominova O.L.
FORMATION OF ORAL COMMUNICATION AMONG CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF INDIVIDUALIZATION OF TRAINING 377

Surtayeva N.N., Mu Shuo
PROBLEMS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF CUSTOMIZATION 380

Avanesova T.P., Gruzdeva L.K., Vychuzhanova L.K.
EMOTIONAL AND AESTHETIC SITUATION IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO MARITIME UNIVERSITY CADETS 382

Makashina I.I.
PROFESSIONAL MOBILITY OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION AS A CONDITION FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION 386

Somko M.L.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF MARINE SPECIALTIES 389

Tomilin A.N.
A PEDAGOGICAL STRATEGY TO FORM PROFESSIONAL INTEREST AMONG NAVAL UNIVERSITY CADETS IN CONVENTIONAL TRAINING 392

Tomilina S.N.
PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN STUDENTS: PROBLEMS AND QUESTIONS 396

Pankova A.A.
METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING TRAINING WITH A DISTANCE FORM OF SUPPORT IN MASTER'S PROGRAMS USING THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE "TECHNOLOGIES FOR CREATING MUSIC FOR VISUAL MEDIA" 401

Petrikov A.E., Satina T.V.
THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS 406

Petrukhina D.A.
CHILDREN'S SAFETY IN THE DIGITAL SPACE AT HOME 408

Kuryan S.M., Petrushkevich M.A.
ETHICAL PRINCIPLES OF APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS 411

Slavin E.I.
THEORETICAL AND PROCEDURAL MODELS OF WRITING A BUSINESS LETTER: METHODOLOGICAL ASPECT, ENGLISH 414

Dzhabrailova V.S., Starodubtseva E.A.
PROFESSIONALLY ORIENTED COMICS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING AS A TOOL FOR VISUALIZATION AND MOTIVATION 420

Sultangadzhieva Kh.G., Razina I.S., Kafarov E.S.
INTERDISCIPLINARY APPROACH TO MODULAR TRAINING OF MEDICAL STUDENTS 423

Magomedgadjieva A.M., Vakilov Sh.M., Gadjiakaev S.S.
FORMATION OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER IN THE CLASSROOM ON THE METHODOLOGY OF TEACHING MATHEMATICS AT UNIVERSITY 426

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Avdeeva Ya.T.
PECULIARITIES OF THE FORMATION OF ONYMS IN SIGN LANGUAGES 431

Alzhanov E.A.
THE DOMINANT FUNCTION OF SMALL-FORMAT TEXTS PLACED ON HOUSEHOLD ITEMS AND CLOTHING (BASED ON THE MATERIAL OF MODERN ENGLISH) 433

Alimbekov D.O.
COMPOUNDING AND BLENDING IN THE WORD FORMATION OF NEOLOGISMS IN MODERN ENGLISH MEDIA DISCOURSE 436

Bagdasarova E.V.
CONCEPTUALIZATION AND REPRESENTATION OF THE INDEPENDENT MOVEMENT OF AN OBJECT IN THE ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS 438

Abdullina G.R., Bilalova D.N.
THREE-COMPONENT TERMINOLOGICAL COMBINATIONS OF THE TECHNICAL INDUSTRY IN RUSSIAN, BASHKIR AND ENGLISH 442

Borisenko D.S.
THE TRANSLATION METHODS IN "THE SAGA OF THE ROMANS" APPLIED TO SALLUST' "JUGURTHINE WAR" 444

Wang Xiaohuan
COMPARATIVE STUDY OF CONCEPTUAL METAPHORS OF THE WORD FIRE IN RUSSIAN AND CHINESE IN THE ASPECT OF LINGUOCULTUROLOGY 447

Vasbieva D.G.
ON FUNCTIONAL CLASSIFICATION OF DYSPHEMISMS IN ECONOMIC MEDIA DISCOURSE (EXEMPLIFIED BY ENGLISH-LANGUAGE JOURNALS AND NEWSPAPERS) 450

Anpilogova L.V., Golovina E.V.
STRUCTURAL AND THEMATIC REPRESENTATION OF MILITARY-PATRIOTIC CONTENT BY MEANS OF A HEADLINE COMPLEX IN PUBLICATIONS OF ORTHODOX ONLINE PUBLICATIONS 453

Ivanov S.S., Karpova Yu.N., Zolotova M.V.
PHILOSOPHICAL, SCIENTIFIC AND LINGUISTIC WORLD IMAGE FROM THE PERSPECTIVE OF FOLK WISDOM 455

Kirilin K.A., Shaforostova E.A.
PROMOTION OF RUSSIAN TV CHANNELS IN SOCIAL NETWORKS 459

Konurbaev M.E., Ganeeva E.R., Ginzburg O.V.
LEXICAL MEANS FOR EXPRESSING ORIENTAL SPIRIT IN K. GIBRAN'S "THE PROPHET" 462

Liu G.
LITERARY CANONIZATION AND ITS MECHANISMS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE SAMIZDAT JOURNAL "OBVODNY KANAL" 465

Liang Ziheng
HUMILITY AS THE MAIN CHARACTEROLOGICAL TRAIT OF THE IMAGE OF PRINCE MESHKIN IN F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "THE IDIOT" 470

Ma Jia
METAPHORS AND SYMBOLS IN MIKHAIL BULGAKOV'S NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA" 473

Magomedgadzhieva P.N.
FEATURES OF FUNCTIONING OF ANGLICISMS-TERMS IN THE SUBLANGUAGE OF MASS MEDIA 475

Morozkina E.A., Shchankin A.P.
"MONEY" COMPONENT OF THE LEXICO-SEMANTIC GROUP "MONEY AND MONETARY SIGNS" IN TH. DREISER'S NOVEL "THE FINANCIER" AND IN ITS RUSSIAN TRANSLATION 477

Nurzet Ts.S.-B.
THE ASSOCIATIVE METHOD OF REPRESENTING THE CONCEPTUAL CONTENT OF WORDS (BASED ON THE RUSSIAN AND TUVAN LANGUAGES) 479

Ocheredko Yu.V.
CHALLENGES OF TRANSLATING MODERN RUSSIAN NAMES AND SURNAMES INTO ENGLISH: CULTURAL AND LINGUISTIC ASPECTS 482

Prolygina I.V.
FUNCTIONS AND TECHNIQUE OF QUOTATION IN GALEN'S WRITINGS 485

Raikina T.A., Kulakova T.A., Pyrikov A.V., Pishchik A.V.
SOCIOCULTURAL ORIENTATIONS IN RUSSIAN-LANGUAGE AND FOREIGN-LANGUAGE SOCIAL AND POLITICAL DISCOURSE: DYNAMICS AND LINGUISTIC REPRESENTATIONS 488

Rudenko T.I.
THE WAYS OF TRANSLATION A.P. CHEKHOV'S OCCASIONAL PHRASEOLOGICAL UNITS INTO ENGLISH REFLECTING THE WAYS OF PEOPLE'S ACTIONS (BASED ON THE TRANSLATIONS OF THE PLAY "THE CHERRY ORCHARD") 494

Su Heqing
NEOLOGISMS AS NEW STANDARDS MARKERS OF INTERPERSONAL RELATIONS (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CHINESE INTERNET SLANG) 497

Tikhonova N.Yu.
LEXICAL TRENDS IN THE ENGLISH LANGUAGE: WORDS OF THE YEAR 2024. 501

Ushakova A.N.
INTERPRETATION OF THE THEME OF DEATH IN DINO BUZZATI'S COLLECTION "SIXTY STORIES" 505

Fotieva I.V., Kirilin K.A.
DATA JOURNALISM: TRENDS AND PROBLEMS 508

Samsitova L.Kh., Khuramshina A.R.
SPEECH ETIQUETTE FORMULAS IN BASHKIR LINGUOCULTURE 510

Cui Yanxia
A COMPARATIVE REVIEW OF STUDIES OF PRISHVIN'S WORK IN RUSSIA AND CHINA 513

Cherchiev M.Ch.
ON THE QUESTION OF THE ETIOLOGY OF ALTERNATING SOUNDS 517

Chopanova A.A., Chamsedinova G.S.
MENTAL VALUES OF THE HIGHLANDERS IN RASUL GAMZATOV'S POEM "KHAJIMURAD'S HEAD" 519

Chen Zhu, Zhou Lijiang
CULTURAL BARRIERS IN CHINESE-RUSSIAN LITERARY TRANSLATION AND STRATEGIES TO OVERCOME THEM FROM THE ECO-TRANSLATOLOGY PERSPECTIVE (A CASE STUDY OF MO YAN'S WORKS TRANSLATED INTO RUSSIAN) 521

Kicheva I.V., Shubina A.R.
SPEECH PORTRAITURE AS A TOOL OF FORENSIC STYLOMETRY RESEARCH OF CONFLICTOGENIC TEXTS 526

Yang Yihua
FAKE NEWS AS A THREAT TO MEDIA SECURITY IN CHINA 529

Bai Wuriliga
CHARACTERISTICS OF MEDIA COVERAGE OF WOMEN POLITICIANS 532

Vereyutin V.Yu.
PHRASEOLOGICAL UNITS AND PROVERBS IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE IN THE PROCESS OF FUNCTIONING 535

Galstian S.A.
THE ANTHROPOCENTRIC POTENTIAL OF TAXIS PREPOSITIONS (BASED ON SPANISH) 538

Urazaev M.D., Gilyazova D.R.
MOTIVATION OF LAUGHTER VOCABULARY (BASED ON THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES) 541

Anokhina A.A.
WALTER MOERS' LITERARY GAMES: PRECEDENT NAMES AND THEIR ROLE IN CREATING INTERTEXTUALITY 545

Wang An, Koltsova N.Z.
IMAGE OF HOSPITAL IN MIKHAIL BULGAKOV'S WORKS 547

Nukhov S.Zh., Voytsekh K.D.
WORDPLAY AS AN INTERTEXTUALITY TOOL IN SONG DISCOURSE 551

Galichkina E.N.
WORD FORMATION ANALYSIS OF FANFIC WRITERS' ENGLISH SLANG 553

Kostsova S.A.
MODERN TATAR PHRASEOLOGICAL UNITS WITH TERMS OF KINSHIP ATA 'FATHER', AHA, ИНӘ 'MOTHER' MEANING GRUDGES 557

Lukmanova R.R.
CONSTITUTIVE FEATURES OF A TERM AND THEIR SIGNIFICANCE IN TRANSLATING UNITS OF THE TERMINOSPHERE "SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF NATURAL TERRITORIES" (BY THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES) 559

Malyshkin D.V.
PLAIN ENGLISH AND FUNCTIONAL STYLISTICS 561

Minnullina F.Kh.
THE GENRE OF TRAGEDY IN TATAR DRAMA OF THE LATE 1980S OF THE XX CENTURY: INTERPRETATIONS OF THE PAST 564

Ostrovaya Yu.S.
STUDYING GENDER STEREOTYPES IN THE CLASS OF NAMES OF PERSONS 566

Milianchuk N.S., Pugacheva E.N.
ACTIONALITY AS A SEMANTIC CHARACTERISTIC OF THE VLADIVOSTOK TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF M. SHCHERBAKOV'S WORKS) 568

Salanina O.S.
VIRTUAL COMMUNICATION THROUGH THE PRISM OF A LITERARY TEXT: POSSIBLE TRANSLATION SOLUTIONS 571

Gulyaeva E.A., Davydova E.I., Kamneva N.A., Klyukina Yu.V., Shipovskaya A.A.
REPRESENTATION OF THE CONCEPTS "DOCTOR" AND "PATIENT" IN RUSSIAN-LANGUAGE TEXTS OF COMIC GENRES 573

Shuyskaya Yu.V., Beglaryan A.Kh.
APPEAL TO THE GENERAL APPERCEPTION BASE OF THE TARGET AUDIENCE IN THE GENRE OF SPORTS COMMENTARY (USING THE EXAMPLE OF THE MATCH TV CHANNEL) 579

Yukhanova A.A.
ROMANTIC TENDENCIES IN "THE MYSTERIOUS STRANGER" BY AMELIA OPIE. 582

Bajora A.T., Dudnicenco N.I., Constantinov B.P.
INTEGRATION AND INNOVATION OF INTERCULTURAL ELEMENTS BETWEEN CHINA AND ROMANIA 585

Drobysheva M.N.
PAGES OF BIOGRAPHY IN THE EPISTOLARY WRITINGS OF MARIN DRŽIĆ 588

Novikova N.N.
BODO KIRCHHOFF'S "SCHUNDROMAN" AS A PHENOMENON OF THE PARODY GENRE IN THE LITERATURE OF GERMAN POSTMODERNISM 591

Zhang Ziyu
THE ROLE OF METAFICTIONAL NARRATION IN THE PORTRAYAL OF ANIMALS IN "THE SACRED BOOK OF THE WEREWOLF" BY V.O. PELEVIN 593

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 85% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru