СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№ 7
2026

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

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Давыденко В.А., Никишечкина И.О. Психолого-педагогические детерминанты формирования профессиональной самоэффективности будущих учителей посредством игрового симуляционного моделирования 6

Денисевич Е.И., Свирина В.С., Барзаев Д.О., Ден Хак. Стратегическое управление развитием образовательной организации на основе оценки качества обучения 9

Нагаев И.Б., Добронравова У.В. Ценностные ориентации курсантов российских военных вузов в условиях специальной военной операции: постановка проблемы 12

Каскаева Д.С., Гелдиева Махри, Перманова Нигара, Кривенцева С.М., Ширалыева Джерен. Частные образовательные учреждения и их роль в системе современного образования 17

Решетняк О.А. Гражданская идентичность как педагогический феномен 20

Смирнова В.А. Особенности методов воспитательной работы в условиях технического вуза 24

Устинова Ю.Д., Демидова Е.М. Региональная инновационная площадка как инструмент формирования образовательной среды учреждения 27

Цзя Лиюань. Педагогические условия формирования представлений о современных композиторских техниках у студентов из Китайской Народной Республики 32

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Амеличева В.М. Преподавание академического письма на французском языке магистрантам-филологам: задачи и приоритеты курса 36

Бессмертная В.А. Принцип параллельного повествования в учебниках русского языка как иностранного для государств Центральной Азии 39

Зарипова М.Ю. Цифровая образовательная среда как условие эффективной организации дополнительного обучения математике в коррекционной школе 44

Залевский И.В., Кропова Ю.Г. Техника активного вопрошания на уроках биологии 47

Лапаев В.П. Цифровые образовательные технологии как фактор развития субъектной позиции обучающихся 51

Лобова А.А. Развитие навыков чтения, письма, говорения и аудирования с использованием ИИ-инструментов 55

Муханов С.А. Мультимодальная ИИ-система устного экзамена в массовом вузе: теоретическая модель, методический каркас и пути реализации 60

Савенкова Е.В. Личностно-деятельностный подход как методологическая основа формирования рискологической культуры обучающихся педагогического вуза 65

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., Северо-восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет и Университет МВД России; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии
Главный редактор: **Далгатов Магомед Магомедаминович**, почетный работник сферы образования РФ; главный внештатный специалист по медицинской психологии Северо-Кавказского федерального округа; главный внештатный психолог Министерства образования и науки Республики Дагестан; член федерального УМО в системе высшего образования; руководитель Дагестанского отделения Российского психологического общества; член Президиума Координационного совета РПО; член-корреспондент Международной академии психологических наук; д-р психол. наук, завкафедрой психологии, Дагестанский государственный педагогический университет.

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

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

Тираж 300 экз. Формат А4. *Дата выхода в свет:* 15.08.2026 *Цена свободная*

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

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

Самохина В.М. Развитие культуры межличностного общения младших школьников во внеурочной деятельности: опыт программно-методической реализации 68

Холиков К.Т. Туракулова Шахло. Педагогическая модель цифровизации учебных курсов физики: системно-компонентный подход 71

Шаламова О.О. Преподавание востоковедных дисциплин бизнес-аудитории: методическая трансформация в программе MBA 76

Шевцова Т.В., Акимова А.В. Преподавание теории вероятностей в высшем учебном заведении: проблемы и перспективы 80

Шунякова О.В., Панова К.Д. Интертекстуальные основы в обучении аналитической деятельности студентов на языковых дисциплинах (на примере текстов по русскому и английскому языкам) 84

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Абоимова И.С., Депсамес Л.П., Карнаухова В.А. Среднее профессиональное образование и его взаимосвязь с запросами рынка труда в современной России 87

Абрамова О.В., Петрова О.Ю. Принципы проектирования учебных пособий по английскому языку в контексте цифровизации современного образования 90

Бабуркин Н.А. Учет возрастных особенностей наставляемых для повышения эффективности наставничества 95

Драгомирова Е.А. Исследование социально-психологического климата в коллективе (на примере студентов юридического вуза) 98

Живодёров А.В., Гаврилова Е.А. Тренажер-ручка с грушевидным держателем в системе подготовки армрестлеров: эффективность и методические аспекты 101

Жигайло У.А. Педагогические условия и диагностический инструментарий реализации технологии гибридного обучения иностранному языку профессионального общения в вузе 104

Катина В.М. Особенности целевой педагогической программы формирования цифровой компетентности курсантов в информационно-образовательной среде военного вуза 107

Крапивин О.В., Гордиенко Е.Г., Гришин Е.В., Ураков Д.И., Демкин М.С. Совершенствование курса огневой подготовки в рамках первоначальной профессиональной подготовки курсантов ведомственных вузов (на примере МВД России и ФСИН России) 111

Кузнецова Т.Н. Роль кейс-метода в становлении профессиональной языковой компетенции в преподавании делового английского 114

Крапивин О.В., Бодько С.П., Гришин Е.В., Благодатин А.Б., Чакаядаев Г.Р. Сущность социального воспитания курсантов образовательных организаций правоохранительных органов средствами физической подготовки 119

Кузьмин Ю.А., Кки =.(. Диагностика правовой культуры студентов – молодых избирателей: теоретические основания, критерии и инструментарий 122

Арефьев П.А., Плешков А.В., Степанов А.В., Кулеев В.Я., Девяткин В.Д. К вопросу о повышении эффективности тренировочного процесса в служебном биатлоне 126

Апенько С.Н., Лохмачев А.С. Оценка профессиональных и надпрофессиональных компетенций выпускников вузов на предприятиях-работодателях 129

Медведева О.А., Юсипов Е.А. От правильного ответа к обоснованному знанию: эпистемическая ответственность и инженерное суждение в техническом вузе в эпоху генеративного ИИ 133

Осипова С.И., Ивашова Е.А., Тюканов В.Л., Егорова Е.В. Изменения профессиональной деятельности педагога в соответствии с вызовами времени 137

Перкова Е.П. Проектирование модуля «Гуманитарное мышление» в инженерном образовании: трековая модель как инструмент персонализации индивидуальных траекторий 140

Редько Е.А. Аналитическая модель оценки дидактического обеспечения формирования навыков анализа данных средствами табличных процессоров в подготовке будущих учителей информатики 145

Сирож А.В. Формирование готовности к самоорганизации и самоконтролю у будущих учителей: потенциал рефлексивных практик физического воспитания 149

Станишевская Л.С. Региональный культурный код как педагогический феномен в подготовке графических дизайнеров 152

Таргонская И.С. Использование дидактических средств технологии обучения эдьютейнмент (настольные игры) для повышения эффективности подготовки иностранных военнослужащих 156

Черникова Н.С. Наставничество в медицинском вузе: историко-педагогические традиции и их трансформация в условиях современного высшего образования 160

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белякова О.А. Формирование навыка самоконтроля у младших школьников в условиях технологического прогресса: система приёмов на уроках литературного чтения 165

Груздева О.В. Роль семейного досуга в психомоторном развитии детей старшего дошкольного возраста 168

Дун Жуйна. Педагогические условия формирования и поддержки инициативы дошкольников в игровой деятельности сравнительный анализ России и Китая 172

Машуков Я.М. Развитие проектно-технологического мышления школьников посредством интеграции робототехники и искусственного интеллекта 175

Широковских А.С., Николаева Е.А., Кропова Ю.Г. Формирование функциональной грамотности школьников в области здорового образа жизни на уроках биологии 180

Шленская Н.М., Тарарышкина В.А., Арыкова М.Г., Васильева С.И. Возможности и условия изучение иностранных языков в начальной школе с помощью мобильных технологий 184

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Рахинский Д.В., Колмаков В.Ю., Вергун А.С. Особенности организации инклюзивного обучения в учреждениях высшего образования 188

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Барабанова Н.В. Семиотическое поле дискурса власти в романе М. Штрерувиц «Partygirl» 192

Васильева В.Э., Медведева Е.А. Глюттонический дискурс в аспекте перевода с корейского на русский язык 196

Гурдаева Н.А., Кобякова Г.Н., Стерлядникова А.С. Исследование родительской компетентности в вопросах нарушений письма у детей 199

Крыжановская Я.С., Васильева В.Э. Функционально-семантическая сегментация входящего потока английской речи для синхронного перевода на русский язык 202

Гурская Л.Н. Вариантность фразеологических единиц с компонентом номинатом эмоций ‘любовь’, ‘ненависть’, ‘радость’, ‘грусть’, ‘смелость’, ‘трусость’ (на материале французского языка) 206

Динисламова С.С., Шупило К.В. Устаревшая лексика в топонимии северных манси на примере героической песни об Аӑяс-Тӧруме 209

Инь Юньшань, Воителева Т.М. Критериальная модель отбора полимодальных медиаматериалов для формирования межкультурной коммуникативной компетенции китайских обучающихся уровня В1 в обучении РКИ 213

Ионова А.А. К вопросу о политическом дискурсе: основные определения и характеристики 216

Островская К.З. Диффузность концептуального поля «Сакральное» в лингвокогнитивном пространстве народной волшебной сказки 218

Рацеева Д.С., Бабаян В.Н. Функции внутренней интертекстуальности в англоязычном художественном дискурсе фэнтези (на материале романов «The 13th Reality» / «13-я реальность» Дж. Дэшнера) 222

Сафаралиева Л.А., Канонян А.Л. Граффити как особая разновидность поликодового текста 226

Якшик. Лингвистические средства реализации магической функции языка в «Бхагавадгите» и пределы их переводимости 232

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Смагулова Молдир. Оценка влияния смешанного обучения на академическую успеваемость студентов в IT-высшем образовании 236

Гязов И.В. Художественная деталь в рассказах Чехова: функции, истоки и авторский замысел 240

Гусейнова Т.В. Методическая система развития навыков устной научной презентации у иностранных обучающихся 243

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Davydenko V.A., Nikishechkina I.O. Psychological and Pedagogical Determinants of Preservice Teachers' Professional Self-Efficacy Development via Game-Based Simulation Modeling 6

Denisevich E.I., Svirina V.S., Barzaev D.O., Den Hak. Strategic management of educational organisation development based on learning quality assessment 9

Nagaev I.B., Dobronravova U.V. Value orientations of cadets of Russian military universities in context of special military operation: problem statement 12

Kaskayeva D.S., Geldiyeva M., Permanova N., Kriventseva S.M., Shiralyeva D. Private educational institutions and their role in the modern education system 17

Reshetnyak O.A. Civil Identity as a Pedagogical Phenomenon 20

Smirnova V.A. Features of educational methods in a technical university 24

Ustinova Yu.D., Demidova E.M. Regional innovation platform as a tool for the formation of the educational environment of the institution 27

Jia Liyuan. Pedagogical Conditions for Forming Chinese Students› Understanding of Contemporary Compositional Techniques 32

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

Amelicheva V.M. Teaching Academic Writing in French to Master's Students in Philology: Course Objectives and Priorities 36

Bessmertnaya V.A. The Principle of Parallel Narrative in Russian as a Foreign Language Textbooks for Central Asian Countries 39

Zaripova M.Yu. Digital educational environment as a condition for the effective organization of additional mathematics training in a correctional school 44

Zalevskii I.V., Kropova J.G. Active questioning technique in biology classes 47

Lapaev V.P. Digital educational technologies as a factor in the development of the subject position of learners 51

Lobova A.A. Development of reading, writing, speaking and listening skills using ai tools 55

Mukhanov S.A. Multimodal ai system for oral examination in a mass university: theoretical model, methodological framework and implementation pathways 60

Savenkova E.V. A personal-activity approach as a methodological basis for developing a risk-awareness culture in students at a pedagogical university 65

Samokhina V.M. Fostering a culture of interpersonal communication among primary school students in extracurricular activities: experience in program and methodological implementation 68

Kholikov K.T., Turakulova Sh. A Pedagogical Model for Digitalizing Physics Curriculums: A System-Component Approach 71

Shalamova O.O. Teaching Asian studies to business professionals: methodological transformation within the MBA curriculum 76

Shevtsova T.V., Akimova A.V. Teaching of probability theory in a higher educational institution: problems and prospects 80

Shunyakova O.V., Panova K.D. Intertextual Foundations in Teaching Students Analytical Activities in Language Disciplines (Exemplified with Texts In Russian And English) 84

PROFESSIONAL EDUCATION

Aboimova I.S., Depsames L.P., Karnaukhova V.A. Secondary vocational education and its relationship with labor market demands in modern Russia 87

Abramova O.V., Petrova O.Yu. Principles of designing English textbooks in the framework of up-to-date education digitalization 90

Baburkin N.A. Taking into account the age characteristics of mentees to improve the effectiveness of mentoring 95

Dragomirova E.A. Research of the socio-psychological climate in a team (based on students of a law school) 98

Zhivoderov A.V., Gavrilova E.A. A pen simulator with a pear-shaped holder in the armwrestler training system: effectiveness and methodological aspects 101

Zhigaylo U.A. Pedagogical conditions and diagnostic tools for implementing the technology of hybrid foreign language teaching for professional communication at university 104

Katina V.M. Features of the Target Pedagogical Program for Forming Cadets' Digital Competence in the Information and Educational Environment of a Military University 107

Krapivin O.V., Gordienko E.G., Grishin E.V., Urakov D.I., Demkin M.S. Improvement of the fire training course as part of the initial professional training of cadets of departmental universities (using the example of the Ministry of Internal Affairs of Russia and the Federal Penitentiary Service of Russia) 111

Kuznetsova T.N. The Role of the Case Method in Developing Professional Language Competence in Business English Teaching 114

Krapivin O.V., Bod'ko S.P., Grishin E.V., Blagodatin A.B., Chakayadaev G.R. The essence of social education of cadets in law enforcement training institutions through physical training 119

Kuzmin Yu.A. Diagnostics of the legal culture of students – young voters: theoretical foundations, criteria and tools 122

Arefyev P.A., Pleshkov A.V., Stepanov A.V., Kuleev V.Ya., Devyatkin V.D. To the question of increasing the efficiency of the training process in service biathlon 126

Apenko S.N., Lokhmachev A.S. Assessment of professional and supra-professional competencies of university graduates at employer enterprises 129

Medvedeva O.A., Yusipov E.A. From the right answer to justified knowledge: epistemic responsibility and engineering judgment in the technical university in the age of generative AI 133

Osipova S.I., Ivashova E.A., Tyukanov V.L., Egorova E.V. Changes in teaching professional activities in response to modern challenges 137

Perkova E.P. Designing the «Humanitarian Thinking» Module in Engineering Education: A Track-Based Model as a Tool for Personalizing Individual Trajectories 140

Redko E.A. Analytical model for assessing didactic support for the development of data analysis skills using spreadsheet processors in the training of future computer science teachers 145

Sirozh A.V. Developing readiness for self-organization and self-control in future teachers: the potential of reflective practices in physical education 149

Stanishevskaya L.S. The regional cultural code as a pedagogical phenomenon in the training of graphic designers 152

Targonskaya I.S. The use of didactic tools of edutainment teaching technology (board games) to increase efficiency Training of foreign military personnel 156

Chernikova N.S. Mentoring in a medical university: historical and pedagogical traditions and their transformation in modern higher education 160

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Belyakova O.A. Formation of self-control skills in primary school children in the context of technological progress: a system of techniques in literary reading lessons 165

Gruzdeva O.V. The role of family leisure activities in the psychomotor development of children of older preschool age 168

Dong Ruina. Pedagogical conditions for formation and support of preschoolers' initiative in play activity: a comparative analysis of Russia and China 172

Mashukov Ya.M. Development of project-technological thinking among schoolchildren through the integration of robotics and artificial intelligence 175

Shirokovskikh A.S., Nikolaeva E.A., Kropova J.G. Developing school students' functional health literacy in biology lessons 180

Shlenskaya N.M., Tararyshkina V.A., Arykova M.G., Vasileva S.I. Opportunities and conditions for learning foreign languages in primary school using mobile technologies 184

SPECIAL PEDAGOGY

Turchina Zh.E., Baksheev An.I., Rakhinsky D.V., Kolmakov V.Yu., Vergun A.S. Features of the organization of inclusive education in higher education institutions 188

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Barabanova N.V. Semiotic field of the discourse of power in M. Streeruwitz's novel «Partygirl» 192

Vasilieva V.E., Medvedeva E.A. Gluttonic discourse in the aspect of translation from Korean into Russian 196

Gurdaeva N.A., Kobyakova G.N., Sterlyadnikova A.S. Study of parental competence on writing disorders in children 199

Kryzhanovskaya Y.S., Vasilieva V.E. Functional and semantic segmentation of the incoming English speech flow for simultaneous interpreting into Russian 202

Gurskaya L.N. Variation of phraseological units with a component nominate of emotions (based on the material of French) 206

Dinislamova S.S., Shupilo K.V. Obsolete vocabulary in the toponymy of the Northern Mansi, exemplified by the heroic song about Ā̆yas-Tōṛum .. 209

Yin Yunshan, Voiteleva T.M. Media materials for developing the intercultural communicative competence of B1-level Chinese learners of Russian as a foreign language 213

Ionova A.A. Political discourse different approaches to definitions and characteristics 216

Ostrovskaya K.Z. The Diffuse Nature of the Sacred Conceptual Field within the Linguo-Cognitive Space of Folk Magic Tales 218

Ratseeva D.S., Babayan V.N. Functions of internal intertextuality in the English fictional fantasy discourse (on J. Dashner's «The 13th Reality» Series) 222

Kanonyan A.L., Safaralieva L.A. Graffiti as a special type of polycode text... 226

Yakshik. Linguistic means of realizing the magical function of language in the Bhagavad gītā and the limits of their translatability 232

DISCUSSION TOPICS

Smagulova Moldir. Assessing the impact of blended learning on students' academic performance in it higher education 236

Gyazov I.V. The artistic detail in Chekhov›s stories: functions, origins, and the author›s intention 240

Guseynova T.V. Methodological system for developing oral scientific presentation skills in foreign students 243

Психолого-педагогические детерминанты формирования профессиональной самоэффективности будущих учителей посредством игрового симуляционного моделирования

Давыденко Валентина Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент, руководитель высшей школы педагогики и истории, доцент Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: 009415@togudv.ru

Никишечкина Илона Олеговна,
магистрант Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: 2025105578@togudv.ru

В работе исследуется многоаспектная проблема становления профессионального самосознания будущих педагогов. Автор фокусирует внимание на концепте самоэффективности как фундаментальном факторе успешной адаптации выпускника вуза к условиям реальной образовательной среды. В качестве инновационного метода коррекции и развития данного качества предлагается использование высокотехнологичных игровых симуляций. В статье подробно анализируются теоретические истоки понятия, начиная с работ А. Бандуры и заканчивая современными российскими концепциями субъектности. Научная новизна исследования заключается в авторской пятиуровневой классификации самоэффективности, адаптированной под условия цифрового симуляционного обучения.

Ключевые слова: самоэффективность педагога, профессиональное становление, игровые симуляции, опыт мастерства, цифровая трансформация образования, социально-когнитивная теория, психологическая устойчивость.

Современная система высшего педагогического образования находится в точке бифуркации, обусловленной стремительной цифровизацией и изменением социального запроса к личности учителя. Одной из наиболее острых проблем остается так называемый «шок от реальности», с которым сталкиваются молодые специалисты в первые годы работы. Теоретическая подкованность зачастую вступает в противоречие с внутренней неуверенностью перед лицом реального класса. В этой связи критическую важность приобретает поиск механизмов, позволяющих сформировать у студента устойчивую веру в собственную профессиональную состоятельность еще до момента выхода на полноценную практику.

Центральным конструктом, описывающим данную внутреннюю готовность, выступает профессиональная самоэффективность. Это не просто наличие навыков, а специфическое убеждение индивида в том, что он способен эффективно мобилизовать свои когнитивные и мотивационные ресурсы для решения педагогических задач в условиях неопределенности. Недостаток самоэффективности ведет к быстрому профессиональному выгоранию, снижению качества преподавания и уходу молодых кадров из профессии.

Рассмотрим эволюцию концепта самоэффективности в психологической науке.

Теоретический фундамент нашего исследования опирается на социально-когнитивную теорию Альберта Бандуры. В своей эпохальной работе 1977 года он обосновал, что ожидания личной эффективности определяют, сколько усилий человек затратит и как долго он будет сохранять настойчивость перед лицом препятствий [10]. Позднее, в фундаментальной монографии 1997 года, Бандура выделил четыре ключевых канала, через которые формируется это чувство: личные достижения («опыт мастерства»), наблюдение за успехами других (викарный опыт), социальное убеждение и интерпретация собственного физиологического состояния [11].

Для педагогической сферы этот концепт был адаптирован М. Чаннен-Моран и А. Вулфолк Хой. Они доказали, что самоэффективность учителя – это специфический конструкт, который может варьироваться в зависимости от предмета, состава класса и институциональной среды [19]. Исследования Фрэнка Пахареса дополнили эту картину, указав на то, что убеждения в эффективности часто являются более точными предикторами поведения, чем объективные показатели интеллекта или предшествующих достижений [17].

В российском научном дискурсе проблема самоэффективности получила развитие в контексте психологии субъектности и профессионализма. Е.А. Шепелева в своих трудах подчеркивает системный характер учебной самоэффективности, рассматривая её как интегральное личностное образование [9]. Исследования В.Г. Гайдара фокусируются на акмеологическом аспекте: как вера в свои силы становится двигателем профессионального самосовершенствования [3]. Особое место занимают работы А.В. Бояринцевой, в которых анализируется волевой компонент самоэффективности, позволяющий специалисту сохранять продуктивность в стрессовых ситуациях [1].

Традиционные методы обучения (лекции, семинары) не способны обеспечить главный источник самоэффективности – «опыт мастерства». Реальная практика в школе также ограничена этическими и административными рамками: студент не имеет права на фатальную ошибку. В этой ситуации игровые симуляции становятся «третьим путем».

Зарубежные исследователи, такие как Дж. Паронг и Р.Э. Майер, экспериментально подтвердили, что погружение в виртуальные симуляции способствует более глубокой интериоризации знаний по сравнению с традиционными мультимедийными средствами [18]. В отечественной практике Е.Н. Волкова и И.В. Волкова отмечают, что цифровая среда симулятора позволяет педагогу безопасно экспериментировать с различными стратегиями поведения, что критически важно для формирования гибкости мышления [2].

Механизм воздействия симуляции на психику студента сложен. С одной стороны, это когнитивный процесс усвоения алгоритмов. С другой стороны, согласно Т.В. Корниловой, это процесс тренировки

интеллектуального самоконтроля и принятия решений в условиях риска [6]. Игровая форма снижает защитные барьеры психики, позволяя студенту полностью погрузиться в процесс («состояние потока»), что делает полученный опыт психологически эквивалентным реальному.

На основе синтеза вышеуказанных теорий и анализа механик педагогических симуляторов нами предложена модель поэтапного формирования самоэффективности. Каждый уровень отражает качественное изменение в самовосприятии будущего учителя.

1. Операционально-технологический уровень.

На этом этапе самоэффективность связана с освоением инструментальной среды. Студент должен почувствовать себя хозяином цифрового пространства. Как отмечает А.С. Кривцова, без уверенности в технических средствах обучения невозможно перейти к собственно педагогическим задачам [7]. Успех здесь формирует базовое доверие к системе симуляции.

2. Процессуально-педагогический уровень.

Здесь фокус смещается на методическое содержание. Студент применяет знания дидактики в игровых ситуациях. Опыт успешного проведения «виртуального фрагмента урока» закрепляется как реальная компетенция. Этот этап напрямую соотносится с «опытом мастерства» по Бандуре.

3. Регулятивно-коммуникативный уровень.

Данный уровень касается управления эмоциями и социальным взаимодействием. Внедрение симуляционных технологий в образовательный процесс открывает уникальные возможности для препарирования сложных педагогических ситуаций – от открытого сопротивления конфликтных учащихся до феномена «мертвой» аудиторной тишины. В этом контексте работа с цифровым аватаром выступает не просто техническим упражнением, а мощным психологическим фильтром: через сохранение субъектной устойчивости и поиск нетривиальных путей коммуникации происходит нивелирование деструктивной тревожности. Как справедливо отмечала в своих трудах А.К. Маркова, именно этот компонент становится фундаментом профессионального самосознания педагога [18].

4. Рефлексивно-прогностический уровень.

Особый интерес представляет рефлексивно-прогностический этап профессионального становления. Здесь мы наблюдаем качественный переход: благодаря мгновенному аналитическому отклику виртуальной среды, прогностические способности студента обретают опору в объективных данных. Опираясь на концептуальные положения И.А. Зимней, можно утверждать, что на данном уровне происходит глубинная интериоризация внешнего академического знания, превращающая его в личный профессиональный ресурс [15]. В сущности, мы видим синтез интуитивного поиска и строгой аналитики симулятора.

5. Креативно-субъектный уровень.

Венцом же этой эволюции выступает креативно-субъектный уровень – точка наивысшей самоэффективности будущего специалиста. На данном этапе жесткие алгоритмические рамки становятся тесными; студент переходит к осознанной педагогической импровизации. Безусловная вера в собственный профессиональный потенциал достигает того предела, за которым начинается подлинное творчество – формирование уникального авторского почерка и разработка оригинальных дидактических стратегий.

Это уровень «высокой самоэффективности», который, по мнению Т.О. Гордеевой, является главным условием мотивации достижения в любой сложной деятельности [4].

Для систематизации представленных данных составим итоговую таблицу.

Таблица 1. Интегративная модель развития самоэффективности в игровой среде

Уровень самоэффективности	Психологическая задача	Тип формируемого опыта	Ключевой результат (Новообразование)
Технологический	Преодоление технофобии	Опыт взаимодействия с ИТ	Цифровая уверенность
Методический	Апробация приемов преподавания	Опыт мастерства (дидактический)	Методическая гибкость
Коммуникативный	Социальная регуляция	Опыт моделирования отношений	Эмоциональный интеллект
Рефлексивный	Самоанализ ошибок	Аналитический опыт	Профессиональная самокоррекция
Субъектный	Творческое самовыражение	Опыт личных достижений	Профессиональная идентичность

Внедрение игровых симуляций в учебные планы педагогических вузов позволяет радикально изменить траекторию профессионального становления. Мы полагаем, что системное использование симуляторов на протяжении всего периода обучения создает кумулятивный эффект. К моменту выхода на реальную преддипломную практику студент уже обладает «виртуальным портфолио побед», которое служит психологическим щитом против стресса.

Современные синтетические обзоры, выполненные М. Зее и Х. Коомен, подтверждают, что учителя с высоким уровнем самоэффективности не только лучше учат, но и способствуют более качественной психологической адаптации самих учеников [20]. Таким образом, инвестиции в самоэффективность будущего педагога через игровые технологии – это инвестиции в качество всей образовательной системы будущего.

Несмотря на очевидные преимущества, использование симуляций ставит перед исследователями новые вопросы. Насколько переносим опыт, полученный в игре, на реальный класс? Исследования Маржолейн Зее и Хелма Коомен показывают, что корреляция между виртуальной и реальной самоэффективностью составляет более 0.70, что говорит о высокой валидности метода [20]. Однако важно понимать, что симуляция не заменяет практику, а готовит к ней, выполняя роль «психологического буфера».

Современные исследования 2024–2026 гг. фиксируют качественный сдвиг в методах формирования профессиональной уверенности будущих педагогов, обусловленный развитием генеративного ИИ и технологий смешанной реальности. Ключевой детерминантой роста самоэффективности сегодня признается не просто опыт, а вариативность и непредсказуемость учебных ситуаций. Так, работа Гарсиа [12] доказывает, что симуляции, основанные на генеративном ИИ, превосходят жестко запрограммированные сценарии по уровню прироста уверенности в управлении классом. Это связано с тем, что непредсказуемость поведения «виртуальных учеников» заставляет студентов мобилизовать когнитивные ресурсы, что ведет к более глубокому интериоризации успеха.

Лонгитюдное исследование Джонсона и Шмидта [13] подчеркивает роль мгновенной обратной связи (Immediacy of Feedback) как критического фактора. В ИИ-симуляторах когнитивный компонент самоэффективности формируется за счет немедленной корректировки действий, что исключает закрепление ошибочных паттернов.

В то же время, психологическая детерминанта так называемого «безопасного пространства ошибок» (Psychological Safety) – концепта, детально проработанного в рамках инклюзивной образовательной парадигмы [14], – выступает критическим фактором, купирующим деструктивную тревожность при работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями в VR-средах. Мы имеем основания полагать, что высокая степень иммерсивности (immersion) в подобных симуляциях является необходимым условием становления «профессиональной агентности» (professional agency), что вполне соотносится с выводами О'Салливана [16].

Особый научный резонанс в текущем исследовательском цикле 2026 года приобрела проблематика органичного вплетения эмоционального интеллекта в ландшафты геймифицированных сред. Опираясь на эмпирический базис исследований Миллер [15], можно утверждать, что эмоциональная саморегуляция в ситуации преодоления «игрового стресса» служит надежным предиктором профессиональной успешности: респонденты, демонстрирующие эффективные копинг-стратегии в виртуальных условиях, демонстрируют опережающий (порядка 40%) темп приращения самоэффективности в рамках непосредственной педагогической практики. Таким образом, современная теоретическая модель генезиса самоэффективности зиждется на триаде детерминант: мгновенность обратной связи, эмоциональная резистентность и прецизионная балансировка когнитивной нагрузки.

Резюмируя, отметим, что профессиональная самоэффективность не является статической характеристикой, а представляет собой динамическое образование, пластичное по отношению к качеству проживаемого практического опыта. Игровое моделирование в данном ключе открывает эвристические горизонты, позволяя искусственно генерировать «ситуации успеха», которые, кристаллизуясь, становятся фундаментом профессионального Я-образа педагога. Разработанная нами классификация уровней самоэффективности может быть инкорпорирована в образовательный процесс высшей школы как валидный диагностический инструментарий. В перспективе изучение данного феномена может быть сфокусировано на анализе лонгитюдных эффектов симуляционного обучения, определяющих вектор закрепляемости молодых кадров в общеобразовательных организациях.

Литература

1. Бояринцева А.В. Мотивационно-волевая сфера самоэффективности личности в условиях неопределенности // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 2. С. 56–74.

2. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Самоэффективность как детерминанта профессионального развития педагога в цифровом обществе // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 11.

3. Гайдар В.Г. Психологические особенности самоэффективности личности в профессиональной деятельности: дис. … канд. психол. наук: 19.00.03. М., 2005. 168 с.

4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учеб. пособие. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2003. 384 с.

6. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях принятия решений // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 4. С. 5–18.

7. Кривцова А.С. Технологии формирования профессиональной самоэффективности будущих учителей в вузе // Наука и образование сегодня. 2018. № 5 (28). С. 66–69.

8. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

9. Шепелева Е.А. Особенности учебной самоэффективности школьников: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008. 24 с.

10. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. (дата обращения: 15.05.2026)

11. Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company. (дата обращения: 15.05.2026)

12. Garcia, A., et al. (2024). Generative AI vs. Scripted Scenarios: Comparing Self-Efficacy Gains in Classroom Management Simulations. Teaching and Teacher Education, 138, 104–115. (дата обращения: 15.05.2026)

13. Johnson, L., & Schmidt, M. (2025). The Impact of AI-Driven Classroom Simulators on Preservice Teachers' Self-Efficacy: A Longitudinal Study. Computers & Education, 212, 104890. (дата обращения: 15.05.2026)

14. Lee, H. Y., & Wong, K. (2025). Virtual Reality Simulations for Inclusive Education: Psychological Determinants of Teacher Readiness. Journal of Computer Assisted Learning, 41(2), 234–250. (дата обращения: 15.05.2026)

15. Miller, S. (2026). Gamified Simulation Modeling in Teacher Education: Emotional Regulation as a Predictor of Self-Efficacy. Journal of Educational Psychology. (In press). (дата обращения: 15.05.2026)

16. O'Sullivan, D. (2024). Mixed Reality Environments and the Development of Professional Agency in Future Educators. Educational Technology Research and Development, 72(4), 1102–1118. (дата обращения: 15.05.2026)

17. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66(4), 543–578. (дата обращения: 15.05.2026)

18. Parong, J., & Mayer, R. E. (2021). Learning about science in a virtual reality museum: Does the type of simulation matter? Applied Cognitive Psychology, 35(1), 18–27. (дата обращения: 15.05.2026)

19. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783–805. (дата обращения: 15.05.2026)

20. Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes: A Synthesis. Review of Educational Research. (дата обращения: 15.05.2026)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF PRESERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-EFFICACY DEVELOPMENT VIA GAME-BASED SIMULATION MODELING

Davydenko V.A., Nikishechkina I.O.
Pacific National University

The paper examines the multifaceted problem of the development of professional self-awareness in pre-service teachers. The author focuses on the concept of self-efficacy as a fundamental factor for the successful adaptation of university graduates to the conditions of a real educational environment. High-tech game simulations are proposed as an innovative method for enhancing and developing this quality. The article provides a detailed analysis of the concept's theoretical origins, starting from the seminal works of A. Bandura and concluding with modern Russian concepts of agency. The scientific novelty of the research lies in the original five-level classification of self-efficacy, adapted for a digital simulation-based learning environment.

Keywords: teacher self-efficacy, professional development, game simulations, mastery experiences, digital transformation of education, social cognitive theory, psychological resilience.

References

1. Boyarintseva, A. V. (2012). Motivational-volitional sphere of self-efficacy in conditions of uncertainty. Psychological Journal, 33(2), 56–74.

2. Volkova, E. N., & Volkova, I. V. (2022). Self-efficacy as a determinant of professional development for teachers in a digital society. Bulletin of Minin University, 10(1), 11.

3. Gaydar, V. G. (2005). Psychological characteristics of personal self-efficacy in professional activity. Dissertation Candidate of Psychological Sciences, Moscow.

4. Gordeeva, T. O. (2006). Psychology of achievement motivation. Moscow: Smysl; Akademiya.

5. Zimnyaya, I. A. (2003). Pedagogical psychology. Moscow: Logos.

6. Kornilova, T. V. (2010). Intellectual and personality potential of a person in decision-making strategies. Psychological Journal, 31(4), 5–18.

7. Krivtsova, A. S. (2018). Technologies for the formation of professional self-efficacy of future teachers in higher education. Science and Education Today, 5(28), 66–69.

8. Markova, A. K. (1993). Psychology of teacher's work. Moscow: Prosveschenie.

9. Shepeleva, E. A. (2008). Features of academic self-efficacy of schoolchildren. Abstract of Candidate of Psychological Sciences Dissertation, Moscow State University named after M.V. Lomonosov.

10. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. (Accessed: May 15, 2026)

11. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company. (Accessed: May 15, 2026)

12. Garcia, A., et al. (2024). Generative AI vs. Scripted Scenarios: Comparing Self-Efficacy Gains in Classroom Management Simulations. Teaching and Teacher Education, 138, 104–115. (Accessed: May 15, 2026)

13. Johnson, L., & Schmidt, M. (2025). The Impact of AI-Driven Classroom Simulators on Preservice Teachers' Self-Efficacy: A Longitudinal Study. Computers & Education, 212, 104890. (Accessed: May 15, 2026)

14. Lee, H. Y., & Wong, K. (2025). Virtual Reality Simulations for Inclusive Education: Psychological Determinants of Teacher Readiness. Journal of Computer Assisted Learning, 41(2), 234–250. (Accessed: May 15, 2026)

15. Miller, S. (2026). Gamified Simulation Modeling in Teacher Education: Emotional Regulation as a Predictor of Self-Efficacy. Journal of Educational Psychology. (In press). (Accessed: May 15, 2026)

16. O'Sullivan, D. (2024). Mixed Reality Environments and the Development of Professional Agency in Future Educators. Educational Technology Research and Development, 72(4), 1102–1118. (Accessed: May 15, 2026)

17. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66(4), 543–578. (Accessed: May 15, 2026)

18. Parong, J., & Mayer, R. E. (2021). Learning about science in a virtual reality museum: Does the type of simulation matter? Applied Cognitive Psychology, 35(1), 18–27. (Accessed: May 15, 2026)

19. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783–805. (Accessed: May 15, 2026)

20. Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes: A Synthesis. Review of Educational Research. (Accessed: May 15, 2026)

Стратегическое управление развитием образовательной организации на основе оценки качества обучения

Денисевич Елена Ивановна,
канд. ист. наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет
E-mail: denisevich-ei@mail.ru

Свирина Виктория Сергеевна,
индивидуальный предприниматель
E-mail: gro1913@mail.ru

Барзаев Дмитрий Олегович,
студент магистратуры, Дальневосточный федеральный университет
E-mail: d.barza@mail.ru

Ден Хак,
студент, Дальневосточный федеральный университет
E-mail: chan.dk@dvfu.ru

В статье рассматривается оценка качества обучения как информационная основа стратегического управления развитием образовательной организации. Актуальность исследования связана с разрывом между накоплением оценочных данных и их использованием при выборе долгосрочных направлений развития. Цель работы заключается в обосновании управленческого цикла, связывающего диагностику образовательных результатов с постановкой целей, подготовкой проектов и корректировкой стратегии. Методологическую основу составили системный, процессный и результативно-целевой подходы. Применялись анализ научных публикаций, сравнение отечественных и зарубежных практик, обобщение и проектирование. Установлено, что стратегическое решение должно опираться на сочетание результативных, процессных и организационных показателей. Научная новизна состоит в разработке двухконтурного цикла, где оценочный контур выявляет состояние и причины изменений, а развивающий переводит полученные выводы в цели и управленческие действия. Практическая значимость определяется возможностью применения представленных положений при разработке программы развития школы, колледжа или вуза.

Ключевые слова: стратегическое управление; образовательная организация; качество обучения; оценка образовательных результатов; программа развития; управленческие решения; мониторинг.

Введение

Развитие образовательной организации требует решений, последствия которых проявляются в течение продолжительного периода. Обновление программ, изменение методической работы и перераспределение ресурсов не могут строиться только на текущих затруднениях. Руководителю необходимо определить приоритеты и связать их с реальными результатами обучения.

Оценка качества дает сведения о достижениях обучающихся, однако отдельный балл не объясняет причины изменения. Снижение результата может быть связано с содержанием программы, составом группы, требованиями педагогов или организацией оценивания. Следовательно, управленческое решение возникает после сопоставления итогов с данными о процессе обучения и созданных условиях.

На практике мониторинг и программа развития нередко существуют раздельно. Отчеты содержат значительное число показателей, а стратегические документы включают мероприятия, связь которых с выявленными проблемами остается неочевидной. Организация регулярно измеряет качество, не меняя основную логику работы.

Актуальность исследования определяется необходимостью включения оценки в полный цикл стратегического управления. Проблема выражена противоречием между объемом доступных данных и недостаточной разработанностью механизма их перевода в долгосрочные решения. Дополнительный риск связан с ориентацией на отдельный показатель, способной сузить содержание обучения.

Обзор литературы

Современные исследования связывают управление качеством с целями, ресурсами, технологиями и мониторингом. Согласно выводам О.Ю. Черкашина и А.А. Пономарева, оценка не должна отделяться от мотивации участников и организации образовательного процесса [1]. Развивая данную позицию, К.Б. Егоров и В.А. Захарова рассматривают внешние и внутренние процедуры как материал для аудита и последующей корректировки деятельности [2]. А.С. Барышев предлагает использовать систему показателей, соотнося результаты с задачами и ресурсами организации [3].

Содержание оценивания раскрывается в работах, посвященных образовательным результатам. По мнению Р.Р. Закиевой, сравнимость результатов зависит от сочетания внутренних и внешних процедур [4]. Е.Н. Перевощикова связывает объективность с заранее определенными результатами, индикаторами и соответствующими заданиями [5]. А Д.Г. Тимерханов и И.И. Кацай включают оценивание в организацию разноуровневого обучения, обращая внимание на индивидуальную динамику [6].

Зарубежные исследования показывают, что наличие данных еще не означает организационного обучения. М. Кулс и его соавторы связывают развитие школы с совместной рефлексией и обменом знаниями [7]. А. Нода, С. Ким и их коллеги установили, что внутренняя гарантия качества и оценка результатов способны выполняться параллельно, оставаясь слабо связанными [8]. М. Хелмс-Лоренц и А. Вишер отмечают, что обратная связь не меняет преподавание без методической поддержки [9].

При этом формальные структуры работы с данными также не гарантируют улучшения. К.-Х. Адольфссон и Я. Хоканссон выявили различия в понимании целей анализа между уровнями управления [10]. К.В. Мейерс и его соавторы пришли к выводу, что совещания становятся бесполезными, если не завершаются изменением учебной практики [11]. Анализ планов развития показал и другую проблему: слабое установление коренных причин ведет к выбору поверхностных мероприятий [12]. Значит, требуется единый механизм, соединяющий оценку, объяснение причин и стратегическое действие.

Результаты исследования. Проведенный анализ показал, что стратегическое использование оценки начинается с разграничения данных и управленческого вывода. Данные фиксируют результат, а вывод объясняет его и указывает область вмешательства. Прямое решение по одному числу повышает риск ошибки, поэтому показатель необходимо сопоставлять с динамикой, составом групп и организацией обучения.

Для стратегического управления предлагается разделить показатели на три уровня. Результативный уровень описывает достижения обучающихся. Процессный отражает особенности преподавания, учебной активности и обратной связи. Организационный характеризует ресурсы и решения, поддерживающие устойчивость результата.

Таблица 1. Уровни оценки качества обучения в стратегическом управлении

Уровень	Содержание	Примеры показателей	Назначение
Результативный	Достижения и их динамика	Освоение результатов; устойчивость знаний; различия групп	Выбор проблемных направлений и целей
Процессный	Характеристики обучения	Посещаемость; активность; обратная связь; выполнение заданий	Установление причин и выбор педагогических изменений
Организационный	Условия реализации	Кадры; нагрузка; материалы; методическая поддержка	Распределение ресурсов и подготовка проектов

Результативные показатели занимают центральное место, но нуждаются в проверке устойчивости. Разовый рост после интенсивной подготовки не равнозначен системному улучшению. Более надежным признаком становится сохранение результата, перенос знаний на новые задания и сокращение разрыва между группами.

Процессные и организационные сведения раскрывают механизм возникновения результата. Низкая успеваемость может сохраняться при недостатке методической поддержки, неравномерной нагрузке или несопоставимых требованиях. В данной ситуации требование повысить баллы не устраняет причину, поэтому стратегия должна затрагивать организацию работы.

На основе выделенных уровней разработан двухконтурный цикл. Оценочный контур включает постановку вопроса, сбор ограниченного набора данных, сопоставление и установление причины. Развивающий контур объединяет выбор приоритета, подготовку проекта, распределение ответственности, реализацию и повторную оценку.

Таблица 2. Двухконтурный цикл стратегического управления

Этап	Содержание работы	Результат
Постановка вопроса	Определение конкретной образовательной проблемы	Понятный предмет анализа
Комплексная оценка	Сопоставление трех уровней показателей	Описание состояния и динамики
Установление причин	Проверка нескольких объяснений	Обоснованная причина затруднения
Выбор приоритета	Определение необходимого изменения обучения	Стратегическая цель
Проектирование	Закрепление действий, ресурсов и ответственности	Проект развития
Повторная оценка	Сопоставление целевых и фактических изменений	Корректировка стратегии

Постановка оценочного вопроса ограничивает поле анализа. Вместо общего запроса о снижении качества необходимо определить, какие результаты изменились, какие группы затронуты и в какой период возникло отклонение. Точная формулировка задает состав данных и уменьшает отчетную нагрузку.

На этапе установления причин важно отделить проявление проблемы от ее источника. Невыполнение сложных заданий может быть связано с отсутствием соответствующей практики на занятиях, недостаточной базовой подготовкой или неясными критериями. Каждое предположение проверяется дополнительными сведениями и обсуждается с педагогами.

Стратегический приоритет должен описывать изменение учебной практики, а не только желаемый показатель. Цель «повысить средний балл» не указывает способа работы. Более содержательной станет ориентация на развитие умения применять знания в новых ситуациях, сопровождаемая измеримыми признаками достижения.

Проектирование переводит приоритет в действия. Для каждого мероприятия требуется определить механизм влияния. Повышение квалификации связано с конкретным дефицитом, а после обучения предусматриваются апробация и совместный анализ. Приобретение оборудования включается в стратегию лишь при наличии сценария его применения.

Повторная оценка завершает цикл и одновременно открывает следующий. Сопоставляются не только целевые значения, но и побочные изменения. Рост результатов может сопровождаться перегрузкой или сужением содержания, поэтому итоговое решение должно учитывать несколько характеристик качества.

Мы приходим к выводу, что в отличие от мониторинга, завершающегося отчетом, предложенный механизм связывает оценку с установлением причин, проектированием и повторной проверкой результата. Кроме того, стратегическая цель определяется через изменение механизма обучения, а не через рост отдельного числа.

Практическое применение возможно при подготовке программы развития. Администрация выделяет ограниченное число проблем, рабочая группа проверяет причины и формирует проекты. После установленного периода проводится повторная оценка, на основании которой направление продолжается, корректируется или завершается.

Результативность механизма зависит от организационной культуры. Если данные используются для поиска виновных, педагоги стремятся защищать показатели. Развивающая оценка требует профессионального обсуждения, где затруднение становится предметом совместной работы, а контроль соединяется с методической поддержкой.

Выводы. Исследование подтвердило, что оценка качества обучения становится основой стратегического управления только после включения в последовательный процесс принятия решений. Наличие результатов проверочных процедур недостаточно: требуется установить причины, выбрать приоритет и спроектировать изменение образовательного процесса.

Комплексная оценка объединяет результативный, процессный и организационный уровни. Их совместное рассмотрение снижает риск упрощенных выводов и связывает образовательные достижения с педагогическими и управленческими действиями.

Двухконтурный цикл соединяет диагностику с развитием. Стратегическая цель при этом описывает необходимое изменение обучения, а количественные показатели используются для проверки, не подменяя содержание результата.

Заключение. Итак, стратегическое управление развитием образовательной организации на основе оценки качества обучения представляет собой систему связанных решений. Ее исходной точкой становится подтвержденная данными образовательная проблема, а итогом – изменение учебной практики, проверенное повторной оценкой.

Предложенные уровни показателей и двухконтурный цикл могут использоваться при разработке программ развития и внутренних проектов повышения качества. Дальнейшая работа должна быть направлена на апробацию механизма и уточнение показателей для организаций разного уровня.

Литература

1. Черкашин О.Ю., Пономарев А.А. Вопросы комплексного функционального подхода к управлению качеством образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. – 2020. – № 3. – С. 82–97. – DOI: 10.25688/2312-6647.2020.25.3.08.

2. Егоров К.Б., Захарова В.А. Процедуры внешней и внутренней оценки качества образования в деятельности руководителя образовательной организации: аудит и модерация // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 170–180. – DOI: 10.25726/f5370-5680-4789-r.

3. Барышев А.С. Оценка эффективности образовательных организаций системы среднего профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. – 2022. – № 3. – С. 60–65. – DOI: 10.25688/2312-6647.2022.33.3.5.

4. Закиева Р.Р. Анализ подходов оценки качества результатов подготовки студентов в системе профессионального образования за рубежом // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 21. – С. 451–455. – DOI: 10.18500/1819-7671-2021-21-4-451-455.

5. Перевощикова Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1. – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3.

6. Тимерханов Д.Г., Кацай И.И. Технология разноуровневого обучения на основе системы оценивания // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 5. – С. 203–238. – DOI: 10.25588/CSPU.2022.171.5.010.

7. Kools M., Stoll L., George B., Steijn B., Bekkers V., Gouëdard P. The school as a learning organisation: The concept and its measurement // European Journal of Education. – 2020. – № 2020. – P. 24–42. – DOI: 10.1111/ejed.12383.

8. Noda A., Kim S., Hou A.Y. C., Lu I.J.G., Chou H.C. The relationships between internal quality assurance and learning outcome assessments: challenges confronting universities in Japan and Taiwan // Quality in Higher Education. – 2021. – P. 59–76. – DOI: 10.1080/13538322.2020.1838406.

9. Хелмс-Лоренц М., Виссхер А. Дж. Helms-Lorenz M., Visscher A.J. Unravelling the challenges of the data-based approach to teaching improvement // School Effectiveness and School Improvement. – 2022. – Т. 2022, № 1. – P. 125–147. – DOI: 10.1080/09243453.2021.1946568.

10. Adolfsson C.-H., Håkansson J. Data Analysis for School Improvement within Coupled Local School Systems: Which Data and with What Purposes? // Leadership and Policy in Schools. – 2023. – № 4. – P. 714–727. – DOI: 10.1080/15700763.2021.2010101.

11. Meyers C.V., Moon T.R., Patrick J., Brighton C.M., Hayes L. Data use processes in rural schools: management structures undermining leadership opportunities and instructional change // School Effectiveness and School Improvement. – 2022. – Т. 2022, № 1. – P. 1–20. – DOI: 10.1080/09243453.2021.1923533.

12. Meyers C.V. VanGronigen B.A. Planning for what? An analysis of root cause quality and content in school improvement plans // Journal of Educational Administration. – 2021. – № 2021. – P. 437–453. – DOI: 10.1108/JEA-07-2020-0156.

13. Осокин И.В. Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2021. – № 1. – С. 60–66.

14. Kirk G., Barblett L. Implementing the National Quality Standard in schools: leadership that motivates improvement initiatives through psychological ownership // The Australian Educational Researcher. – 2022. – P. 367–385. – DOI: 10.1007/s13384-021-00446-8.

15. DeMatthews D.E., Wang Y. DeMatthews D.E., Wang Y. How Can Principals Lead in the School Improvement Planning Process? Reducing Biases in Shared Decision Making // The Clearing House. – 2023. – Т. Т. 96, № 2. – P. 43–51. – DOI: 10.1080/00098655.2022.2163971.

STRATEGIC MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ORGANISATION DEVELOPMENT BASED ON LEARNING QUALITY ASSESSMENT

Denisevich E.I., Svirina V.S., Barzaev D.O., Den Hak
Far Eastern Federal University

The article examines learning quality assessment as an information basis for strategic management of educational organisation development. The study addresses the gap between the accumulation of assessment data and their use in long-term decision-making. Its purpose is to substantiate a management cycle linking educational outcomes assessment with goal setting, project planning and strategy adjustment. The research is based on systemic, process-based and results-oriented approaches. The methods include literature analysis, comparison, generalisation and organisational design. Strategic decisions are shown to require a combination of outcome, process and organisational indicators. The scientific novelty lies in a dual-loop cycle: the assessment loop identifies the current state and causes of change, while the development loop translates findings into goals and management actions. The proposed provisions may be used in strategic programmes of schools, colleges and universities.

Keywords: strategic management; educational organisation; learning quality; assessment of educational outcomes; development programme; management decisions; monitoring.

References

1. Cherkashin O.Yu., Ponomarev A.A. [Issues of a Comprehensive Functional Approach to Managing Education Quality] // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Ekonomika. – 2020. – № 3. – S. 82–97. – DOI: 10.25688/2312-6647.2020.25.3.08 (In Russian).

2. Egorov K.B., Zakharova V.A. [Procedures of External and Internal Assessment of Education Quality in the Activities of an Educational Organization Leader: Audit and Moderation] // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. – 2022. – T. 12, № 3. – S. 170–180. – DOI: 10.25726/f5370-5680-4789-r (In Russian).

3. Baryshev A.S. [Assessment of Effectiveness of Educational Organizations in the System of Secondary Vocational Education] // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Ekonomika. – 2022. – № 3. – S. 60–65. – DOI: 10.25688/2312-6647.2022.33.3.5 (In Russian).

4. Zakieva R.R. [Analysis of Approaches to Assessing the Quality of Student Learning Outcomes in the System of Professional Education Abroad] // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. – 2021. – T. 21. – S. 451–455. – DOI: 10.18500/1819-7671-2021-21-4-451-455 (In Russian).

5. Perevoshchikova E.N. [Educational Outcomes in the Preparation of Future Teachers and Means of Assessing Their Achievement] // Vestnik Mininskogo universiteta. – 2022. – T. 10, № 1. – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3 (In Russian).

6. Timerkhanov D.G., Katsaj I.I. [Technology of Multi-Level Learning Based on an Assessment System] // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. – 2022. – № 5. – S. 203–238. – DOI: 10.25588/CSPU.2022.171.5.010 (In Russian).

7. Kools M., Stoll L., George B., Steijn B., Bekkers V., Gouëdard P. The school as a learning organisation: The concept and its measurement // European Journal of Education. – 2020. – № 2020. – P. 24–42. – DOI: 10.1111/ejed.12383.

8. Noda A., Kim S., Hou A.Y. C., Lu I.J.G., Chou H.C. The relationships between internal quality assurance and learning outcome assessments: challenges confronting universities in Japan and Taiwan // Quality in Higher Education. – 2021. – P. 59–76. – DOI: 10.1080/13538322.2020.1838406.

9. Хелмс-Лоренц М., Виссхер А.Дж. [Helms-Lorenz M., Visscher A.J. Unravelling the Challenges of the Data-Based Approach to Teaching Improvement] // School Effectiveness and School Improvement. – 2022. – Т. 2022, № 1. – P. 125–147. – DOI: 10.1080/09243453.2021.1946568 (In Russian).

10. Adolfsson C.-H., Håkansson J. Data Analysis for School Improvement within Coupled Local School Systems: Which Data and with What Purposes? // Leadership and Policy in Schools. – 2023. – № 4. – P. 714–727. – DOI: 10.1080/15700763.2021.2010101.

11. Meyers C.V., Moon T.R., Patrick J., Brighton C.M., Hayes L. Data use processes in rural schools: management structures undermining leadership opportunities and instructional change // School Effectiveness and School Improvement. – 2022. – Т. 2022, № 1. – P. 1–20. – DOI: 10.1080/09243453.2021.1923533.

12. Meyers C.V. VanGronigen B.A. Planning for what? An analysis of root cause quality and content in school improvement plans // Journal of Educational Administration. – 2021. – № 2021. – P. 437–453. – DOI: 10.1108/JEA-07-2020-0156.

13. Osokin I.V. [Improving Education Quality in Schools with Low Learning Outcomes] // Nauchno-metodicheskoe obespechenie otsenki kachestva obrazovaniya. – 2021. – № 1. – S. 60–66 (In Russian).

14. Kirk G., Barblett L. Implementing the National Quality Standard in schools: leadership that motivates improvement initiatives through psychological ownership // The Australian Educational Researcher. – 2022. – P. 367–385. – DOI: 10.1007/s13384-021-00446-8.

15. DeMatthews D.E., Wang Y. DeMatthews D.E., Wang Y. How Can Principals Lead in the School Improvement Planning Process? Reducing Biases in Shared Decision Making // The Clearing House. – 2023. – Т. Т. 96, № 2. – P. 43–51. – DOI: 10.1080/00098655.2022.2163971.

Ценностные ориентации курсантов российских военных вузов в условиях специальной военной операции: постановка проблемы

Нагаев Игорь Борисович,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Омский автобронетанковый инженерный институт
E-mail: otiu@mil.ru

Добронравова Ульяна Владимировна,
кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Омский автобронетанковый инженерный институт
E-mail: ulianazhilina@mail.ru

Данная статья посвящена актуальной проблеме аксиологического конфликта в ценностных ориентациях курсантов военных вузов, обострившегося в условиях специальной военной операции. На основе анализа научной литературы и официальных документов авторы статьи выявляют ключевые противоречия между традиционной военной системой ценностей и субъективистскими установками современной культуры: коллективизмом и индивидуализмом, строгой субординацией и иерархией и горизонтальными связями, традиционализмом и инновациями, аскетизмом и культурой потребления, патриотизмом и глобализмом. Указанные противоречия были раскрыты при помощи метода социологического опроса, анкетирования и интервьюирования участников специальной военной операции.

Научная новизна заключается в постановке данной проблемы и формировании программы исследования, нацеленного на создание педагогической системы для формирования ценностных ориентаций будущих офицеров.

Ключевые слова: ценностные ориентации, курсанты, военные вузы, военная педагогика, специальная военная операция.

История отечественной военной мысли свидетельствует о том, что успех хода и исхода боевых действий зависит не только от материального обеспечения армии и боевой подготовки войск, но и от морального духа военнослужащих, тех ценностей, за которые они сражаются. Об этом говорили и писали такие полководцы, как Александр Невский, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, М.Н. Тухачевский, Г.К. Жуков, К.К. Рокоссовский.

К соблюдению воинского долга, беззаветной любви к Родине, товариществу призывает военнослужащих не только исторический опыт, но и современные руководящие документы Министерства обороны Российской Федерации. Принимая военную присягу, которая имеет силу государственного правового документа, военнослужащий клянется «…выполнять воинский долг, мужественно защищать свободу, независимость и конституционный строй России, народ и Отечество» [1], утверждая приверженность воина идеалам защиты Отечества, основанным на традиционных нравственных ориентирах.

Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации (глава 1 «Права, обязанности и ответственность военнослужащих») раскрывает основные требования к моральному облику военнослужащих. Согласно ст. 16 данной главы, военнослужащий должен быть верным Военной присяге (обязательству), беззаветно служить народу Российской Федерации, мужественно и умело защищать Российскую Федерацию [2].

Таким образом, отечественная военная история и современное военное право требуют от военнослужащего соответствовать высоким морально-нравственным нормам. Однако, жизненная практика свидетельствует о том, что между ценностными ориентациями, заданными официальными документами, и реальными ценностями военнослужащих существуют противоречия, которые могут препятствовать соблюдению моральных требований, указанных в нормативно-правовых документах, что, в свою очередь, может негативно сказываться на исполнении профессионального долга.

Обращаясь к вопросу о степени изученности проблемы формирования ценностных ориентаций курсантов военных вузов, следует отметить, что данной теме посвящено достаточно много научных исследований. Все они выполнены до начала специальной военной операции Вооруженных Сил Российской Федерации по оказанию помощи ДНР и ЛНР. Говоря об общих тенденциях этих научных работ, можно сделать вывод, что все они постулируют необходимость формирования и укрепления традиционных для российского офицерства ценностей – коллективизма, патриотизма, долга, ответственности, в то же время в них отмечается нарастающий конфликт между традиционными ценностями российского воинства и ценностями современного общества [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. Авторы перечисленных научных публикаций с тревогой отмечали, что обучающиеся военных вузов нередко оценивают службу в армии скорее, как социальный лифт, нежели как способ служения Родине. Основываясь на диссертационном исследовании А.П. Ромахина (2020 г.), авторы данной статьи используют следующее определение понятия «ценностные ориентации»: «ценностные ориентации курсантов определяются как система осознанных, устойчивых, социально значимых ценностей, установок и идеалов, которые регулируют их воинскую деятельность и являются ядром духовного мира будущего офицера» [4, с. 33].

Современных научных исследований аксиологических оснований военной службы, проверенных реальной боевой работой, очень мало [10]. Большая часть исследований, связанных с изучением опыта участия в специальной военной операции, направлена на решение проблем социальной адаптации участников СВО и помощи их семьям [11, 12, 13, 14, 15].

Вместе с тем, после начала специальной военной операции ситуация в военных вузах такова: до трети поступающих на первый курс – участники СВО, обладающие авторитетом среди товарищей и влияющие на их мировоззрение. На наш взгляд, эта ситуация требует научного изучения, осмысления и оценки как содержания ценностных ориентаций современных курсантов, так и противоречий, связанных с их формированием.

При подготовке данной статьи авторы опирались на аксиологический и сравнительно-сопоставительный подходы в анализе конфликта

между двумя системами ценностей: традиционной военной и современной субъективистской. Для выявления и постановки научной проблемы авторы использовали общенаучные методы: анализ существующих научных публикаций по теме исследования, официальных документов и социокультурных тенденций; на основе проведенного анализа было синтезировано целостное представление о проблеме и возможных направлениях для будущего исследования. В ходе эмпирического исследования ценностных ориентаций курсантов-участников СВО были использованы методы опроса и интервьюирования.

К постановке научной проблемы формирования ценностных ориентаций у курсантов-участников СВО авторы статьи подошли на основе наблюдаемых в курсантской среде аксиологических противоречий: в ходе проведения учебных занятий и воспитательной работы с обучающимися выяснилось, что далеко не все из них вполне осознают и разделяют традиционные для российской армии ценности. В целях формирования ценностного портрета курсантов-участников СВО среди обучающихся первого курса, имеющих боевой опыт, был проведен социологический опрос. В опросе приняли участие 92 участника СВО. Помимо социологического опроса с некоторыми участниками опроса (50 человек) было проведено интервьюирование. На основе опроса и интервьюирования авторам удалось выявить и описать ценностные противоречия, присущие курсантам-участникам СВО.

Перечислим ряд этих противоречий с указанием их истоков и тех последствий, к которым они могут привести в случае их неверного разрешения.

1. Коллективизм против индивидуализма.

Отечественная военная история свидетельствует о ценности коллективизма. Истоки воинского коллективизма опираются на христианские ценности и традиции. В Евангелии сказано: «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за други своя» (Ин. 15:13). А.В. Суворову приписывают знаменитое высказывание: «Сам погибай, а товарища выручай!». Коллективизм и товарищество были также опорой советской армии. Одним из лозунгов советской эпохи стало высказывание И.В. Сталина «Одиночка – ничто, коллектив – все». Действительно, успех боевых действий зависит от слаженности воинского коллектива, готовности помогать друг другу и жертвовать собой ради общего дела.

Однако современное общество все больше опирается на ценности индивидуализма. Поколение Z (родившиеся в 2000–2010-х гг.) выросло в культуре, где ценится уникальность, карьерный рост и реализация собственного потенциала [9, с. 323]. Молодому человеку может быть трудно понять, что интересы Родины, государства, армии, коллектива могут обладать большей ценностью, чем индивидуальный комфорт. Противоречие между официально декларируемой ценностью коллективизма и стремлением к индивидуальным достижениям может достигнуть такой степени, когда молодой человек предпочтет расторгнуть отношения с коллективом, который препятствует его личным целям.

Опыт участия в СВО придает данному противоречию специфику. С одной стороны, участие в боевых действиях повышает ценность коллективизма в глазах курсантов-участников СВО [10]. С другой стороны, по результатам современных исследований, у участников СВО и иных боевых действий формируется острая потребность в признании и принятии, стремление быть высоко оцененным обществом, иметь высокий статус и привилегии [13].

Проведенный среди курсантов-участников СВО опрос показал следующие результаты в отношении к ценностям коллективизма и индивидуализма. Большая часть опрошенных (78,6%) считает, что «воинский коллектив значительно влияет на мировоззрение и поведение военнослужащего»; 71,4% указали, что «воинский коллектив несет ответственность за успехи и неудачи военнослужащего»; подавляющее большинство опрошенных (85,7%) согласились с тем, что «в условиях боевых действий очень многое зависит от слаженности коллектива». При этом, на вопрос о том, насколько вы готовы действовать в интересах коллектива, 42,9% ответили: «Я готов действовать в интересах коллектива, если получаю такую же поддержку взамен», а 7,1% – «Я не готов ничем жертвовать в интересах коллектива», что в сумме составляет 50% от всех опрошенных. 42,9% опрошенных заявили, что «не чувствуют поддержку коллектива, единства и общности, каждый сам за себя». На вопрос о балансе между личными интересами и интересами коллектива 42,9% ответили: «я стараюсь держать баланс между интересами коллектива и личными интересами, но при возникновении противоречия предпочту свои интересы», 7,1%: «мои интересы и потребности для меня важнее, чем потребности коллектива», что в сумме составляет половину опрошенных.

Можно утверждать: хотя курсанты-участники СВО высоко ценят коллективизм и осознают его значение в условиях боевой деятельности, примерно половина из них допускают коллективизм с условием, что коллективная жизнь предоставит им больше индивидуальных преимуществ.

2. Строгая иерархия и субординация против горизонтальных связей и открытости.

Устав требует от военнослужащих беспрекословно подчиняться командиру (начальнику) и выполнять приказы без обсуждения. Однако, коммуникативная культура современного общества ориентирует молодых людей на формирование горизонтальных связей, большую свободу и открытость в общении [7, с. 7]. Лидерство в современной культуре тесно связано с реальным наличием у человека знаний и опыта в профессиональной сфере. Номинального статуса руководителя и/или командира больше недостаточно для того, чтобы все его распоряжения беспрекословно выполнялись. Современное общество требует, чтобы авторитет руководителя был аргументирован и заслужен. Слепое выполнение приказа, который кажется нелогичным, вызывает неприятие.

Данное противоречие в ценностных ориентациях участников СВО имеет специфику. Курсанты-участники СВО в ходе занятий и в личном общении с преподавателями утверждают, что боевые действия подразумевают сочетание единоначалия с относительно свободными, неформальными отношениями между командирами и подчиненными. Авторитет командира в боевых условиях опирается не столько на его официальный статус, но на то, каков его реальный вклад в достижение боевых успехов и защиту интересов личного состава.

Результаты опроса и интервью позволяют глубже раскрыть данное противоречие в мировоззрении курсантов-фронтовиков. Только 52,5% опрошенных согласились с тем, что «Приказы вышестоящего начальства не обсуждаются и обязательны к исполнению», тогда как 47,5% выбрали в качестве верного утверждение «Хороший начальник советуется с подчиненными и учитывает их пожелания и интересы». 65,6% указали, что хотели бы, чтобы их будущие подчиненные «Беспрекословно исполняли приказы и распоряжения», тогда как 34,3% выразили мнение, согласно которому у их будущих подчиненных должна быть возможность «обсуждать и критиковать их решения». Только 20,5% респондентов ответили, что «Командир – это начальник, решения и приказы которого исполняются без обсуждений и вопросов»; 79,5% выбрали вариант ответа, согласно которому «Командир – это старший товарищ, лидер, который умеет организовать работу коллектива и личным примером показать, как надо действовать». Показательными являются результаты опроса, согласно которым только 40,2% считают, что «В условиях боевых действий необходимо строго и неукоснительно выполнять все распоряжения вышестоящих командиров», тогда как 52,7% и 7,1% уверены в том, что «В условиях боевых действий решения должны совместно принимать военнослужащие на местах, а не командиры, находящееся далеко от них и не владеющие полной информацией о реальной обстановке» и «В условиях боевых действий некоторые приказы и распоряжения вышестоящих командиров, если того требуют обстоятельства, не обязательно исполнять точно и в срок», соответственно.

Результаты интервью подтвердили результаты опроса. 100% интервьюируемых подчеркнули высокую роль командира в воинском коллективе, однако при этом 24% выражали недовольство отсутствием обратной связи от командиров, тем, что к ним, как к участникам боевых действий, не всегда прислушиваются, не всегда считаются с их мнением.

3. Традиционализм против инноваций.

В военно-профессиональной деятельности огромную роль играют опыт и традиции, формировавшиеся в отечественной культуре веками. Устав требует от военнослужащих «дорожить боевой славой и традициями Вооруженных Сил». Однако, существует противоречие между традициями и новациями в деятельности современных военнослужащих, поскольку последние ориентированы современной культурой на быструю смену трендов и прагматизм. Вследствие этого у курсантов военных вузов может возникать ощущение того, что принятые в ВС РФ требования, нормы, традиции являются устаревшими. Участники СВО это противоречие обозначают чаще других обучающихся: их боевой опыт свидетельствует о необходимости перемен в армии.

Результаты опроса раскрыли остроту противоречия между ценностями традиционализма и инноваций в среде курсантов-фронтовиков. 25% считают, что «Система управления в армии устарела, ее необходимо сделать более современной»; 22% ответили, что «Система управления в армии складывалась веками, менять ее не следует»; 21,4% полагают, что «Менять систему управления в армии нужно с осторожностью, только там, где это необходимо», еще 25% ответили, что «систему управления в армии нужно полностью модернизировать». Таким образом, ответы на вопрос о необходимости введения инноваций в си-

стему управления армией разделились почти поровну, подтверждая сложившееся противоречивое отношение к данной ценностной дихотомии. На вопрос о соблюдении воинских ритуалов 71,4% ответили: «Я чту и уважаю все воинские ритуалы и традиции, их необходимо неукоснительно соблюдать и сохранять», 21,4%: «Я соблюдаю воинские ритуалы и традиции, но не вижу в них глубокого смысла», 7,1% заявили, что не видят «никакого смысла в соблюдении воинских ритуалов и традиций». На вопрос о соблюдении воинских ритуалов в условиях боевых действий 71,4% ответили: «В условиях боевых действий некогда соблюдать все воинские ритуалы и традиции, это только отвлекает», а 28,6% указали: «В условиях боевых действий особенно важно соблюдать все воинские ритуалы и традиции, это укрепляет боевой дух». 64,3% опрошенных курсантов-фронтовиков отметили: «Опыт СВО показал, как многое в Вооруженных Силах устарело. Необходимо срочно отказываться от старого, обновлять армию, менять подходы к ее управлению, обучению и оснащению»; 35,7% указали, что «опыт СВО показал, что все новое – хорошо забытое старое. Только опора на традиции и накопленный веками воинский опыт ведет к победе».

В ходе интервьюирования 100% респондентов подтвердили, что, несмотря на глубокое уважение к истории, традициям, ритуалам и устоявшимся нормам в Вооруженных Силах, считают необходимым модернизировать и усовершенствовать их деятельность.

4. Аскетизм против культуры потребления.

Профессиональная деятельность требует от военнослужащих самоограничения, «стойко переносить трудности военной службы, не щадить своей жизни для выполнения воинского долга». В то же время современная массовая культура основана на идеалах потребления и гедонистических ценностях. Суровыми и неестественными для современных курсантов могут казаться ограничения в использовании гаджетов, интернета, а также ограничения, связанные с регламентом служебного времени, использованием личного автотранспорта, путешествиями за границу и т.п. Безрассудное желание «красивой» и «легкой» жизни может привести к попыткам обогатиться нелегальными и/или финансово небезопасными путями: денежные кредиты, азартные игры, подработки в свободное от службы время. Отсутствие волевой составляющей может приводить к бегству от реальности к различного рода аддикциям: лудомании, алкоголизму, наркомании и пр.

Опыт участников СВО в данном случае подразумевает специфику: с одной стороны, участники боевых действий знают цену выносливости и самоограничению; с другой стороны, высокие денежные выплаты и льготы формируют у некоторых участников СВО зависимость от высокого заработка, ощущение того, что денежные суммы, получаемые ими во время участия в боевых действиях – финансовая норма, а все, что ниже этой суммы, существенно и несправедливо ограничивает их уровень жизни и потребления.

На вопросы, связанные с ценностями аскетизма и потребления, 42,9% ответили: «Я привык ограничивать себя, стараюсь не приобретать лишнего», еще 42,9%: «Я ценю комфорт в жизни, но ради каких-то высших целей готов им пожертвовать», и только 14,2% ответили: «я привык брать от жизни все возможное, не привык себе в чем-то отказывать». При этом, отвечая на вопрос о том, какие ограничения в военном вузе даются наиболее тяжело, 42,9% назвали «ограничение на использование смартфона», 28,6% – «ограничение в общении с близкими людьми», 21,4% – «ограничения в распорядке дня», 7,1% – «ограничения, связанные с дисциплиной». 85,7% респондентов заявили, что им приходится постоянно задумываться о рациональном распределении бюджета и экономии ресурсов, поскольку их средства ограничены.

В ходе интервьюирования удалось получить более откровенные ответы на вопрос о значимости аскетизма. 80% опрошенных подчеркнули, что участие в боевых действиях научило их довольствоваться малым. При этом 20% респондентов заявляли о том, что участники СВО, привыкшие к высоким денежным выплатам, впоследствии не всегда легко адаптируются к снижению сумм денежного довольствия. Один из курсантов указал: «Одна из реакций на суровую действительность – желание резко обогатиться – и, как правило, методы выбираются спорные, сомнительные и представляющие опасность курсанту и обществу. Речь идет о лудомании – карточные игры, казино и ставки в букмекерских конторах, которые начинают изнутри пожирать солдата, и постепенно порождают ряд проблем в семье, воинском коллективе и приводит к трагедиям».

На основании проведенного исследования можно утверждать, что хотя большая часть опрошенных участников боевых действий признает необходимость рационального подхода к тратам, существуют трудности, связанные с ограничениями, которые накладывает армейская среда.

5. Патриотизм против глобализма.

Любовь к Родине является фундаментальной ценностью военнослужащего. Невозможно представить, как без ценности патриотизма возможна военно-профессиональная деятельность. И официальные документы, и общество накладывают на военнослужащего требования бескорыстной службы ради защиты своего народа и страны.

Однако, окончание Холодной войны, распад Советского Союза и кризис 1990-х годов привели к тому, что российское общество сделало сильнейший «крен» в сторону глобализма и мультикультурализма [8, с. 2]. На протяжение более 30 лет российское общество и культура буквально перекраивались по глобалистским (а точнее, по западным) лекалам. Все это привело к тому, что, с одной стороны, современный российский человек получил более широкий доступ к взаимодействию с окружающим миром; с другой стороны, ценность патриотизма для некоторых слоев общества больше не является самоочевидной. Нередко у молодых людей возникают вопросы о том, зачем нужен патриотизм как ценность, если открытость миру может принести больше пользы.

При этом, начало специальной военной операции, связанное с этим гибридное противостояние России и коллективного Запада, напротив, послужило росту антиглобалистких тенденций и ценности автономной российской идентичности.

Согласно результатам опроса, проведенного в рамках исследования, 50% указали желание служить Родине и народу в качестве причины выбора профессии военнослужащих. Остальные 50% в качестве такой причины ссылались на: возможность карьерного роста и стабильность (21,4%), семейные традиции (7,1% человек), интерес к военной профессии в целом (14,3%); 7,1% указали иные причины. На вопрос «Если бы у Вас была возможность выбирать страну проживания, какую страну Вы бы предпочли?» 90% опрошенных ответили «Россию», тогда как 10% ответили, что выбрали бы другую страну. В продолжении опроса 62,5% участников выбрали утверждение о том, что «защищать Родину и бескорыстно служить ей – долг каждого гражданина России», тогда как 27,7% и 9,8% указали, что «Гражданин ничего не обязан той стране, в которой родился, он вправе выбирать свою судьбу независимо от места рождения и проживания» и «Гражданин обязан служить своему государству за то, что государство дало ему», соответственно.

Результаты интервьюирования позволили получить более развернутые индивидуализированные ответы. Достойным научного внимания являются результаты, согласно которым 100% интервьюируемых однозначно заявили о ценности патриотизма, однако 50% высказывали озабоченность недостаточностью этой ценности в обществе и армии. 30% негативно высказывались о равнодушии общества или даже протестных настроениях в отношении СВО.

Можно утверждать, что ценность патриотизма среди курсантов-участников СВО является преобладающей, однако, существует ряд проблем, связанных с принятием этой ценности: ощущение раздробленности общества, отсутствие чувства полной поддержки со стороны гражданского населения, частичное ощущение социальной несправедливости по отношению к участникам СВО.

Таким образом, современный курсант находится в эпицентре аксиологического конфликта между традиционной системой военных ценностей (долг, честь, коллектив, приказ) и современной, субъективистской, системой ценностей, усвоенной из массовой культуры. На наш взгляд, успешная адаптация зависит от способности не подавить, а интегрировать эти системы, найдя личный смысл в служении Родине и видении в нормативных требованиях кодекса чести, укрепляющего личность.

Очевидно, что обозначенная в данной статье проблема, связанная с аксиологическим конфликтом современных курсантов, требует глубокого и всестороннего научного исследования, которое позволит выявить и описать существующие у будущих офицеров ценностные ориентации, а также поможет разработать программу коррекции и формирования ценностных ориентаций курсантов на основе традиций и норм отечественной военной истории.

Такое исследование опционально может включать:

методический блок, благодаря которому будет возможно разработать инструментарий для исследования процесса формирования/трансформации ценностей у курсантов;

диагностический блок, который позволит выявить актуальное состояние и специфику ценностных ориентаций современных курсантов, а также осуществлять мониторинг в ходе реализации программы коррекции и формирования ценностных ориентаций курсантов;

педагогический (практический) блок, который будет посвящен внедрению результатов исследования в практику на основе наиболее эффективных образовательных моделей в интересах изучаемой проблемы.

На основании выявленной проблемы исследования и предлагаемых для ее решения направлений научной работы, можно гипотетически обозначить результаты научного исследования, направленного на изучение ценностных ориентаций современных курсантов военных вузов:

1. Разработана типология ценностных профилей курсантов.

2. Выявлены и описаны модели ценностных конфликтов и пути их разрешения.

3. Исследовано влияние опыта участия в боевых действиях (СВО) на формирование ценностных ориентаций у курсантов.

4. Апробированы программы коррекции и формирования ценностей.

5. Разработаны методики оценки эффективности воспитательной работы.

На наш взгляд, такой комплексный подход позволит не только диагностировать ситуацию, но и создать научно обоснованную систему формирования ценностных ориентаций у будущих офицеров.

Литература

1. О воинской обязанности и военной службе [Электронный ресурс]: федеральный закон от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 4.11.2025) // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (дата обращения: 20.011.2024).

2. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации [Электронный ресурс]: утв. Указом Президента РФ от 10.11.2007 № 1495 (ред. от 18.12.2023) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120274/ (дата обращения: 20.011.2024).

3. Корепанова Т.О., Николаева Е.А. Формирование ценностных ориентаций курсантов военного вуза // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. 2022. № 1 (5). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-kursantov-voennogo-vuza (дата обращения: 09.11.2025).

4. Ромахин А.П. Ценностные ориентации курсантов военных вузов России в современных условиях: сущность, факторы влияния и формирование. Диссертация на соискание ученой степени канд. филос. наук. – М.: 2020, ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны РФ. – 157 с.

5. Рубан А.В. Формирование ценностных ориентаций у курсантов военных вузов // ИСОМ. 2012. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/ formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-u-kursantov-voennyh-vuzov (дата обращения: 09.11.2025).

6. Утюганов А.А., Фролова Л.В. Терминальные и инструментальные ценности курсантов военного института (на примере Новосибирского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации) // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/terminalnye-i-instrumentalnye-tsennosti-kursantov-voennogo-instituta-na-primere-novosibirskogo-voennogo-instituta-voysk (дата обращения: 09.11.2025).

7. Кипреев С.Н., Передерий В.А., Глущенко О.П. Характеристика ценностных и смысложизненных ориентаций курсантов образовательных организаций МВД России // Концепт. 2024. № 10. С. 1–12. DOI 10.24412/2304–120X-2024–11151

8. Котова С.А. К вопросу о трансформации ценностей на современном этапе // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 8 (122). – С. 1–4. DOI: https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.122.2

9. Ливач Е.А. Коллективизм и индивидуализм в системе ценностей студентов и курсантов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2010. № 4. – С. 316–324.

10. Подлесная М.А. Актуализированные ценности солдата СВО: письма с фронта – 2023 // СНиСП. 2024. № 3 (47). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizirovannye-tsennosti-soldata-svo-pisma-s-fronta-2023 (дата обращения: 19.11.2025). DOI: 10.19181/snsp.2024.12.3.2

11. Горина Т.И. Специфические вызовы и проблемы семей участников СВО: результаты фокус-групповых дискуссий // Теория и практика общественного развития. 2024. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-vyzovy-i-problemy-semey-uchastnikov-svo-rezultaty-fokus-gruppovyh-diskussiy (дата обращения: 19.11.2025). DOI: https://doi.org/10.24158/tipor.2024.6.4

12. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение ветеранов и участников специальной военной операции в просветительской деятельности с детьми и молодежью (на примере проекта «Педагогическая мастерская») Педагогика. Вопросы теории и практики 2025. Том 10. Выпуск 5. С. 610–618. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20250074

13. Гурьянчик В.Н. Роль семьи в адаптации и реадаптации участника боевых действий // Психологическое благополучие современной семьи: сборник научных материалов международной конференции. Ярославль: РИО ЯГПУ. 2024. С. 33–39.

14. Михеев Денис Степанович, Александрова Екатерина Валерьевна Защитники Отечества – новая элита России // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2024. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zaschitniki-otechestva-novaya-elita-rossii (дата обращения: 19.11.2025). DOI: 10.30914/2411-3522-2024-10-4-340-345

15. Харченко К.В. Профессиональное обучение и развитие как фактор социальной адаптации участников СВО, поступающих на госслужбу // Мониторинг правоприменения. 2025. № 2 (55). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obuchenie-i-razvitie-kak-faktor-sotsialnoy-adaptatsii-uchastnikov-svo-postupayuschih-na-gossluzhbu (дата обращения: 19.11.2025). DOI: 10.24412/2226-0692-2025-2-00-15

VALUE ORIENTATIONS OF CADETS OF RUSSIAN MILITARY UNIVERSITIES IN CONTEXT OF SPECIAL MILITARY OPERATION: PROBLEM STATEMENT

Nagaev I.B., Dobronravova U.V.
Omsk Tank-Automotive Engineering Institute

This article addresses the pressing issue of axiological conflict in the value orientations of military cadets, which has become acute during a special military operation. Based on an analysis of scientific literature and official documents, the authors identify key contradictions between the traditional military value system and the subjectivist attitudes of modern culture: collectivism and individualism, strict subordination and hierarchy and horizontal connections, traditionalism and innovation, asceticism and consumer culture, patriotism and globalism. These contradictions were uncovered using a sociological survey, questionnaires, and interviews with participants in the special military operation. The scientific novelty lies in the formulation of this problem and the development of a research program aimed at creating a pedagogical system for shaping the value orientations of future officers.

Keywords: value orientations, cadets, military academies, military pedagogy, special military operation.

References

1. On military duty and military service [Electronic resource]: Federal Law of March 28, 1998 No. 53-FZ (as amended on November 4, 2025) // ConsultantPlus. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (accessed on November 20, 2024).

2. Charter of the Internal Service of the Armed Forces of the Russian Federation [Electronic resource]: approved by Decree of the President of the Russian Federation of November 10, 2007 No. 1495 (as amended on December 18, 2023) // ConsultantPlus. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120274/ (date of access: 20.01.2024).

3. Korepanova T.O., Nikolaeva E.A. Formation of value orientations of military university cadets // Almanac of the Perm Military Institute of the National Guard Troops. 2022. No. 1 (5). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-kursantov-voennogo-vuza (date of access: 09.11.2025).

4. Romakhin A.P. Value orientations of cadets of military universities of Russia in modern conditions: essence, factors of influence and formation. Dissertation for the degree of Cand. of Philosophical Sciences. – Moscow: 2020, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation. – 157 p.

5. Ruban AV Formation of Value Orientations in Cadets of Military Universities // ISOM. 2012. No. 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-u-kursantov-voennyh-vuzov (date of access: 09.11.2025).

6. Utyuganov AA, Frolova LV Terminal and Instrumental Values of Cadets of a Military Institute (using the Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation as an Example) // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2020. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/terminalnye-i-instrumentalnye-tsennosti-kursantov-voennogo-instituta-na-primere-novosibirskogo-voennogo-instituta-voysk (accessed: 09.11.2025).

7. Kipreev S.N., Perederiy V.A., Glushchenko O.P. Characteristics of Value and Life-Meaning Orientations of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Concept. 2024. No. 10. pp. 1–12. DOI 10.24412/2304–120X-2024–11151

8. Kotova S.A. On the Issue of Value Transformation at the Current Stage // International Research Journal. 2022. No. 8 (122). – P. 1–4. DOI: https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.122.2

9. Livach E.A. Collectivism and individualism in the system of values of students and cadets // Bulletin of St. Petersburg University. Sociology. 2010. No. 4. – P. 316–324.

10. Podlesnaya M.A. Actualized values of a soldier of the SVO: letters from the front – 2023 // SNiSP. 2024. No. 3 (47). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizirovannye-tsennosti-soldata-svo-pisma-s-fronta-2023 (date of access: 19.11.2025). DOI: 10.19181/snsp.2024.12.3.2

11. Gorina T.I. Specific challenges and problems of families of participants in the SVO: results of focus group discussions // Theory and practice of social development. 2024. No. 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-vyzovy-i-problemy-semey-uchastnikov-svo-rezultaty-fokus-gruppovyh-diskussiy (date of access: 19.11.2025). DOI: https://doi.org/10.24158/tipor.2024.6.4

12. Guryanchik V.N., Makeeva T.V. Social and pedagogical support for veterans and participants of a special military operation in educational activities with children and young people (based on the "Pedagogical Workshop" project) Pedagogy. Theory and Practice 2025. Vol. 10. Issue 5. Pp. 610–618. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20250074

13. Guryanchik V.N. The role of the family in the adaptation and readaptation of a combat veteran // Psychological well-being of the modern family: collection of scientific materials from the international conference. Yaroslavl: RIO YSPU. 2024. Pp. 33–39.

14. Mikheev Denis Stepanovich, Aleksandrova Ekaterina Valerievna Defenders of the Fatherland – the new elite of Russia // Bulletin of the Mari State University. Series "Historical Sciences. Legal Sciences". 2024. No. 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zaschitniki-otechestva-novaya-elita-rossii (date of access: 19.11.2025). DOI: 10.30914/2411-3522-2024-10-4-340-345

15. Kharchenko K.V. Professional training and development as a factor in social adaptation of SVO participants entering the civil service // Monitoring of law enforcement. 2025. No. 2 (55). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obuchenie-i-razvitie-kak-faktor-sotsialnoy-adaptatsii-uchastnikov-svo-postupayuschih-na-gossluzhbu (date of access: 19.11.2025). DOI: 10.24412/2226-0692-2025-2-00-15

Частные образовательные учреждения и их роль в системе современного образования

Каскаева Дарья Сергеевна,
к.м.н., доцент кафедры поликлинической терапии, семейной медицины и ЗОЖ с курсом ПО, ФГБОУ ВПО Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого
E-mail: dashakas.ru@mail.ru

Гелдиева Махри,
4 курс, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: geldiyevama@gmail.com

Перманова Нигара,
4 курс, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: permanova@bk.ru

Кривенцева Светлана Михайловна,
преподаватель, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний
E-mail: Smk.uii@mail.ru

Ширалыева Джерен,
4 курс, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: shiralyyewa@gmail.com

Тема «Частные образовательные учреждения и их роль в системе современного образования» обладает высокой научной и практической актуальностью, что обусловлено комплексом социальных, экономических и технологических изменений. Современные родители и обучающиеся все чаще рассматривают образование как инвестицию в будущее. Они ищут не просто госуслугу, а качественную образовательную траекторию, отвечающую индивидуальным запросам. Частные школы, ссузы и вузы могут предлагать гибкие учебные планы, персонализированный подход, малочисленные классы, что практически недостижимо в массовой государственной системе. В частном образовании важно углубленное изучение предметов, авторские методики, специализации (например, школы с IT-уклоном, билингвальные детские сады). Частное образование является активным участником экономики, создавая рабочие места, привлекая инвестиции и конкурируя за потребителя. Это заставляет и государственные учреждения повышать качество своих услуг, что в целом оздоровляет образовательную среду. Данные организации более гибкие и менее зарегулированные, часто выступают в роли пилотных площадок внедрения новых педагогических технологий, апробации цифровых платформ и инструментов, разработки современных моделей управления и организации учебного процесса. Государство все активнее вовлекает частный бизнес в сферу образования через различные механизмы регулирования. Рост сектора требует адекватного правового регулирования, контроля качества (аккредитация, лицензирование) и предотвращения рисков.

Ключевые слова: частные образовательные учреждения, система образования, современное образование, финансирование, качество образования, индивидуальный подход.

Введение

Частные образовательные учреждения – это негосударственные организации, оказывающие услуги в сфере образования на платной основе. Они могут быть как коммерческими, так и некоммерческими, и действуют в правовом поле, определяемом законом «Об образовании в Российской Федерации». Их фундаментальная роль в современной системе образования – быть альтернативой и дополнением к государственному сектору, повышая разнообразие, гибкость и конкуренцию в этой сфере.

Расширение образовательного выбора для семей – это основная функция данной сферы. Частные детские сады, школы, ссузы и вузы предлагают альтернативу государственной программе: Меньшее количество учеников в классе, группе позволяет уделять больше внимания каждому учащемуся, учитывать его особенности и темп обучения.

Частные учреждения более гибки и мобильны, чем государственные, которые связаны строгими регламентами и бюрократией. Это позволяет им внедрять новые методики преподавания и образовательные технологии быстрее, экспериментировать с учебными планами и форматами обучения (смешанное обучение, проектная деятельность), апробировать новые предметы (например, финансовая грамотность, программирование для школьников, эмоциональный интеллект) [3].

Само наличие сильных частных образовательных организаций создает здоровую конкуренцию. Государственные учреждения вынуждены повышать качество своих услуг, улучшать материальную базу и работать над репутацией, чтобы удерживать учеников. Это работает на благо всей системы. Частный сектор эффективно заполняет ниши, которые государственная система не всегда может охватить. Например, школы для одаренных детей или, наоборот, для тех, кто испытывает трудности в обучении в стандартной системе. Популярны и учебные заведения, созданные компаниями для подготовки будущих кадров.

Принимая на себя часть учеников, частные образовательные учреждения снижают нагрузку на государственный бюджет и инфраструктуру, особенно в условиях роста населения и в крупных городах.

Изучение темы невозможно без анализа проблем, что также подчеркивает ее актуальность. Существует риск социального расслоения, так как элитарное частное образование может углублять разрыв между разными слоями населения. Не все частные учреждения обеспечивают заявленный уровень образования. Необходимы эффективные механизмы внешней независимой оценки. Высокая стоимость обучения делает его недоступным для многих, а сами учреждения зависят от конъюнктуры рынка. Кадровый вопрос усугубляется из-за конкуренции с государственным сектором за лучших педагогов, вопросы их мотивации и профессионального развития.

Обсуждение и результаты

Частное образование в России – это динамично развивающийся сегмент, который предлагает альтернативы государственной системе. Его можно структурировать по видам (чему учат) и формам (как организовано).

Виды частного образования в России (по уровням и направленности):

1. Дошкольное образование

• Частные детские сады: полный аналог государственных, но с расширенными услугами. Бывают полного дня, неполного дня и группы кратковременного пребывания.

• Центры раннего развития: сфокусированы на развивающих занятиях (логика, речь, моторика, творчество), а не на присмотре и уходе.

2. Общее школьное образование

Частные школы: основной вид. Делятся на:

• Школы с углубленным изучением предметов. Например, с гуманитарным, математическим или лингвистическим уклоном.

• Авторские школы: созданы вокруг конкретной педагогической концепции или личности (например, школы Монтессори, Вальдорфские школы).

• Элитные («пансионные») школы: часто с проживанием, индивидуальным подходом, мощной материальной базой и обширной внеурочной деятельностью.

• Школы при посольствах или международные школы: работают по зарубежным стандартам (IB, A-Levels, American Curriculum) и ори-

ентированы на иностранных граждан и россиян, планирующих учиться за границей.

• Школы для детей с ОВЗ: специализируются на работе с особыми образовательными потребностями.

3. Дополнительное образование для детей и взрослых – это самый массовый и разнообразный сегмент.

• Языковые школы: крупные сети (например, English First, Alibra School) и небольшие локальные студии.

• Курсы подготовки к ОГЭ и ЕГЭ: крайне популярное направление, часто в формате мини-групп или индивидуально.

• Творческие и спортивные студии: художественные, музыкальные, танцевальные школы, секции единоборств и т.д.

• IT-школы и курсы программирования для детей. Например, «Алгоритмика», «Кодеми».

• Центры развития мягких навыков (soft skills): развитие лидерства, ораторского искусства, критического мышления.

4. Профессиональное образование

• Частные колледжи и техникумы – часто ориентированы на прикладные и востребованные специальности (IT, дизайн, экономика, гостиничный сервис).

• Частные вузы (университеты, академии, институты) предлагают программы бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры. Среди них есть как элитные (например, РАНХиГС, МФТИ – имеют и государственный статус, но много платных программ), так и узкопрофильные (например, Институт стран Востока, Высшая школа экономики – также государственно-частный).

5. Дополнительное профессиональное образование (ДПО)

• Бизнес-школы: программы MBA, Executive Education (например, Сколково, МИРБИС).

• Корпоративные университеты – созданы крупными компаниями для обучения своих сотрудников.

• Учебные центры повышения квалификации и переподготовки: краткосрочные и длительные программы для специалистов разных отраслей [4].

По юридическому статусу и степени регулирования это могут быть аккредитованные организации, что дает им право выдавать документы государственного образца (аттестаты, дипломы). Их программы соответствуют ФГОС (Федеральным государственным образовательным стандартам). Большинство частных школ, ссузов и вузов стремятся получить аккредитацию. Лицензированные, но не аккредитованные организации, имеют лицензию на ведение образовательной деятельности, но их выпускники для получения диплома/аттестата гос. образца должны сдавать экзамены в государственных учреждениях в качестве экстернов. Нелицензированные организации (Центры развития, курсы) не выдают официальных документов об образовании. Работают в сфере дополнительного образования, где лицензия не обязательна. Их деятельность регулируется Законом о защите прав потребителей [9].

По формату обучения в России образовательные организации дают очное, очно-заочное (вечернее), заочное и дистанционное (онлайн-образование). Последнее – стремительно растущая форма. Включает в себя как полноценные онлайн-школы (например, «Фоксфорд», «ИнтернетУрок»), так и платформы с курсами (Coursera, Udemy, Яндекс. Практикум, Нетология).

В России частное образование прошло сложный путь после распада СССР. Сегодня его доля в общем числе невелика (около 1–2%), но оно играет значительную роль, особенно в крупных городах – Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге.

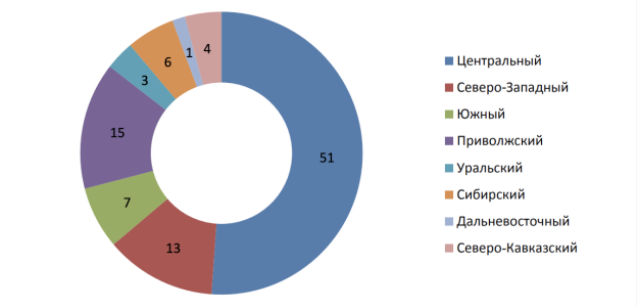

Рис. 1. Размещение негосударственных общеобразовательных организаций по федеральным округам (%) [5]

Н.И. Скворцов и Н.С. Павлов указывают: «С созданием частного сектора экономики в нашей стране государство отказалось от монополии на предоставление образовательных услуг. Оно стимулирует развитие частного пред принимательства в этой важной для общества социальной сфере, и отсюда, оно стимулирует развитие частного рынка услуг высшего образо вания. Однако как любая отрасль общественных отношений образовательные отношения регу лируются государством через образователь ные стандарты и другие нормативно-правовые требования» [8].

Развивается государственно-частное партнерство (ГЧП): появляются модели, когда частный оператор управляет государственной школой, внедряя свои эффективные методики. Это перспективное направление для расширения влияния частного сектора. Частные школы обязаны соблюдать Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), их ученики так же сдают ОГЭ и ЕГЭ [6]. Это обеспечивает определенный единый уровень, но одновременно может ограничивать инновационный потенциал. Многие частные школы позиционируют себя не просто как место для учебы, а как образовательные центры с развитой внеурочной деятельностью, психологической службой и системой воспитания.

Как указывает И.В. Баранова, «государство заинтересовано в развитии конкуренции и образовательная отрасль не исключение, поскольку выведение на рынок и последующее функционирование новых организаций позволит решить множество задач, в числе которых: использование современных образовательных программ, привлечение педагогов с высоким уровнем профессионального мастерства, обеспечение обучающихся условиями для удовлетворения их творческих интересов и способностей и т.д.» [1].

Таблица 1. Преимущества и недостатки частного образования

Преимущества	Недостатки
Высокое качество услуг: часто лучшая материально-техническая база, современное оборудование.	Высокая стоимость: образование становится недоступным для многих семей, что может усиливать социальное неравенство.
Индивидуальный подход: маленькие классы, группы, внимание к личности обучающегося.	Риск коммерциализации: фокус может смещаться с качества образования на извлечение прибыли.
Квалифицированные кадры: возможность привлекать лучших специалистов за счет более высокой заработной платы	Селективный отбор: частные школы могут отбирать «удобных» и способных учеников, создавая «элитарность».
Гибкость и инновации: быстрая адаптация к изменениям и внедрение нового.	Неоднородность качества: отсутствие единого строгого контроля, как в государственной системе, приводит к большому разбросу в уровне учреждений.
Комфортная среда и безопасность: часто лучше организована охрана, психологический климат.	Социальная изоляция: обучающийся может расти в «тепличных» условиях, не отражающих все разнообразие общества.

Проблема частного образования в России многогранна и включает в себя экономические, правовые, социальные и имиджевые аспекты.

Высокая стоимость обучения – это главный барьер для большинства семей. Цены часто недоступны для среднего класса, что ограничивает потенциальную аудиторию. В отличие от государственных вузов, ссузов и школ, частные учреждения зависят от потока платежей студентов, школьников и не имеют гарантированного госбюджетирования. Это делает их уязвимыми во время экономических кризисов. Аренда помещений (редко кто строит свои), зарплата квалифицированным педагогам, закупка современного оборудования – всё это ложится на плечи учредителей и, в конечном счете, на кошельки родителей. Частные образовательные организации являются коммерческими предприятиями и платят все соответствующие налоги, что также увеличивает себестоимость обучения [10].

Частные школы, ссузы и вузы должны в полной мере соответствовать всем Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), проходить лицензирование и аккредитацию. Процесс этот бюрократизирован и может занимать много времени и ресурсов. Лишение аккредитации означает, что учреждение не может выдавать дипломы государственного образца. Это практически приговор для вуза или колледжа, так как для большинства абитуриентов этот фактор ключевой. Частные учреждения находятся под пристальным вниманием Рособрнадзора, Роспотребнадзора, МЧС и других инстанций, что создает постоянную административную нагрузку.

В обществе до сих пор сильны стереотипы о том, что частное образование – это либо «камера хранения для детей богатых родителей», где не дают качественных знаний, либо «контора по продаже дипломов». Государственные школы, ссузы и вузы имеют многолетнюю историю, репутацию, мощную материальную базу и часто – сильнейший преподавательский состав. Конкурировать с этим, особенно новому частному учреждению, крайне сложно. С одной стороны, это

привлекает определенный круг клиентов, с другой – отталкивает тех, кто ищет просто качественное образование без элитарности, и создает социальное расслоение среди учащихся.

Частные школы часто привлекают лучших учителей из государственных школ более высокой зарплатой. Однако удержать их может быть сложно из-за высокой нагрузки и ожиданий от родителей. Необходимо собрать не просто предметников, а педагогов, разделяющих философию школы, готовых к индивидуальной работе, проектной деятельности и открытому диалогу с родителями.

Несмотря на заявленную свободу в выборе методик, частные организации обязаны выполнять тот же госстандарт, что и государственные. Это ограничивает их гибкость и возможность внедрения радикально иных образовательных программ. Родители, как платящие клиенты, часто предъявляют завышенные требования не только к знаниям, но и к атмосфере, сервису, что может мешать образовательному процессу. Педагоги могут испытывать давление, не позволяя объективно оценивать знания учеников.

Основные проблемы – лицензирование, требования к помещениям и участкам, высочайшая ответственность за жизнь и здоровье обучающихся. Самая острая проблема – демографическая яма (снижение числа выпускников школ) и, как следствие, жесткая конкуренция с государственными вузами за абитуриентов. Многие поступают в частные вузы и ссузы только после того, как не прошли на бюджет в государственные.

Несмотря на проблемы, частное образование в России развивается. К позитивным тенденциям можно отнести развитие государственно-частного партнерства (ГЧП). Например, субсидии частным школам на возмещение части затрат (как в проекте «Школа МЭШ» в Москве), популяризация альтернативных методик, которые востребованы среди современных родителей, фокус на индивидуальных образовательных траекториях и развитии «гибких навыков» (soft skills), чем частные учреждения часто сильнее государственных.

Выводы

Частные образовательные учреждения – неотъемлемый и важный элемент современной образовательной экосистемы. Они не заменяют государственную систему, а дополняют и обогащают ее, выступая катализатором инноваций, поставщиком образовательного разнообразия, фактором здоровой конкуренции. Но частное образование в России находится в сложном положении: с одной стороны, оно предлагает востребованные услуги и инновации, с другой – вынуждено существовать в жестких рамках регуляторики и экономической нестабильности, преодолевая глубокие социальные стереотипы.

Идеальная модель современного образования – это не противостояние государственного и частного секторов, а их эффективное взаимодействие и синергия, где сильные стороны каждого используются для создания максимально качественной, доступной и разнообразной образовательной среды для всех детей.

Литература

1. Баранова И.В. Основные тенденции развития частных школ в россии на современном этапе // Экономика и бизнес. 2024. № 12–1 (118). С. 35–39.
2. Гохберг Л.М. Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 132 с.
3. Кликунов Н.Д. Сколько частных вузов в России? // Наука и практика регионов. 2022. № 4 (29). С. 79–82.
4. Коновалов А.С. Правовое регулирование деятельности частных образовательных организаций (школ) в Российской Федерации // Наукосфера. 2022. № 11–2. С. 458 462.
5. Кузнецова Е.В. Исследования, посвященные частному образованию в России // Молодой ученый. 2024. № 9 (508). С. 187–192.
6. Мельников М.С. Использование государственно-частного партнерства в образовании // Российское предпринимательство. 2017. № . 3. С. 303–308.
7. Олейникова Д.Г. Роль частных ву зов в национальных системах выс шего образования // Современные эко номические и управленческие нау ки: вопросы теории и практики: сб. мат. V-ой Междунар. заочной науч. практич. конф-ии. Курск, 2021. С. 41–46.
8. Скворцов Н.И., Павлов Н.С. Условия и проблемы функционирования частных образовательных организаций высшего образования в Российской Федерации // Научные записки молодых исследователей. 2022. № 10(2). С. 54–62.
9. Шарашенко С.В. Частные школы в России: экономические условия развития и перспективы // Анализ состояния и перспективы развития экономики России: Материалы VII Всероссийской молодежной научно-практической конференции (с международным участием), Иваново, 28 апреля 2023 года. Иваново: Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, 2023. С. 347–350.
10. Шушара Т.В., Александров А.П. Теоретическое обоснование феномена «частное образование» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 13–15.

PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR ROLE IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM

Kaskayeva D.S., Geldiyeva M., Permanova N., Kriventseva S.M., Shiralyeva J.
Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenetsky,
Kazan (Volga Region) Federal University, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service

The topic «Private Educational Institutions and Their Role in the Modern Education System» is highly relevant scientifically and practically, driven by a complex set of social, economic, and technological changes. Modern parents and students increasingly view education as an investment in the future. They seek not just a government service, but a high-quality educational trajectory that meets individual needs. Private schools, colleges, and universities can offer flexible curricula, a personalized approach, and small class sizes, which are virtually unattainable in the mass public system. In-depth study of subjects, original methods, and specializations (e.g., IT-focused schools and bilingual kindergartens) are important in private education. Private education is an active participant in the economy, creating jobs, attracting investment, and competing for customers. This also forces public institutions to improve the quality of their services, which overall improves the educational environment. These organizations are more flexible and less regulated, often serving as pilot sites for the implementation of new pedagogical technologies, the testing of digital platforms and tools, and the development of modern management models and educational process organization. The government is increasingly engaging private businesses in education through various regulatory mechanisms. The sector's growth requires adequate legal regulation, quality control (accreditation, licensing), and risk prevention.

Keywords: private educational institutions, education system, modern education, financing, educational quality, individualized approach.

References

1. Baranova I.V. (2024) The Main Trends in the Development of Private Schools in Russia at the Current Stage // Economy and Business. № 12–1 (118). pp. 35–39.
2. Gokhberg L.M. (2022) Education in Numbers: 2022: A Brief Statistical Digest. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2022. 132 p.
3. Klikunov N.D. (2022) How Many Private Universities Are There in Russia? // Science and Practice of Regions. № 4 (29). pp. 79–82.
4. Konovalov A.S. (2022) Legal Regulation of Private Educational Organizations (Schools) in the Russian Federation // Naukosphere. № 11–2. P. 458–462.
5. Kuznetsova E.V. (2024) Studies on Private Education in Russia // Young Scientist. № 9 (508). P. 187–192.
6. Melnikov M.S. (2017) Use of Public-Private Partnerships in Education // Russian Entrepreneurship. № 3. P. 303–308.
7. Oleynikova D.G. (2021) The Role of Private Universities in National Higher Education Systems // Modern Economic and Management Sciences: Theoretical and Practical Issues: Collection of Materials of the V-th International Correspondence Scientific Practical Conf. Kursk, 2021. P. 41–46.
8. Sskvortsov N.I., Pavlov N.S. (2022) Conditions and Problems of Functioning of Private Educational Organizations of Higher Education in the Russian Federation // Scientific Notes of Young Researchers. № 10(2). Pp. 54–62.
9. Sharashenko S.V. (2023) Private Schools in Russia: Economic Conditions for Development and Prospects // Analysis of the State and Prospects of Development of the Russian Economy: Proceedings of the VII All-Russian Youth Scientific and Practical Conference (with International Participation), Ivanovo, April 28, 2023. Ivanovo: Ivanovo State Power Engineering University named after V.I. Lenin, 2023. Pp. 347–350.
10. Shushara T.V., Aleksandrov A.P. (2020) Theoretical Substantiation of the Phenomenon of «Private Education» // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. Vol. 9. № 4(33). Pp. 13–15.

Гражданская идентичность как педагогический феномен

Решетняк Ольга Анатольевна,
кандидат биол. наук, доцент кафедры спорта и оздоровительных технологий, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Херсонский государственный педагогический университет»
E-mail: Olga_sport_TNU@mail.ru

Статья посвящена теоретическому анализу феномена гражданской идентичности как педагогической категории в контексте современных вызовов российского образования. Актуальность исследования обусловлена приоритетной задачей государственной образовательной политики – формированием гражданской идентичности и традиционных духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения. Особую актуальность приобретает данная проблема на новых территориях субъектов Российской Федерации, в связи с необходимостью преодоления искаженных исторических представлений и восстановления единого культурно-образовательного пространства. В работе представлен анализ эволюции понятия «гражданская идентичность»: от античного понимания гражданственности в трудах Платона, Аристотеля, Цицерона и Плутарха через философское осмысление соборности (А.С. Хомяков, Н.О. Лосский) до классических психологических концепций Э. Эриксона и теории социальной идентичности А. Тэшфела и Дж. Тернера. Особое внимание уделено отечественным подходам. Автор обосновывает необходимость интеграции теоретических подходов при разработке педагогических моделей формирования гражданской идентичности. Отдельное внимание уделено роли исторического образования как ключевого инструмента формирования гражданского самосознания, а также специфике работы с молодежью новых регионов Российской Федерации. В заключении автор определяет перспективные направления дальнейших исследований: разработку диагностического инструментария для оценки уровней сформированности гражданской идентичности у школьников и создание комплексного методического сопровождения подготовки будущих педагогов к реализации данной задачи в образовательных организациях новых регионов. Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ (№ 073–00108–26–01) и адресована исследователям в области педагогики, психологии, социологии, а также практикующим педагогам и разработчикам образовательных программ. Исследование выполнено по заказу Министерства просвещения РФ на тему: «Разработка модели комплексного методического сопровождения будущих педагогов по формированию гражданской идентичности обучающихся новых регионов Российской Федерации» (№ 073–00108–26–01) на 2026 г.

Ключевые слова: идентичность, гражданственность, педагогика, духовно-нравственные ценности, новые регионы.

Введение

В современном обществе активно обсуждаются вопросы, связанные с формированием гражданской идентичности у молодежи, на которую оказывают существенное влияние средства массовой информации, цифровые технологии, культурное разнообразие и общемировые тенденции. Формирование гражданской идентичности становится важным аспектом воспитательной работы и приоритетной целью образовательного процесса, что нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах.

Проблема формирования гражданской идентичности молодежи, проживающей на территориях новых субъектов Российской Федерации, приобретает особую значимость. Именно эта социально-демографическая группа становится субъектом трансляции культурно-исторического опыта, традиций и ценностных ориентиров, осознавая гражданскую ответственность перед страной, но в то же время молодежь более подвержена влиянию средств массовой информации и требует особого педагогического внимания.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «гражданская идентичность» эволюционировало от античного понимания гражданственности (Платон, Аристотель, Цицерон, Плутарх) через философское осмысление соборности (А.С. Хомяков, Н.О. Лосский) до современных психолого-педагогических моделей (Э. Эриксон, А. Тэшфел, Дж. Тернер). Однако остается недостаточно исследованным педагогический аспект: как именно следует выстраивать процесс формирования гражданской идентичности у будущих педагогов, призванных затем реализовывать эту задачу в школе.

Цель работы – охарактеризовать феномен гражданской идентичности как педагогическую категорию, выделить его структуру, исторические трансформации и современные подходы к формированию.

Объект исследования – теоретическая концепция гражданской идентичности в философии, социологии, психологии и педагогике;

Предмет исследования – содержание, структура, педагогические условия и методические подходы к формированию гражданской идентичности у обучающихся в контексте традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Методы исследования – теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы;

Результаты и их обсуждение

Гражданская идентичность представляет собой сложное многоуровневое образование, отражающее осознание индивидом своей принадлежности к обществу и государству, а также принятие гражданских ценностей и норм [2]. Данное понятие имеет глубокие исторические корни и претерпевало изменения, эволюционировало от античного понимания гражданственности до современных концепций.

Под влиянием развития философской мысли, культурных и социальных особенностей разных эпох понятие «гражданственность» эволюционировало от античного понимания до современных концепций.

Понятие гражданственности в античные времена зародилось в Древней Греции в V–VI веках до н.э.. и включало идеи о гражданстве, правах и обязанностях жителей в рамках полиса (города-государства) и гражданского общества, причем разработанная концепция гражданства распространялась исключительно на свободных мужчин.

Теоретическое осмысление понятия гражданственности нашло отражение в развитии философской мысли в трудах Платона, Аристотеля, Цицерона, Плутарха и др.

Античное понимание гражданственности представляло собой целостную систему, где политическое, экономическое и этическое измерения были неразрывно связаны, а сам гражданин выступал одновременно и субъектом, и объектом полисной жизни, носителем «чести» как единства прав и обязанностей [3]. Так, в диалоге «Государство» Платон предлагает концепцию идеального государства, которое должно быть устроено в соответствии с принципами справедливости, гармонии и стабильности. Платон впервые поставил вопрос о связи гражданственности с идеей справедливости и пониманием человеком своего места в социальной иерархии ради благополучия общества [4].

Аристотель в труде «Политика» создает целостную философию гражданственности, подчёркивает важность активного участия граждан в управлении государством и утверждает, что «человек по природе

своей есть существо политическое». По мнению многих исследователей, понятие гражданского общества впервые встречается именно у Аристотеля [4].

Римский оратор Цицерон в диалогах «О государстве» и «О законах» вводит понятие гражданина как субъекта права, понятие государства как правового общения. Мыслитель определяет государство как «достояние народа, дело народа», подчеркивая, что народ – это не любое скопление людей, а сообщество, связанное согласием в вопросах права и общностью интересов.

В историко-биографическом труде «Сравнительные жизнеописания» Плутарх предложил принципиально новое для античной традиции решение, отбирая героев греческих полисов и Римской республики, которые могли бы служить образцами гражданственности. Плутарх впервые делает предметом рассмотрения саму жизнь человека, ее внутреннюю связность и цельность.

В ряде наук – политологии, социологии, культурологии, психологии, педагогике и др. – используется понятие «идентичность», причем вопросы гражданской идентичности и патриотизма привлекают пристальное внимание исследователей и становятся предметом научных дискуссий.

Понятие «идентичность» (от лат. корня «*Idem*») имеет широкий смысл и неоднозначность трактовок. Так, античными и древними мыслителями оно использовалось для обозначения свойства вещей оставаться неизменными и обозначало «то же самое». Со временем термин «идентичность» от тождественности неодушевленных предметов переходит к обозначению единичного человеческого существования, бытия личности, её «самости» [5].

Следует отметить, что человек полиидентичен, то есть обладает собственной (личной) идентичностью и социальной. Особое место при этом занимает гражданская идентичность, как связующее звено индивида с государством и обществом в целом.

Таким образом, термин «идентичность» прошел сложную эволюцию от обозначения природы вещей и их сущности до характеристик целостности внутреннего мира человека. В работах философов, психологов, социологов, политологов идентичность рассматривается как характеристика субъекта, при этом до сих пор спорят о том, обладает ли единичностью социальное общество или нет.

В настоящее время термин «идентичность» используется для обозначения постоянства во времени, непрерывности жизненного опыта, психофизиологической целостности и принадлежности к определенной общности индивида – активного, действующего лица, способного мыслить и осознавать себя [6].

Следует отметить, что данное понятие обладает универсальным, междисциплинарным характером, о чем свидетельствует участие в его теоретической разработке ученых из самых разных областей научного познания.

Весомый вклад в исследование феномена идентичности внесли представители социальной психологии: Э. Эриксон, Г. Тэджфел и Дж. Тернер, работы которых стали методологической основой изучения данного направления.

Так, социальный психолог Э. Эриксон представил в своих работах всестороннее рассмотрение концепции «идентичность», которая, по его мнению, является «всеобщей и универсальной категорией», имеет сложную структуру многоуровневого характера и обусловлена тремя основными уровнями анализа человеческой природы: индивидным, личностным и социальным. Именно Э. Эриксон считается основоположником психологического изучения идентичности и уделял особое внимание проблеме формирования идентичности молодежи.

Исследуя идентичность, он подчеркивал ее включенность в социальный и культурный контекст общественной жизни, указывая на взаимосвязи с ценностями культуры и идеологией.

Эриксон отмечал, что эго-идентичность – это субъективное чувство целостности собственной личности, непрерывности и устойчивости собственного «Я», групповая же идентичность понимается им как чувство принадлежности к данной социальной группе. Личность человека развивается на протяжении всей жизни. В формировании психологического и социального благополучия человека особое значение имеет стадия юности (12–20 лет), именно в этом возрасте осмысленно формируется гражданственность.

Эриксон показал, что гражданская идентичность не возникает спонтанно – она укоренена в общем процессе личностного развития и требует сформированного чувства доверия к миру, автономии, инициативности и трудолюбия. Человек, у которого не сформировалась целостная идентичность, будет испытывать трудности и с идентификацией себя как гражданина [7].

В свою очередь, британские психологи Генри Тэшфел и Джон Тернер разработали теорию социальной идентичности, которая объясняет, каким образом осознание человеком своей принадлежности к социальным группам влияет на его самовосприятие, поведение и межгрупповые отношения. Согласно данной теории, социальная идентичность – это часть Я-концепции индивида, которая формируется на основе его членства в различных социальных группах и эмоциональной значимости этого членства. Структура социальной идентичности включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный (осознание принадлежности к группе), оценочный (ценностное отношение к группе) и эмоциональный (чувства, связанные с членством в группе) [8].

Современные исследователи, опираясь на психологические концепции Эриксона, Тэшфела и Тернера, интегрируют их при разработке многоуровневых моделей гражданской идентичности, предлагая единство трех уровней: институционного, группового и индивидуального. Доминирование одного из уровней идентичности определяет типичные проявления гражданственности: от активного участия индивида в общественной жизни до отчуждения или формального отношения. Понимание этого поможет при построении педагогических моделей и программ гражданского воспитания с разными категориями молодежи.

В отечественной науке гражданская идентичность исследуется в рамках нескольких дисциплинарных парадигм: философской (идея соборности), социологической, психологической и педагогической. Интеграция этих подходов необходима для понимания данного феномена как многоуровневого образования, имеющего как когнитивные, так и ценностно-смысловые основания.

Российская философия достаточно давно формирует мысль о связи гражданской идентичности с глубинной сущностью одного из центральных проявлений христианской духовной жизни – соборности.

Соборность трактуется в качестве социального основания гражданственности и патриотизма, собравшего в себя традиции, присущие общинной жизни русского народа [9].

Основоположником учения о соборности выступил философ А.С. Хомяков, который определяет «соборность» как духовное единство, основанное на свободной воле и любви русского народа, способного жить общиной, и эта предрасположенность имеет не только социальный, но и духовный характер. Именно соборность обеспечивает истинную веру, цельное знание и служит критерием истины. Россия, по мнению Хомякова А.С., выступала самобытной цивилизацией с собственным духовным путем, в которой сохранились истинные ценности: вера, соборность, любовь к ближнему. Он верил, что Россия призвана стать примером для всего мира, показав путь к духовному возрождению и гармоничному сосуществованию. Его идеи нашли отражение в произведениях выдающихся русских писателей: Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого [10].

Ряд современных исследователей трактуют соборность как актуальный феномен общественной жизни, который заключается в духовном единстве группы, объединенной определенными ценностями, проживанием исторической судьбы, чувством взаимопомощи, уважением к достоинству и уникальности каждой личности.

В современной научной литературе соборность напрямую связывается с такими понятиями, как державность, гражданственность и патриотизм [11, 12]. Она выступает не только основой исторического процесса, но и является действующим принципом российской гражданственности.

Обеспечивает связь коллективного и индивидуального начала, сохраняя уникальность каждого человека, является фундаментом патриотизма и любви к Родине, сформированной на духовном единстве и взаимной ответственности.

В последние годы формирование гражданской идентичности активно разрабатывается в социологии. Исследователи опираются как на классические теории (Эриксон, Тэшфел, Тернер), так и на оригинальные методики, адаптированные к нынешним реалиям. В отечественных социологических исследованиях гражданская идентичность представлена многокомпонентным образованием, которое определяет политические цели граждан и их отношение к государству как институту власти.

В работах современных российских психологов гражданская идентичность трактуется как сложная трёхкомпонентная психологическая структура, включающая три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знания, символы, исторические нарративы, представление о территории), ценностно-эмоциональный (чувство солидарности, гордости, разделение общих ценностей) и поведенческий (готовность к действию) [13].

Когнитивный компонент включает в себя представления о государстве и его территории, знания об исторических, культурных и политических особенностях взаимодействия народов.

Ценностно-эмоциональный компонент представляет собой принятие базовых фундаментальных национальных ценностей (патриотизм, служение Отечеству, межнациональный мир, семья, труд) и личностное отношение к ним.

Поведенческий компонент проявляется в готовности к социально значимым действиям, а также в воплощении гражданской позиции через конкретные поступки. Сформированность этих компонентов определяет, как индивид осознает себя частью своего народа и государства, какие права и обязанности признает за собой как гражданин.

Следует констатировать, что в разных областях научного знания (политологии, социологии, психологии) нет единого термина «гражданская идентичность», но большинство ученых сходятся во мнении, что основа гражданской идентичности – это единство с обществом, государством и страной. При этом гражданство соотносится с взаимными правами и обязанностями с государством, а понятие гражданственность (духовно-нравственная позиция человека) – с патриотизмом, с Родиной и Отечеством.

Возникшая ситуация «идеологического вакуума» и дезориентации массового сознания поставила перед обществом и наукой вопрос о содержании и механизмах формирования гражданской идентичности в новом историческом периоде.

Современный период (начало XXI в. – настоящее время) характеризуется последовательным возрождением и укреплением общероссийской гражданской идентичности. С начала 2000-х годов перед Россией вновь становится задача консолидации многонационального общества. В этот период в отечественной педагогике уделяется особое внимание к формированию общероссийской гражданской идентичности, ценностно-нормативной переориентации общественного сознания, направленного на утверждение патриотизма.

В современном образовательном пространстве формирование гражданской идентичности – это сложный, многокомпонентный процесс, находящийся на стыке педагогики, социологии и психологии, для реализации которого необходимо, прежде всего, создать условия осмысления и эмоционального «проживания» ценностей в каждом возрастном периоде.

Следует отметить особую роль исторического образования в формировании гражданской идентичности. Современные уроки истории становятся не просто передачей знаний об исторических событиях, но и способствуют осознанию принадлежности к Российскому государству, формированию гражданского самосознания и ответственности перед Родиной. Уже с 2027–2028 учебного года планируется введение обязательного устного экзамена по истории для обучающихся 9-х классов в качестве допуска к основному государственному экзамену.

Ключевым направлением современного периода наряду с гражданской идентичностью является и этническая идентичность народов России. Вводится понятие «общероссийская гражданская идентичность», согласно которому она определяется как:

– осознание гражданами принадлежности к своему государству, народу, обществу;

– ответственность за судьбу страны;

– приверженность базовым традиционным ценностям российского общества;

– соблюдение гражданских прав и обязанностей.

Заключение

Опираясь на исторический опыт и традиционные ценности, в России продолжается процесс формирования высокого уровня единства – единой гражданской нации при сохранении самобытности всех народов и языкового многообразия, для обеспечения государственной и территориальной целостности страны, её внутренней политической и социальной стабильности.

Таким образом, исторический путь формирования гражданской идентичности в России трансформируется от религиозно-политических и имперских оснований к современной гражданской нации, вбирающей в себя многообразие этнокультурных компонентов, культур и опыт предшествующих эпох.

Для новых регионов РФ эта проблема приобретает особую остроту из-за необходимости преодоления искаженных исторических представлений, восстановления единого культурно-образовательного пространства, снижения тревожности и формирования чувства защищенности. Педагогическая система должна учитывать эти факторы и предлагать специальные методики, включающие историческое просвещение, эмоциональное проживание ценностей, вовлечение в совместные социально значимые проекты.

Перед педагогической наукой и практикой стоят задачи разработки комплексного методического сопровождения подготовки будущих педагогов к формированию гражданской идентичности обучающихся, особенно в новых регионах РФ.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на создание диагностического инструментария для оценки уровней сформированности гражданской идентичности у школьников, а также выявления эффективности разработанной модели.

Литература

1. Николина В.В. Механизм формирования гражданской идентичности на территориях новых субъектов Российской Федерации / В.В. Николина, А.А. Лощилова // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2023. – № 70. – С. 53–65.

2. Баширова Л.Ф. Феномен понятия гражданской идентичности в педагогической науке / Л.Ф. Баширова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – С. 217–224.

3. Шестакова Н.А. Этические основания гражданственности: автореферат дис. … кандидата философских наук: 09.00.05 / Шестакова Надежда Александровна; [Место защиты: Морд. гос. ун-т им. Н.П. Огарева]. – Саранск, 2009. – 24 с.

4. Бектанова А.К. Возникновение и развитие идеи гражданского общества в античной философии / А.К. Бектанова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. –2017. – Том 6. – № 3А. – С. 39–47.

5. Шеховская Н.Л. Воспитание гражданственности и гражданина: историко-педагогический анализ зарубежных идей / Н.Л. Шеховская, А.Г. Косенкова // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки – 2016. – № 21. – С. 190–195.

6. Лысак И.В. Идентичность: сущность термина и история его формирования / И.В. Лысак // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2017. – № 38. – С. 130–138.

7. Горлова И.И. Разработка основ теории идентичности в психоанализе и социальной психологии / И.И. Горлова, А.Л. Зорин // Искусство, образование, наука. – 2021. – № 4. – С. 79–85.

8. Захарова О.В. Социальная идентификация и социальная идентичность в изменяющемся обществе: учеб.-метод. пособие / О.В. Захарова. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та – 2010. – 95 с.

9. Лосский Н.О. История русской философии / Н.О. Лосский – М.: Сов. Писатель. – 1991. – 559 с.

10. Горелов А.А. А.С. Хомяков: учение о соборности и русская община / А.А. Горелов // Знание. Понимание. Умение. – 2017 – № 2. – С. 78–97.

11. Ибрагимов Р.Ю. Русский. Соборность, единство, братство // Гуманитарий Юга России. – 2022. –Том. 11. –№ 6. –С. 221–240.

12. Денисов Н.Е. Риски устойчивости гражданской идентичности в контексте социокультурных трансформаций современного российского общества / Н.Е. Денисов // Вестник РГГУ. Серия Политология. История. Международные отношения. – 2025. – № 3. – С. 139–156.

13. Попова О.В. Методики оценки гражданской идентичности российской молодежи / О.В. Попова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2025. – Том 27 (№ 2) – С. 362–377.

CIVIL IDENTITY AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

Reshetnyak O.A.
Kherson State Pedagogical University

Today, the priority task of the Russian Federation in the field of upbringing children and youth is the formation of civic identity, traditional national values, and the cohesion of Russian society. The article analyzes the evolution of the concept of civic identity: from the ancient understanding of citizenship to modern concepts (E. Erikson, the social identity theory by A. Tashfel and J. Turner). It provides an overview of Russian approaches: philosophical (the idea of sobornost), sociological, psychological, and pedagogical aspects.

The article is prepared within the framework of a state assignment. “The research was carried out by order of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic: ‘Development of a model for comprehensive methodological support for future teachers in the formation of civic identity of students in the new regions of the Russian Federation’ (No. 073–00108–26–01) for 2026.”

Keywords: identity, citizenship, pedagogy, spiritual and moral values, new regions.

References

1. Nikolina V.V. The mechanism of formation of civic identity in the territories of new subjects of the Russian Federation / V.V. Nikolina, A.A. Loshilova // Bulletin of PSTGU. Series IV: Pedagogy. Psychology. – 2023. – No. 70. – Pp. 53–65.

2. Bashirova L.F. The phenomenon of the concept of civic identity in pedagogical science / L.F. Bashirova // Education Management: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 14. – Pp. 217–224.

3. Shestakova N.A. Ethical foundations of citizenship: abstract of dis. … candidate of philosophical sciences: 09.00.05 / Shestakova Nadezhda Aleksandrovna; [Place of protection: Mord. state University named after N.P. Ogarev]. – Saransk, 2009. – 24 p.

4. Bektanova A.K. The emergence and development of the idea of civil society in ancient philosophy / A.K. Bektanova // Context and reflection: philosophy about the world and man. –2017. – Vol. 6. – No. 3A. – Pp. 39–47.

5. Shekhovskaya N.L. Education of citizenship and the citizen: historical and pedagogical analysis of foreign ideas / N.L. Shekhovskaya, A.G. Kosenkova // Scientific news. Series Humanitarian sciences – 2016. – No. 21. – Pp. 190–195.

6. Lysak I.V. Identity: the essence of the term and the history of its formation / I.V. Lysak // Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science. – 2017. – No. 38. – P. 130–138.

7. Gorlova I.I. Development of the Foundations of Identity Theory in Psychoanalysis and Social Psychology / I.I. Gorlova, A.L. Zorin // Art, Education, Science. – 2021. – No. 4. – P. 79–85.

8. Zakharova O.V. Social Identification and Social Identity in a Changing Society: a teaching aid / O.V. Zakharova. – Irkutsk: Publishing House of Irkutsk State University – 2010. – 95 p.

9. Lossky N.O. History of Russian Philosophy / N.O. Lossky – Moscow: Sov. Writer. – 1991. – 559 p.

10. Gorelov A.A. A.S. Khomyakov: The Doctrine of Sobornost and the Russian Community / A.A. Gorelov // Knowledge. Understanding. Skill. – 2017 – No. 2. – P. 78–97.

11. Ibragimov R. Yu. Russian. Sobornost, Unity, Brotherhood // Humanitarian of the South of Russia. – 2022. – Vol. 11. – No. 6. – P. 221–240.

12. Denisov N.E. Risks of the Stability of Civic Identity in the Context of Sociocultural Transformations of Modern Russian Society / N.E. Denisov // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series Political Science. History. International Relations. – 2025. – No. 3. – P. 139–156.

13. Popova O.V. Methods for Assessing the Civic Identity of Russian Youth / O.V. Popova // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science. – 2025. – Vol. 27 (No. 2) – P. 362–377.

Особенности методов воспитательной работы в условиях технического вуза

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

В настоящее время в обществе все чаще обсуждаются ценности, морально-нравственные качества и важность воспитательного процесса в сфере образования, в том числе и в системе высшего образования. Технические ВУЗы не стали исключением, но имеют ряд специфических особенностей, которые невозможно не учитывать, пи проведении грамотной воспитательной работы. Для этого необходимо понимать, в чем заключатся особенность данных ВУЗов, а также тот колоссальный уровень ответственности, который возлагается на преподавателей и кураторов, которые осуществляют поставленные перед ними задачи, не только на уровне университета, но и на уровне, поставленном государством. Современный грамотный специалист, должен не только качественно выполнять свои профессиональные задачи, но понимать, какую практическую пользу он может принести своим трудом и прежде всего ориентироваться на морально-личностные качества, при выполнении своего профессионального, а, следовательно, и гражданского долга.

Ключевые слова: технический ВУЗ, воспитательная деятельность, воспитательный процесс, ценностные ориентиры, профессиональные компетенции, интеграция в профессиональную деятельность, интеграция культуры в технический процесс, профессиональный труд, героический труд.

В последние годы формирования общества, особую важность приобретает информация. Именно ее грамотная подача, а не достоверность, формирует нравственные ценности и мировоззрение молодого поколения. Информационное поле разрастается с невероятной скоростью, в этом помогает расширение медиа пространства и глобальная сеть интернета. Таким образом, формируется абсолютно новая социальная среда, где стираются границы культурного отличия, цивилизационная борьба теперь идет не за увеличение площади территории, а за обладание наибольшим количеством умов.

Таким образом возрождаются концепции аксиологии, где на первый план выходят ценностные ориентиры общества, стал необходим анализ того, какие ценности стали ближе формирующимся обществе, по какому пути развивается цивилизация и чью культуру она впитывает за последние десятилетия.

Активно в этом вопросе, исследуется понятие идентичности человека и как данный аспект будет влиять на формирование мировоззрения личности, и как происходит процесс принятия идентичности и осознанной принадлежности к стой или иной социальной группе. Таким образом, воспитание духовно-нравственной личности становится важнейшей задачей не только семьи и учебных заведений, но и также становится важнейшим приоритетом на государственном уровне.

«Процесс воспитания является одной из ведущих функций общества. При этом не существует одного какого-либо социального института, отвечающего за решение воспитательных задач. В этом деле задействовано множество субъектов, практически все общественные институты, организации, сферы – семья, образовательные и культурные учреждения, властные структуры, общественные организации, средства массовой информации и коммуникации. Залог успеха воспитания молодежи в современных условиях кроется в том, чтобы все осмыслили и приняли как руководство к действию очевидную истину: каждый социальный институт в отдельности и все вместе взятые ответственны за результаты воспитания» [1, с.5].

Воспитание, само по себе тесно связано с понятием ценностей и жизненных ориентиров, которые в последствие создают фундамент мировоззрения сформированной личности.

В соответствии с Указом Президента РФ от 09.11.2022 N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», «К 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» [2].

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации, в обязанности высших учебных заведений входит не только учебная деятельность, но организация воспитательного процесса, в том числе по средствам организации мероприятий согласно рабочей программе.

Актуализация воспитательной деятельности в высших учебных заведениях связана с необходимостью развития всесторонней развитой личности, способной на самоопределение, выстроенными мировоззренческими ценностями и ориентирами, а также необходимыми профессиональными качествами и компетенциями.

Особое внимание сейчас уделяется воспитанию ценностно-моральных ориентиров у молодого поколения, для этого ведется активный поиск наиболее эффективных методик, которые будет отвечать на актуальные запросы поколения, изменению в образа жизни студентов и включать в себя работу с современными технологическими возможностями.

«Воспитательная деятельность, организуемая и осуществляемая в вузах – это комплексный процесс прямого воздействия образовательной среды на студентов. В представленной конструкции образовательная среда определяется через систему влияний и условий формирования личности по строго обозначенному образцу, а также возможностей, позволяющих студентам успешно развиваться в личностном, социальном, предметном плане» [3].

Также в условиях современного развития государства, возрастает роль технического образования, как следствие технических ВУЗов, как одной из важнейших опор своевременного активного развитиях технологий и конкурентоспособности на мировом и внутреннем рынке. Специалист высокого уровня должен справляться с многозадачностью и понимать, актуальные запросы общества и успешно прогнозировать новые тенденции. Одно из особенностей современного общества является грамотное выстраивание информационной повестки, прогнозирование реакции и готовность к неожиданным изменениям в различных сферах жизнедеятельности.

Ибрагимова Л.А, Бухаров Д.С. отмечают «Непрерывно меняющееся информационное пространство вокруг людей, его постоянное развитие и расширение горизонтов самопознания, предъявляют к личности специалиста в любой современной отрасли всё более широкие требования, которым личность, планирующая быть успешной и продуктивной в своей деятельности, должна соответствовать и неусыпно работать над повышением своей ей компетентности, над развитием своих профессиональных умений и навыков» [4, с.68].

В следствии чего мы можем отметить, возрастающую нагрузку на технические ВУЗы с требованиями выработки новых компетенций у студентов и более значимой роль воспитательного, а также сопроводительного процессов, что ведет за собой изменение в работе преподавателей гуманитарных и технических дисциплин, что обуславливается интеграцией духовной культуры в технические процессы развития.

Воспитательный процесс согласно новой концепции высшего образования, теперь должен осуществляется не только вне учебного времени, но и при проведении учебных занятий, как отъемлющая часть качественного высшего образования.

Для организации данной работы и предоставления качественного образования, необходимо понять, что сейчас представляется под термином «воспитательный процесс».

Федеральный Закон от 31.07.2020 N304-ФЗ разъясняет «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [5].

Калимуллина О.А., Позднякова О.К. воспитание рассматривают как целенаправленный процесс, в котором сочетаются объективные условия, субъективные факторы воздействия и взаимодействие участников воспитательного процесса – преподавателя и студента. В данном контексте под воспитанием в высшей школе, понимается как организованная, систематическая и целенаправленная деятельность, тесно связанная с обучением. Эта деятельность направлена на развитие у студентов социально значимых качеств, формирование установок и ценностных ориентаций. [6]

Резниченко М.Г., Сошникова Т.А. понимают воспитательную деятельность как комплекс мер, которые преподаватель предпринимает для создания наилучших условий, способствующих воспитанию, развитию и саморазвитию личности ученика, а также для предоставления ему свободы в проявлении творческих способностей. [7]

Черная Е.В. отмечает, что воспитательная работа происходит сразу на трех глобальных уровнях: первый; высшая школа как социальный институт направленный на обеспечение качественного образования и подготовки специалистов, подчиняющийся жёсткой иерархии и нормативно-правовой базе. Второй; институты, где непосредственно определяется вектор воспитательной работы, структуры и внутренние нормативы ее осуществления, проводится контроль и ведется работа по взаимодействию с другими социальными структурами. Третий; кафедры, который непосредственно осуществляют воспитательную деятельность, разрабатывают технологии и методологии, основываясь на актуальных целях и задачах. [8]

Абрамов Н.В., Пионова Р.С., Черная Е.В., сходятся во мнении, что для осуществления наиболее эффективной воспитательной работы необходим комплексный подход.

Основные положительные стороны данного подхода, заключаются в его целостности предоставляемой картины и учета множества факторов, которые могут повлиять на выбранную методологию, в том числе психологические, социальные, профессиональные и технологические. Что позволяет преподавателю или куратору, разработать наиболее гибкую и эффективную технологию по осуществлению воспитательной деятельности.

Нужно отметить, что в техническом ВУЗе, важно учитывать несколько специфических особенностей, для эффективного построения воспитательной и педагогической технологии.

Одна из них, это интеграция в профессиональную сферу деятельности, что не всегда является простой задачей, особенно учитывая специфику предметов и насыщенность учебной программы, а также проведение данной работы вне учебное и учебное время.

Таким образом, преподавателю ведущего данный предмет, нужно совместить понятие «полезности» и «воспитания», что можно осуществить, через педагогические методы, которые будет связаны с таким социальным явлением, как профессиональный труд.

Туманов А.А. понимает данный термин как «стремление к карьерному росту как показателю признания обществом и способу повышения дохода, мультипрофессионализм как результат постоянного самосовершенствования, начал поменяться возможностью «перемещаться» по профессиям, не совершенствуясь в навыках» [9, с.68].

Климов Е.А. убежден, что профессиональный труд является необходимым условием для существования и прогресса человечества. Особое внимание он уделяет вопросу гармоничного сочетания личных качеств человека, который занимается трудом, и объективных требований, предъявляемых к нему как к творцу социально значимых ценностей [10].

Включая профессиональный труд в учебный процесс, преподаватель способен объяснить значимость профессии в современном обществе, привить понятие гражданственности и патриотизма, объясняя на примере известных ученых и их достижения, через призму понятия «героического труда».

Из исследования Волкова В.В., Марьевой М.В. на тему посвященной понятию героизма, становится понятно, что у современного молодого поколения, плохо сформировано понятия «героизма» и «героя». Часто, его понимают, как жертвенное действие в исключительных обстоятельствах, с демонстрацией лидерских качеств. Однако, героические качества могут проявится не только в подобных обстоятельствах, но и в повседневной жизни, например, при выполнении профессиональных обязанностей или в других сферах жизни человека [11].

Вывод

Безусловно воспитательная работа в ВУЗе, занимает одно из важнейших мест в педагогическом процессе, можно смело заявить, что она является необъемлемой частью образовательной парадигмы современного образования.

Воспитательная деятельность является одним из приоритетных направлений в государственной политике, направленная на формирование не только гражданственности и патриотического воспитания, но и интеграции культурного просвещения в технические специальности, развивая профессиональные навыки необходимые для будущих специалистов, развитие повещенной ответственности за свой труд и потенциальную пользу для социума.

Морально-нравственные качества, сами по себе являются основой формирования личности, поскольку именно они задают систему внутренних ориентиров, определяющих, как человек воспринимает мир и действует в нём. Что наглядно отражается в принятии решений, особенно в сложных и неоднозначных ситуациях, требующих высоких этических качеств.

Литература

1. Ендовицкий Д.А., Бубнов Ю.А., Гайдар К.М. Актуальные проблемы воспитания молодежи в современной России // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 2. (5)

2. Указ Президента РФ от 09.11.2022 N 809 (ред. от 04.03.2026) «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» \ КонсультантПлюсhttps://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/24f1a051389c864bb9c7af53538a2a674b0a5416/ (дата обращения 21.07.2026)

3. Веселова Е.Л. Особенности организации воспитательной деятельности в современном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-vospitatelnoy-deyatelnosti-v-sovremennom-vuze (дата обращения: 20.07.2026).

4. Развитие личности в условиях современных вызовов: монография / Отв. ред. Г.Г. Тюстина, С.В. Коваленко. Нижневартовск: изд-во НВГУ, 2022. 167 с. (68)

5. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 N 304-ФЗ https://www.consultant.

ru/document/cons_doc_LAW_358792/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/

6. Калимуллина О.А., Позднякова О.К. Синергетический и ценностно-ориентационный подходы к организации воспитательного процесса в вузе // Самарский научный вестник. 2024. Т. 13, № 3. С. 172–177

7. Организация воспитательной работы в университете: учебно–методическое пособие / М.Г. Резниченко, Т.А. Сошникова. – Самара: Издательство Самарского университета, 2023. – 68 с.

8. Черная Е.В. Воспитательная работа в вузе (обзор научной литературы) // Гуманитарный научный вестник. 2023. № 12. С. 60–67. URL: http:// naukavestnik.ru/doc/2023/12/Chernaya.pdf

9. Туманов А.А. Воспитательные цели и ценности современного российского инженерного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11. № 1. С. 3–16. (9)

10. Введение в психологию труда: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению 521000-Психология и специальностям 020400-Психология, 022700-Клин. психология / Е.А. Климов. – 2-е изд., перераб, и доп. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, Академия, 2004. – 334.

11. Волков В.В., Марьева М.В. О некоторых аспектах изучения темы «Россия: испытания и герои» в рамках дисциплины «Основы российской государственности» // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. Том 16, № 2. С. 60–68.

FEATURES OF EDUCATIONAL METHODS IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Smirnova V.A.
St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

Nowadays, values, moral qualities and the importance of the educational process in the field of education, including in the higher education system, are increasingly being discussed in society. Technical universities are no exception, but they have a number of specific features that cannot be ignored when conducting competent educational work. To do this, it is necessary to understand what the peculiarity of these universities is, as well as the enormous level of responsibility that is assigned to teachers and curators who carry out their tasks, not only at the university level, but also at the level set by the state. A modern competent specialist should not only perform his professional tasks efficiently, but also understand what practical benefits he can bring with his work and, above all, focus on moral and personal qualities when fulfilling his professional and, consequently, civic duty.

Keywords: technical university, educational activity, educational process, value orientations, professional competencies, integration into professional activity, integration of culture into the technical process, professional work, heroic work.

References

1. Endovitsky D.A., Bubnov Yu.A., Gaidar K.M. Actual Problems of Youth Education in Modern Russia // Vestnik VGU. Series: Problems of Higher Education. 2017. № 2. (5)

2. Decree of the President of the Russian Federation No. 809 dated 11/09/2022 (as amended on 03/04/2026) "On Approval of the Foundations of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values"\ КонсультантПлюсhttps://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/24f1a051389c864bb9c7af53538a2a674b0a5416 / (accessed 07/21/2026)

3. Veselova E.L. Features of the Organization of Educational Activities in a Modern University // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. No. 85–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-vospitatelnoy-deyatelnosti-v-sovremennom-vuze (accessed: 20.07.2026).

4. Personal Development in the Context of Modern Challenges: A Monograph / Edited by G.G. Tyustina and S.V. Kovalenko. Nizhnevartovsk: NSU Publishing House, 2022. 167 p. (68)

5. Federal Law "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the Education of Students" dated July 31, 2020, No. 304-FZ https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/

6. Kalimullina O.A., Pozdnyakova O.K. Synergetic and value-oriented approaches to the organization of the educational process at a university // Samara Scientific Bulletin. 2024. Vol. 13, No. 3. Pp. 172–177

7. Organization of educational work at the university: educational and methodological manual / M.G. Reznichenko, T.A. Soshnikova. – Samara: Samara University Publishing House, 2023. – 68 p.

8. Chernaya E.V. Educational work at a university (review of scientific literature) // Humanitarian Scientific Bulletin. 2023. No. 12. Pp. 60–67. URL: http:// naukavestnik.ru/doc/2023/12/Chernaya.pdf

9. Tumanov A.A. Educational goals and values of modern Russian engineering education // Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2025. Vol. 11. No. 1. Pp. 3–16. (9)

10. Introduction to the Psychology of Labor: Textbook. for university students studying in the direction of 521000-Psychology and specialties 020400-Psychology, 022700-Clin. psychology / E.A. Klimov. – 2nd edition, revised and expanded. – Moscow: Moscow University Press. University, Academy, 2004. – 334.

11. 11. Volkov V.V., Maryeva M.V. On some aspects of studying the topic "Russia: Trials and Heroes" within the framework of the discipline "Fundamentals of Russian Statehood" // Bulletin of Maikop State Technological University. 2024. Vol. 16, No. 2. Pp. 60–68.

Региональная инновационная площадка как инструмент формирования образовательной среды учреждения

Устинова Юлия Дмитриевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования»
E-mail: yuliya.ustinova@list.ru

Демидова Елена Михайловна,
директор, автор и координатор проекта, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа – детский сад № 17 города Евпатории Республики Крым»
E-mail: school_Evpatoriy17@crimeaedu.ru

В статье впервые раскрываются аналитические данные реализации инновационного проекта «Образовательная среда учреждения – средство воспитания и обучения обучающихся», реализуемого в Республике Крым. Отмечаются особенности деятельности региональной инновационной площадки, реализующей вышеуказанный проект. Выявлено состояние мотивационной готовности педагогического коллектива школы к освоению новшеств. Дана оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива, реализующего проект. Раскрыто содержание деятельности образовательной организации по реализации инновационного проекта. Сделан вывод о необходимости обобщения и распространения полученного инновационного опыта в системе образования на муниципальном, региональном и Всероссийском уровнях.

Ключевые слова: Республика Крым, региональная инновационная площадка, инновационный проект.

Введение

Современный мир развивается в условиях высокой неопределенности, хаотических изменений, стремительного развития информационных и цифровых технологий, что ставит перед системой образования задачи формирования гибкой, адаптивной, высокотехнологичной образовательной среды. Решать эти задачи помогает инновационная деятельность в форме реализации инновационных проектов непосредственно образовательной организацией [18]. Так, формировать необходимую образовательную среду внутри учреждения можно при помощи механизма реализации региональной инновационной площадки.

Проблема деятельности региональных инновационных площадок рассматривается сегодня с разных сторон. Так, в современных исследованиях региональные инновационные площадки рассматриваются как платформа для апробации и внедрения экспериментальной инновационной деятельности региональных институтов развития образования (Бухтияр Е.С. [1], Гайдукова В.В. [1], Доронина Е.А. [17], Уткина Т.В. [17]), как инструмент научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (Седых Е.П., Сергеева Т.Н., Шакурова А.В.) [16].

Анализ современной научно-педагогической литературы по вопросу развития региональных инновационных площадок показал отсутствие комплексных исследований данной проблемы. Этот факт позволяет нам рассмотреть региональную инновационную площадку как инструмент формирования образовательной среды учреждения на примере конкретного инновационного проекта в Республике Крым.

Целью данной статьи является анализ деятельности региональной инновационной площадки в сфере образования Республики Крым, реализуемой на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа – детский сад № 17 города Евпатории Республики Крым» (далее – МБОУ «СОШ-детский сад № 17»).

Новизна данной статьи заключается в том, что впервые публикуются аналитические данные реализации инновационного проекта «Образовательная среда учреждения – средство воспитания и обучения обучающихся», реализуемого в Республике Крым.

Материалы и методы исследований

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы: *теоретические* – анализ, синтез, систематизация, классификация, обобщение данных промежуточного мониторинга инновационной деятельности в МБОУ «СОШ-детский сад № 17», что позволило проанализировать уровень инновационного потенциала педагогического коллектива и его готовность к освоению новшеств; *контент-анализ* нормативно-правовой базы, результатов опросов участников инновационного проекта дал возможность получения достоверной визуализации состояния формирования образовательной среды МБОУ «СОШ-детский сад № 17»; *прогностические* – для обобщения выводов с целью прогнозирования дальнейшего развития образовательной среды в рамках инновационного проекта.

Результаты и обсуждения

Региональная инновационная площадка реализует инновационный проект «Образовательная среда учреждения – средство воспитания и обучения обучающихся» реализуется на базе МБОУ «СОШ-детский сад № 17 города Евпатории Республики Крым» с 2022 года на основании приказа Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым [10] и Перечня региональных инновационных площадок, осуществляющих деятельность на территории Республики Крым в сфере образования, на 2024 год [8]. Сроки реализации данного проекта – 2022–2027 годы.

Целью данного инновационного проекта является создание развивающей предметно-пространственной среды как образовательного пространства школы, обладающего потенциалом формирующего обучающего и воспитательного воздействия на личность обучающегося.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1) разработать методические, дидактические, информационные материалы для эффективного использования пространства образовательного учреждения;

2) обеспечить эффективное использование внешнего и внутреннего пространства образовательной организации для реализации познавательной, исследовательской, учебной и творческой деятельности, развития креативного мышления и совершенствование коммуникативной культуры обучающихся;

3) развивать профессиональные компетенции педагогов;

4) расширять спектр использования инновационных средств в образовательной деятельности;

5) создавать условия для обеспечения комфортности, доступности, охраны здоровья и безопасности обучающихся и педагогических работников.

Инновационная деятельность МБОУ «СОШ-детский сад № 17 города Евпатории Республики Крым» обеспечена нормативной базой федерального, регионального и локального уровней: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями [18] ФГОС НОО [12], ФГОС ООО [13], ФГОС СОО [15] (с изменениями) [11; 14], Закон Республики Крым от 06.07.2015 № 131-ЗРК/2015 «Об образовании в Республике Крым» [3], Постановление Совета министров Республики Крым от 29.03.2023 № 241 «Об утверждении Государственной программы развития образования в Республике Крым» [9], Закон Республики Крым «О стратегии социально-экономического развития Республики Крым до 2030 года» от 09 января 2017 года № 352-ЗРК/2017 (с изменениями на 17.12.2022 г.) [2], Приказ Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым от 13.07.2022 № 1104 «Об утверждении региональных инновационных площадок, осуществляющих деятельность не территории Республики Крым в сфере образования» [10], локальные приказы и положения МБОУ «СОШ-детский сад № 17».

Инновационный проект «Образовательная среда учреждения – средство воспитания и обучения обучающихся» реализуют 218 человек и 3 социальных партнера на основании договоров и соглашений. Из них: педагогов – 55 человек, обучающихся – 92 человека, родителей – 68 человек.

Реализуемый инновационный проект имеет хорошо сформированную систему повышения квалификации педагогов, участвующих в инновационной деятельности. Персонализации профессионального развития педагогов, повышению их мотивации к развитию и саморазвитию способствует работа научно-методической службы образовательной организации, которая ведется в следующих направлениях: прохождение курсов повышения квалификации, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий; участие в инновационной и опытно-экспериментальной деятельности; распространение инновационного педагогического опыта посредством участия в конференциях, семинарах; подготовка к процедуре аттестации педагогических кадров. В таблице 1 представлены мероприятия для педагогов, повышающие квалификацию и распространяющие инновационный педагогический опыт по теме инновационного проекта по уровням.

Таблица 1. Мероприятия для педагогов, повышающие квалификацию и распространяющие инновационный педагогический опыт по теме инновационного проекта

№ п/п	Уровень	Мероприятие
1.	Всероссийский	Конференции, круглые столы, методические семинары и вебинары, тренинги, проводимые в режиме онлайн ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»
2.	Всероссийский	Всероссийская акция «Диктант Победы»
3.	Региональный	Зональный этап Республиканского конкурса «Мы – наследники Победы»
4.	Муниципальный	Круглые столы, методические семинары, мастер-классы, организованные муниципальными методическими объединениями (тематика «Использование среды школы для образовательной и воспитательной деятельности»)
5.	Муниципальный	Муниципальный этап Крымского фестиваля-конкурса «Крымский вальс» для выпускников общеобразовательных учебных заведений
6.	Локальный	Работа методических объединений и педагогических советов общеобразовательных организаций – участников РИП по вопросам формирования образовательной среды
7.	Локальный	Оформление рекреаций к новому учебному году («Спорт», «ГТО», подготовка проекта обновления оформления рекреации начальной школы)

Окончание

№ п/п	Уровень	Мероприятие
8.	Локальный	Марафон «Моя любимая школа» – акция «Территория красоты»
9.	Локальный	Марафон «Моя любимая школа» – акция «Территория чистоты»
10.	Локальный	Марафон «Моя любимая школа» – акция «Зимняя сказка в школе»
11.	Локальный	Всероссийская акция «Окна Победы»
12.	Локальный	Еженедельные школьные линейки
13.	Локальный	Предметные недели методических объединений педагогов

Как видно из таблицы 1, педагоги МБОУ «СОШ-детский сад № 17» приняли участие в двух мероприятиях Всероссийского уровня, одном региональном, двух муниципальных и восьми мероприятиях локального уровня, которые позволили не только повысить свою квалификацию, но и распространить свой инновационный педагогический опыт по теме проекта региональной инновационной площадки.

В рамках управления инновационной деятельностью в образовательной организации было организовано сетевое взаимодействие и сотрудничество со следующими организациями:

– школы города Евпатории – МБОУ «СШ № 1 им. М. Губанова», МБОУ «СШ № 2», МБОУ «СШ № 7», МБОУ «НСШ», МБОУ «ЗСШ», МБОУ «СШ № 11», МБОУ «СШ № 12», МБОУ «СШ № 15 им. Н. Токарева», МБОУ «СШ № 16 им. С. Иванова» города Евпатории (договор о сетевой форме реализации программ военно-спортивной и патриотической направленности военно-патриотического объединения «Центр кадетско-юнармейского движения «Правнуки Победы»);

– Войсковая часть 81415 Главного испытательного космического центра им. Г.С. Титова Министерства обороны Российской Федерации (договор о сетевом взаимодействии и сотрудничестве по реализации кадетских классов по направлению «Космические войска»);

– Прокуратура г. Евпатории (договор о взаимодействии и сотрудничестве по реализации кадетских классов по направлению «Прокурорская деятельность»);

– Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования Республики Крым «Региональный центр по подготовке к военной службе и военно-патриотическому воспитанию» (договор о сетевом взаимодействии и сотрудничестве по реализации программ по военно-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию);

– Евпаторийское благочиние Симферопольской и Крымской Епархии в лице Евпаторийского церковного округа протоиерея А.Г. Дворникова (договор о сотрудничестве в сфере духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи);

– Крымская региональная общественная организация «Возрождение патриотического духа и национальных традиций «Союз патриотов» (договор об организации и размещении передвижных выставочных комплексов на территории МБОУ «СОШ-детский сад № 17»).

Рассмотрим содержание деятельности о МБОУ «СОШ-детский сад № 17» по реализации инновационного проекта «Образовательная среда учреждения – средство воспитания и обучения обучающихся». Решая задачу по разработке методических, дидактических, информационных материалов для эффективного использования пространства образовательного учреждения в рамках темы инновационного проекта были разработаны сами материалы и размещены на официальном сайте школы, а также проведен мониторинг реализации проекта с целью анализа эффективности. При решении задачи по обеспечению эффективного использования внешнего и внутреннего пространства образовательной организации для реализации познавательной, исследовательской, учебной и творческой деятельности обучающихся, развития креативного мышления и совершенствования коммуникативной культуры была проведена презентация результатов реализации проекта, скорректированы программы с учетом изменений, нововведений и требований в законодательстве, проведен марафон «Моя любимая школа». При реализации инновационного проекта проводились мероприятия, направленные на развитие профессиональной компетентности педагогов. Среди них: проведение открытых уроков/мероприятий педагогами с использованием предметных зон образовательного учреждения в рамках предметных недель согласно графику школы; презентация результатов деятельности педагогов. Решая задачу расширения спектра использования инновационных средств в образовательной деятельности, в МБОУ «СОШ-детский сад № 17» был создан «Кейс педагогических идей» для отбора материалов к участию в кон-

курсах и конференциях различного уровня, составления рейтинга педагогического мастерства, инновационные средства внедрены в образовательный и воспитательный процессы. В рамках решения задачи по созданию условий для обеспечения комфортности, доступности, охраны здоровья и безопасности обучающихся и педагогов были проведены мониторинг оценки качества образования и воспитания, обобщение и распространение опыта работы по реализации инновационного проекта на различных уровнях. Так, выступления педагогов на муниципальных методических объединениях учителей на муниципальном уровне были представлены 4 педагогами школы для 68 педагогов города Евпатории; экскурсия по рекреациям инновационной площадки проведена для 35 участников установочного семинара на муниципальном уровне. Распространение инновационного опыта (использование образовательной среды школы при проведении мероприятия) проводилось через семинар «Родительский чат: от формальности к сообществу и взаимопомощи» (30 присутствующих), региональную интеллектуальную игру «Освобождение Крыма 1941–1944» (75 присутствующих), установочный семинар для участников очного раунда республиканского этапа конкурсов педагогического мастерства (30 педагогов Республики Крым), Кадетский бал, приуроченный к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов, а также к году защитника Отечества в честь участников специальной военной операции и в память о подвигах наших предков (120 человек присутствующих), муниципальный этап межрегионального творческого конкурса «Мы-наследники Победы!» (150 человек присутствующих), муниципальный этап Крымского фестиваля-конкурса «Крымский вальс» для выпускников общеобразовательных учебных заведений (100 человек присутствующих). Также школа участвовала во Всероссийском конкурсе «Лучшее оформление рабочего пространства-2024».

Продуктами инновационной деятельности на промежуточном этапе реализации инновационного проекта являются проекты оформления рекреаций школы, проведение открытых уроков / мероприятий с использованием образовательной среды [4; 7].

Анализ деятельности региональной инновационной площадки МБОУ «СОШ-детский сад № 17» по реализации инновационного проекта «Образовательная среда учреждения – средство воспитания и обучения обучающихся» проводился посредством мониторинга мотивационной готовности и уровня инновационного потенциала педагогического коллектива. Для мониторинга были использованы следующие методики: методика оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива (модификация методики Т.В. Морозовой) [5], методика оценки мотивационной готовности педагогического коллектива к освоению новшеств [6].

Особенность методики оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива состоит в том, что респондентам предлагается самостоятельно сформулировать ответы на некоторые вопросы, что увеличивает ценность полученных результатов, так как полнее отражает личное мнение участников исследования. В опросе участвовало 60 педагогов школы. На первый вопрос: «Необходимы ли, на ваш взгляд, изменения в учебной, внеурочной деятельности ОУ?» 37% (22 чел.) педагогов ответили «Да». Ответы на вопрос: «В чем должны выражаться эти изменения?» формулировали самими респонденты. Варианты ответов можно распределить на три группы. Наибольшее число ответов – 42% (25 чел.) – указывают на необходимость увеличения роли внеурочной деятельности с целью развития исследовательских умений, интеллектуальных и творческих способностей учащихся. Эти же цели преследуют и ответы о потребности внедрения новых форм обучения, применения новых технологий и внедрения инноваций, которые дают 35% педагогов школы (21чел.). Остальные ответы (14 чел.; 23% педагогов) касаются потребности улучшения организации учебного процесса, совершенствования расписания, изменения нагрузки учеников и учителей. Отвечая на вопрос о причинах, обуславливающих необходимость изменений учебной деятельности, все учителя называют потребность соответствовать требованиям времени, изменениям, происходящим в обществе и желание повысить качество образования в этих условиях.

Также были педагогическому коллективу МБОУ «СОШ-детский сад № 17» были предложены вопросы с выбором ответа. Результаты опроса представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, считают, что в школе нужны изменения в технологиях обучения, воспитания и развития 43 респондента (72%), 55 человек (92%) считают себя полностью или достаточно подготовленными к освоению новшеств в содержании обучения. Полностью готовыми к освоению новшеств в технологии обучения считают себя 5 педагогов школы (8%), достаточно подготовленными – 42 человека (70%) и частично готовыми – 13 человек (22%). Такой инновационный потенциал педагогического коллектива МБОУ «СОШ-детский сад № 17» позволяет сделать вывод о достаточно высокой способности участников к реализации инновационного проекта.

Таблица 2. Распределение ответов на вопросы с выбором по методике оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива (модификация методики Т.В. Морозовой)

№ п/п	Варианты ответов	Количество ответов	% ответов
Какие изменения нужны в вашем учебном заведении?			
1.	В управлении ОУ	0	0
2.	В технологиях обучения, воспитания и развития	43	72
3.	В режиме работы учителей и обучающихся	17	28
Чувствуете ли вы себя готовыми к освоению новшеств в содержании обучения?			
1.	Полностью готовы	19	32
2.	Достаточно подготовлены	36	60
3.	Частично готовы	4	7
4.	Не готовы	1	2
Чувствуете ли вы себя готовыми к освоению новшеств в технологии обучения?			
1.	Полностью готовы	5	8
2.	Достаточно подготовлены	42	70
3.	Частично готовы	13	22
4.	Не готовы	0	0

Далее были предложены вопросы, касающиеся оценки качества разного рода условий развития инновационной деятельности, созданных в школе. Предлагалось оценить следующие стороны деятельности школы: материальные, финансовые и организационные условия, а также психологический климат в коллективе, стимулирование и систему обучения кадров. Оценка условий выполнялась по четырёхбальной системе: 3 балла – очень хорошие; 2 балла – хорошие; 1 балл – удовлетворительные; 0 баллов – неудовлетворительные. В полученных ответах оценка «0 баллов (неудовлетворительные условия)» отсутствует. Результаты опроса представлены в таблице 3.

Таблица 3. Оценка качества условий, созданных в МБОУ «СОШ-детский сад № 17» для развития инновационной деятельности

№ п/п	Созданные в школе условия реализации инноваций	Число ответов			% ответов		
		1 балл	2 балла	3 балла	1 балл	2 балла	3 балла
1.	Материальные	2	5	53	3	8	89
2.	Финансовые	4	7	49	7	12	81
3.	Организационные	7	11	42	12	18	70
4.	Психологический климат в коллективе	1	17	42	2	28	70
5.	Стимулирование	3	27	30	5	45	50
6.	Система обучения кадров	2	24	34	3	40	57

Результаты, представленные в таблице 3, показывают, что 53 человека (89%) считают материальные условия, созданные в школе, очень хорошими. Финансовые условия очень хорошими считают 49 педагогов, что составляет 81% участников опроса. Оценка качества организационных условий, психологического климата в коллективе, стимулирования и системы обучения кадров тоже достаточно высока – от 50 до 70% педагогов считают указанные условия очень хорошими. Такие результаты позволяют сделать вывод, что все условия, созданные в МБОУ «СОШ-детский сад № 17» для развития инновационной деятельности, хорошо сформированы, получают одобрение педагогического коллектива, который и реализует инновационный проект.

Также нами была проанализирована мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств. Данная методика позволила выявить факторы, побуждающие учителей к инновационной деятельности. Для этого каждому участнику опроса предлагается выбрать из предложенного списка три фактора, наиболее значимых лично для него. В опросе приняло участие 60 педагогов школы. Результаты опроса представлены в таблице 4.

Таблица 4. Мотивационная готовность педагогического коллектива МБОУ «СОШ-детский сад № 17» к освоению новшеств

№ п/п	Факторы, определяющие готовность учителя к участию в инновационной деятельности	Выбор	
		Кол-во ответов	Процент
1.	Желание создать хорошую, эффективную школу для детей	56	93
2.	Потребность в контактах с интересными, творческими людьми	42	70
3.	Потребность в новизне, обновлении, смене обстановки, преодолении рутины	37	62
4.	Потребность в самовыражении	29	48
5.	Осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить	15	25
6.	Желание проверить на практике полученные знания о новшествах	22	37
7.	Высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность достижения высоких результатов	17	28
8.	Материальные причины: повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию и т.д.	9	15
9.	Потребность в исследовании, лучшем понимании закономерностей	4	7
10.	Потребность в риске, преодолении рутины	6	10
11.	Стремление быть замеченным и по достоинству оцененным	9	15

Таким образом, результаты опроса, представленные в таблице 4, показывают, что для абсолютного большинства учителей (56 человек, 93%) школы главным мотивом к инновационной деятельности является стремление к повышению эффективности обучения. Достаточно значимыми мотивационными факторами являются потребность в самовыражении (29 чел., 48%), желание проверить на практике полученные знания о новшествах (22 чел., 37%) и высокий уровень профессиональных притязаний (17 чел., 28%). Наименее популярными для педагогов нашей школы являются потребность в риске (6 чел., 10%) и стремление «быть замеченным» и по достоинству оцененным (9 чел., 15%). Вышеуказанные результаты свидетельствуют о здоровой моральной атмосфере, высоком профессионализме педагогов, что является положительными факторами в инновационной деятельности школы.

Выводы

Таким образом, исходя из проведенного промежуточного аналитического исследования деятельности региональной инновационной площадки как инструмента формирования образовательной среды МБОУ «СОШ-детский сад № 17», инновационного проекта «Образовательная среда учреждения – средство воспитания и обучения обучающихся», можно сделать следующие выводы:

1) в Республике Крым активно развивается деятельность региональных инновационных площадок образовательных организаций. Одной из таких площадок является «Средняя общеобразовательная школа – детский сад № 17 города Евпатории Республики Крым» с инновационным проектом «Образовательная среда учреждения – средство воспитания и обучения обучающихся»;

2) тема проекта является актуальной для региона, что требует распространения полученного опыта создания развивающей предметно-пространственной среды с потенциалом обучающего и воспитательного воздействия посредством участия в конференциях и семинарах по обмену опытом, конкурсах муниципального, регионального и Всероссийского уровней;

3) деятельность образовательной организации по реализации инновационной площадки прошла подготовительный этап и переходит на основной, что позволит достичь поставленной цели и создать в школе такую среду, которая будет обучать и воспитывать в каждом своем проявлении через оформленные рекреации;

4) проведенный мониторинг показал, что педагогический коллектив полностью готов к инновационной деятельности и всем новшествам, вводимым в результате реализации инновационного проекта.

В процессе исследования деятельности региональной инновационной площадки выявлены следующие затруднения и проблемы: слабое пополнение базы методических, дидактических, информационных материалов, сопровождающих реализацию инновационной площадки; малый охват педагогов-участников инновационной площадки обучением на курсах повышения педагогического мастерства; малый охват участия педагогов в конкурсах и конференциях различного уровня с использованием ресурсов инновационной деятельности; привлечение родителей в инновационную деятельность школы. В перспективе деятельности инновационной площадки вышеуказанные затруднения будут решены в ходе основного этапа реализации проекта.

Материалы представленной статьи могут быть полезными для руководителей образовательных организаций, реализующих инновационные проекты, специалистов, курирующих инновационную деятельность

Литература

1. Бухтияр Е.С., Гайдукова В.В. Региональные площадки как субъекты инновационной инфраструктуры: виды, значение, особенности функционирования // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 54–63. https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_54 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/User/Downloads/regionalnye-ploschadki-kak-subekty-innovatsionnoy-infrastruktury-vidy-znachenie-osobennosti-funktsionirovaniya.pdf

2. Закон Республики Крым «О стратегии социально-экономического развития Республики Крым до 2030 года» от 09 января 2017 года № 352-ЗРК/2017 (с изменениями на 17.12.2022 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.cntd.ru/document/413918280

3. Закон Республики Крым от 06.07.2015 № 131-ЗРК/2015 «Об образовании в Республике Крым» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://krippo.ru/files/innov/2/RK.pdf

4. Международный день музыки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mbou17.krymschool.ru/site/pub?id=1192

5. Методика оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива (модификация методики Т.В. Морозовой) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ds-15skazka-cherkessk-r91.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Innovatsionnaya_ploschadka/Metodika_opredeleniya_urovnya_gotovnosti_k_innovatsiyam.pdf

6. Наставничество как форма повышения профессиональной компетентности начинающих педагогов в дошкольной образовательной организации (методическое пособие). / Болдырь Н.И. Наконечникова Е.С. Еркина М.П. / – Краснодар: 2022. – С. 35 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://knmc.centerstart.ru/sites/knmc.centerstart.ru/files/files/2025–03/1.pdf

7. Открытый урок «Внутренний мир русской избы» (5 классы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mbou17.krymschool.ru/site/pub?id=1191

8. Перечень региональных инновационных площадок, осуществляющих деятельность на территории Республики Крым в сфере образования, на 2024 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://krippo.ru/files/innov/rip.pdf

9. Постановление Совета министров Республики Крым от 29.03.2023 № 241 (с изменениями на 17.03.2026) «Об утверждении Государственной программы развития образования в Республике Крым» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.cntd.ru/document/406610060

10. Приказ Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым от 13.07.2022 № 1104 «Об утверждении региональных инновационных площадок, осуществляющих деятельность не территории Республики Крым в сфере образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://krippo.ru/files/innov/2/ord1104.pdf

11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 31 от 22.01.2024 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/prikaz-ministerstva-prosveshheniya-rossijskoj-federaczii-%E2%84%96–31-ot-22.01.2024.pdf

12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96286-%D0%BE%D1%82–31.05.2021-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf

13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96–287-%D0%BE%D1%82–31.05.2021-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9E%D0%9E%D0%9E.pdf

14. Приказ Министерства просвещения РФ от 12.02.2025 № 93 «О внесении изменения в подпункт 18.3.1 пункта 18.3 федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/03/prikaz_93_12.02.2025.pdf

15. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96–413-%D0%BE%D1%82–17.05.2012-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%A1%D0%9E%D0%9E.pdf

16. Седых Е.П. Региональная инновационная площадка как инструмент научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров / Е.П. Седых, Т.Н. Сергеева, А.В. Шакурова // Нижегородское образование. – 2024. – № 2. – С. 18–25. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/User/Downloads/regionalnaya-innovatsionnaya-ploschadka-kak-instrument-nauchno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-pedagogicheskih-rabotnikov-i-upravlencheskih-kadrov.pdf

17. Уткина Т.В. Региональные инновационные площадки как платформа апробации и внедрения экспериментальной инновационной деятельности Челябинского института развития образования / Т.В. Уткина, Е.А. Доронина // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2025. – № 2 (22). – С. 6–10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnye-innovatsionnye-ploschadki-kak-platforma-aprobatsii-i-vnedreniya-eksperimentalnoy-innovatsionnoy-deyatelnosti

18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a9a28ae49b86df0327132598d1e9b42bffda4ab6/

REGIONAL INNOVATION PLATFORM AS A TOOL FOR THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION

Ustinova Yu.D., Demidova E.M.
Crimean Republican Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Secondary School – Kindergarten № 17, Yevpatoriya, Republic of Crimea

This article for the first time reveals the analytical data of the implementation of the innovative project «Educational environment of an institution – a means of educating and educating students», implemented in the Republic of Crimea. The peculiarities of the activity of the regional innovation platform implementing the above-mentioned project are noted. The state of the motivational readiness of the school's teaching staff to master innovations has been revealed. The assessment of the level of innovative potential of the teaching staff implementing the project is given. The content of the educational organization's activities for the implementation of an innovative project is disclosed. It is concluded that it is necessary to generalize and disseminate the acquired innovative experience in the education system at the municipal, regional and All-Russian levels.

Keywords: Republic of Crimea, regional innovation platform, innovative project.

References

1. Bukhtiyar E.S., Gaidukova V.V. Regional platforms as subjects of innovation infrastructure: types, significance, and functioning features // Pedagogical perspective. 2024. № 2(14). Pp. 54–63. https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_54 [Electronic resource]. Access mode: file:///C:/Users/User/Downloads/regionalnye-ploschadki-kak-subekty-innovatsionnoy-infrastruktury-vidy-znachenie-osobennosti-funktsionirovaniya.pdf

2. Law of the Republic of Crimea «On the Strategy of Socio-Economic Development of the Republic of Crimea until 2030» dated January 9, 2017 № 352-ZRK/2017 (as amended on December 17, 2022) [Electronic resource]. – Access mode: https://docs.cntd.ru/document/413918280

3. Law of the Republic of Crimea dated July 6, 2015 № 131-ZRK/2015 «On Education in the Republic of Crimea» [Electronic resource]. – Access mode: https://krippo.ru/files/innov/2/RK.pdf

4. International Music Day [Electronic resource]. – Access mode: https://mbou17.krymschool.ru/site/pub?id=1192

5. Methodology for assessing the level of innovative potential of the teaching staff (modification of T.V. Morozova's method) [Electronic resource]. – Access mode: https://ds-15skazka-cherkessk-r91.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Innovatsionnaya_ploschadka/Metodika_opredeleniya_urovnya_gotovnosti_k_innovatsiyam.pdf

6. Mentoring as a form of improving the professional competence of novice teachers in a preschool educational organization (methodological manual). / Boldyr N.I. Nakonechnikova E.S. Erkina M.P. / – Krasnodar: 2022. – P. 35 [Electronic resource]. – Access mode: https://knmc.centerstart.ru/sites/knmc.centerstart.ru/files/files/2025–03/1.pdf

7. Open lesson «The Inner World of a Russian Izba» (5th grade) [Electronic resource]. – Access mode: https://mbou17.krymschool.ru/site/pub?id=1191

8. List of regional innovation platforms operating in the Republic of Crimea in the field of education for 2024 [Electronic resource]. – Access mode: https://krippo.ru/files/innov/rip.pdf

9. Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Crimea dated March 29, 2023 № 241 (as amended on March 17, 2026) «On approval of the State Program for the Development of Education in the Republic of Crimea» [Electronic resource]. – Access mode: https://docs.cntd.ru/document/406610060

10. Order of the Ministry of Education, Science and Youth of the Republic of Crimea dated July 13, 2022 № 1104 «On approval of regional innovation platforms operating on the territory of the Republic of Crimea in the field of education» [Electronic resource]. – Access mode: https://krippo.ru/files/innov/2/ord1104.pdf

11. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 31 of January 22, 2024 «On Amendments to Certain Orders of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the Ministry of Education of the Russian Federation and the Ministry of Education of the Russian Federation Concerning Federal State Educational Standards of Primary General Education and Basic Education» [Electronic resource]. – Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/prikaz-ministerstva-prosveshheniya-rossijskoj-federaczii-%E2%84%96–31-ot-22.01.2024.pdf

12. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 № 286 «On approval of the federal state educational standard of primary general education» [Electronic resource]. – Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96286-%D0%BE%D1%82–31.05.2021-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf

13. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 № 287 «On approval of the federal state educational standard of basic general education» [Electronic resource]. – Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96–287-%D0%BE%D1%82–31.05.2021-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9E%D0%9E%D0%9E.pdf

14. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 12, 2025 № 93 «On Amending Subparagraph 18.3.1 of Paragraph 18.3 of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education, Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 № 413» [Electronic resource]. – Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/03/prikaz_93_12.02.2025.pdf

15. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated May 17, 2012 № 413 «On approval of the federal state educational standard of secondary general education» [Electronic resource]. – Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96–413-%D0%BE%D1%82–17.05.2012-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%A1%D0%9E%D0%9E.pdf

16. Sedykh E.P. Regional innovation platform as a tool for scientific and methodological support of teaching staff and management personnel / E.P. Sedykh, T.N. Sergeeva, A.V. Shakurova // Nizhny Novgorod education. – 2024. – № 2. – P. 18–25. [Electronic resource]. Access mode: file:///C:/Users/User/Downloads/regional naya-innovatsionnaya-ploschadka-kak-instrument-nauchno-metodicheskogo-soporozhdeniya-pedagogicheskih-rabotnikov-i-upravlencheskih-kadrov.pdf

17. Utkina T.V. Regional innovation platforms as a platform for testing and implementing experimental innovative activities of the Chelyabinsk Institute for Education Development / T.V. Utkina, E.A. Doronina // Scientific and methodological support for assessing the quality of education. – 2025. – № 2 (22). – P. 6–10. [Electronic resource]. – Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnye-innovatsionnye-ploschadki-kak-platforma-aprobatsii-i-vnedreniya-eksperimentalnoy-innovatsionnoy-deyatelnosti

18. Federal Law of 29.12.2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» (with amendments and additions) [Electronic resource]. – Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a9a28ae49b86df0327132598d1e9b42bffda4ab6/

Педагогические условия формирования представлений о современных композиторских техниках у студентов из Китайской Народной Республики

Цзя Лиюань,
аспирант, Московский педагогический государственный университет
E-mail: jialiyuan1996@gmail.com

Настоящая работа рассматривает педагогические условия в преподавании современных композиторских техник как объект исследования. С опорой на три аспекта – организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия – проводится анализ их структуры и функций, а также рассматриваются структурно-функциональные связи различных педагогических условий в учебном процессе. Полученные результаты могут быть использованы при разработке учебных курсов и их методического обеспечения.

Ключевые слова: педагогические условия, будущие учителя, китайские студенты, современные композиторские техники

В процессе формирования у китайских студентов представлений о современных композиторских техниках одного лишь обращения к соответствующей теории недостаточно для формирования полноценного понимания. Формирование их представлений о современных композиторских техниках зависит не только от содержания и методов обучения, но и тесно связано со слуховыми привычками, культурным фоном и образовательной средой.

Поэтому для обеспечения эффективности обучения необходимо проанализировать факторы, влияющие на формирование у китайских студентов представлений о современных композиторских техниках, и разработать педагогические условия, соответствующие их особенностям.

Ю.К. Бабаджанян указывает, что педагогическая система может функционировать лишь при соблюдении определённых условий. Он разделяет эти условия на две категории: внутренние и внешние. К внешним условиям относятся природные, социальные и культурные факторы, а также среда сообщества, в котором находится школа; внутренние условия включают материально-техническую базу обучения, санитарно-гигиенические условия школы, морально-психологические факторы и эстетические условия [1]. С точки зрения Ю.К. Бабаджаняна видно, что внешние условия обеспечивают необходимую среду для функционирования педагогической системы, тогда как внутренние условия в первую очередь воздействуют на педагогов, учащихся и организацию их деятельности внутри школы.

Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова, исходя из характера воздействия условий на педагогическую деятельность, делят их на субъективные и объективные. Авторы отмечают, что объективные условия представляют собой факторы, обеспечивающие нормальное функционирование педагогической системы, такие как нормативно-правовые акты, политическая среда и информационные средства; эти факторы способны в определённой степени направлять участников образовательного процесса к рациональному выбору действий в ходе обучения и обладают определённой изменчивостью. Субъективные условия в основном касаются самих субъектов педагогической деятельности, включая уровень компетентности преподавателей и студентов, ориентиры образовательных целей и образовательные концепции [2, с. 9].

Указанная классификация с разных сторон выявляет многомерную структуру педагогических условий: с одной стороны, педагогическая деятельность подвергается влиянию внешних факторов среды; с другой стороны, она тесно связана с развитием субъектов внутри педагогической системы и с характером их деятельности. Таким образом, в конкретной педагогической практике сосредоточение внимания лишь на одном аспекте условий зачастую оказывается недостаточным для полноценного обеспечения успешного проведения учебного процесса; необходимо способствовать эффективному продвижению обучения через совместное действие различных условий.

Следует отметить, что И.В. Шилова и Задворнов С.А. указывают на то, что в российской академической среде пока не сформирован единый стандарт определения понятия «педагогические условия». Это связано прежде всего с определённой субъективностью понимания исследователями самого понятия «условия» и существующими различиями в его содержательном осмыслении; кроме того, разные учёные в своих исследованиях обращают внимание на различные типы педагогических условий, и при обсуждении конкретных условий их теоретические обоснования могут быть недостаточно полными [4, с. 402–403]. Следовательно, в конкретных исследованиях зачастую требуется, исходя из целей исследования, сделать относительно чёткий теоретический выбор определения понятия «педагогические условия».

В рамках многочисленных подходов Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова считают, что педагогические условия являются одной из важных составных частей педагогической системы и включают как внутренние элементы (внутреннее развитие субъектов в образовательном процессе), так и внешние элементы (учебные средства, организационные формы и др.). При рациональном выборе и реализации педагогических условий в определённой степени обеспечивается нормальное функционирование и развитие образовательной системы [2, с. 10].

В настоящем исследовании в качестве теоретической основы принимается предложенная им трактовка понятия «педагогические усло-

вия». Основные причины этого следующие: во-первых, исследование имеет достаточно чётко выраженную направленность – оно ориентировано на формирование у китайских студентов системного понимания современных композиторских техник, а не на создание универсальной системы педагогических условий, применимой в различных профессиональных областях. Во-вторых, при разработке педагогических условий следует учитывать их внутреннюю двойственность: внимание должно быть сосредоточено не только на объективном уровне – учебной среде и средствах обучения, но и на психологическом и когнитивном развитии студентов в процессе обучения.

В педагогической теории выделяются различные типы педагогических условий. Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова отмечают, что обычно различают три основные категории педагогических условий: **организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические** [2, с. 11–12].

Организационно-педагогические условия представляют собой совокупность условий, способствующих обеспечению нормального функционирования педагогической системы, оптимизации учебного процесса и решению связанных с ним задач посредством конкретных вмешательств. К ним относятся образовательная среда и материально-пространственная среда. В зависимости от особенностей студентов на различных этапах обучения и характера учебной деятельности комбинация этих условий должна быть соответствующим образом скорректирована для адаптации к конкретному учебному процессу.

Психолого-педагогические условия также включают образовательную и материально-пространственную среду, но в первую очередь сосредоточены на развитии компетенций, моделей поведения и других аспектов преподавателей и студентов, обеспечивая тем самым эффективность проведения учебной деятельности.

Дидактические условия акцентируют внимание на выборе и оптимизации элементов обучения; посредством научного сочетания содержания, методов и средств преподавания достигается эффективное выполнение учебных задач [2, с. 11–12].

В процессе формирования у китайских студентов понимания современных композиторских техник необходимо учитывать реальные затруднения и сопоставлять их с вышеописанными педагогическими условиями для разработки соответствующих улучшенных условий обучения. Это связано с тем, что китайские студенты отличаются от российских по музыкально-культурному контексту, по способности и готовности к восприятию современной музыки, а также по особенностям подготовки в педагогических вузах.

Организационно-педагогические условия формирования представлений о современных композиторских техниках у студентов из КНР имеют ряд особенностей. В отношении предыдущего музыкального образования большинство из них в китайской системе музыкального образования не имели системной подготовки по базовым музыкальным дисциплинам до поступления в университет. Например, по сравнению с более развитой системой средних специализированных музыкальных школ в России, в Китае таких школ относительно мало, и они сосредоточены преимущественно в нескольких городах. Следовательно, значительная часть студентов получает музыкальное образование в процессе взросления преимущественно через внешкольные музыкальные учебные учреждения. В этих учреждениях образовательный процесс чаще всего ориентирован на практические навыки, такие как инструментальная игра или вокальное исполнение, тогда как внимание к базовым дисциплинам – теории музыки, сольфеджио, истории музыки – оказывается относительно ограниченным. В определённой степени это приводит к тому, что структура музыкального образования студентов оказывается односторонней, с акцентом на исполнительские навыки и недостаточной системностью теоретической подготовки и слухового тренинга, что, в свою очередь, сказывается на их способности понимать содержание, связанное с современными композиторскими техниками.

Таким образом, при проектировании курса современных техник композиции педагогу необходимо учитывать возможные различия в базовой подготовке студентов. Требуется целенаправленно корректировать формы организации занятий и виды учебной деятельности, а также задействовать потенциал мультимедийной инфраструктуры и образовательных платформ для восполнения пробелов в теоретических знаниях и слуховой подготовке учащихся.

В аспекте форм организации обучения и видов учебной деятельности курс традиционно включает три основных звена: лекции, практические занятия и самостоятельную работу обучающихся.

В процессе формирования у китайских студентов представлений о современных композиторских техниках, педагогу на лекционных занятиях следует систематически и ясно излагать теорию развития различных техник и их исторический контекст. Это позволит учащимся постепенно выстроить целостную структуру теоретических знаний в области современных композиторских техник и заложить необходимый фундамент для последующего обучения.

На практических занятиях анализ музыкальных произведений является одним из важных средств формирования у студентов представлений о современных композиторских техниках. Педагог может представлять репрезентативные образцы музыки, в которых воплощены изучаемые современные композиторские техники, для их совместного со студентами анализа и обсуждения. Под руководством педагога студенты получают возможность постепенно осмыслить исторический контекст произведений и применяемые в них конкретные современные композиторские техники, одновременно с этим формируя соответствующие аналитические методы и навыки самостоятельной учебной деятельности.

После формирования у студентов базовой теоретической базы посредством лекций и практических занятий необходимо также предусмотреть этап самостоятельной работы обучающихся, направленный на дальнейшее закрепление и проверку степени усвоения соответствующих знаний. Данный этап позволяет студентам своевременно корректировать собственное понимание изучаемого материала, а преподавателю – получать необходимую обратную связь и оценивать, насколько полно и правильно обучающиеся усвоили содержание курса.

В рамках **психолого-педагогических условий** необходимо постепенно помогать студентам формировать новый слуховой опыт и новую систему понимания музыкального языка.

Во-первых, в области музыкальной культуры и слухового опыта традиционная китайская музыка базируется на пентатонической системе с выраженной национальной спецификой. При этом часть китайских студентов, выезжающих в Россию для обучения в магистратуре, на уровне бакалавриата специализировалась на игре на китайских народных инструментах, таких как гучжэн, эрху и др. Для студентов, длительное время обучавшихся в рамках пентатонической системы и тональной музыкальной среды, при столкновении с атональными или высоко сложными произведениями современной музыки часто возникает определённая степень дискомфорта в восприятии и эстетическом освоении материала. Кроме того, при длительной подготовке в рамках тональной системы студенты при анализе или изучении музыкальных произведений обычно сначала определяют их лад и тональность, тогда как опыт работы с атональной музыкой у них сравнительно ограничен, и соответствующие навыки недостаточно развиты.

Эти, на первый взгляд, базовые теоретические знания в системе знаний части китайских студентов могут не иметь чётко сформированных понятий. Если при отсутствии такой основы сразу переходить к изучению современных композиторских техник, студентам зачастую трудно в полной мере понять соответствующее содержание.

Во-вторых, после того как студенты постепенно сформируют базовую теоретическую основу, можно переходить к изучению современных композиторских техник. На этом этапе преподаватель может сначала выбирать музыкальные материалы, относительно легко воспринимаемые студентами, например, музыку неоклассицизма. Подобные произведения в своей общей структуре по-прежнему следуют традиционным принципам ладовой организации и формы, однако в отдельных музыкальных элементах уже проявляются черты современной музыки. Благодаря такому переходному подходу к обучению студенты постепенно знакомятся с элементами нового музыкального языка и на этой основе могут далее переходить к более типичным произведениям современной музыки, постепенно формируя новый слуховой опыт. Одновременно при изучении конкретных композиторских техник преподаватель должен знакомить студентов с соответствующим историко-культурным контекстом и базовыми эстетическими представлениями. После нескольких занятий студенты смогут не только понять сами композиторские техники, но и осмыслить исторический, философский и эстетический контекст их возникновения, что способствует формированию целостной системы знаний.

В такой атмосфере преподаватель и студенты могут совместно обсуждать и анализировать учебный материал, помогая студентам постепенно преодолевать психологические барьеры в процессе обучения, что способствует повышению их восприимчивости и понимания современной музыки. Таким образом, студенты не только выполняют учебные задания, но и в процессе активного участия постепенно формируют уверенность и интерес к современным композиторским техникам, создавая тем самым прочную психологическую основу для дальнейшего обучения.

При разработке **дидактических условий** освоения учебного курса, ориентированного на подготовку будущих учителей музыки, необходимо учитывать ряд актуальных проблем современной практики музыкального образования в Китае и проводить системный анализ

методов преподавания содержания курса. В связи с этим в данной работе, с опорой на современный контекст музыкального образования в китайских вузах, педагогические условия преподавания курса современных композиторских техник рассматриваются и анализируются в рамках трёх следующих аспектов:

Во-первых, в процессе подготовки специалистов по музыкальной дисциплине в Китае современные композиторские техники долгое время не рассматривались как обязательный учебный компонент, а опыт преподавателей в этой области зачастую оставался ограниченным. В результате при подготовке будущих учителей музыки данная тематика часто не получает должного внимания. Даже в тех курсах, где затрагиваются вопросы современных композиторских техник, преподавание зачастую носит достаточно обобщённый, ознакомительный характер. Кроме того, в ряде учебных и исследовательских материалов внимание к современным композиторским техникам сосредоточено преимущественно на отдельных их видах, таких как сериализм и алеаторика, тогда как другие типы современных композиторских техник затрагиваются значительно меньше. В определённой степени это приводит к тому, что в преподавании современные композиторские техники не всегда представлены в рамках чёткой и системной классификации. В результате знания студентов в процессе обучения могут носить фрагментарный характер, что затрудняет постепенное формирование целостного представления о современных композиторских техниках и понимание внутренних связей между различными методами.

Во-вторых, развитие современных композиторских техник неразрывно связано с философией, историей и эстетикой. Однако Дай Байшэн отмечает, что в китайских вузах, реализующих программы в области музыкального образования, в учебном процессе часто чрезмерно акцентируется техническая подготовка, в то время как внимание к историческому и гуманитарному контексту остаётся недостаточным [5, с. 120].

В-третьих, в системе музыкального образования Китая долгое время сохранялось достаточно распространённое мнение о том, что современные композиторские техники являются узкоспециальной областью знаний, необходимой прежде всего будущим композиторам и музыковедам. В связи с этим в процессе подготовки по многим другим направлениям (таким как исполнительское искусство или музыкальное образование) содержание данной области зачастую не в полной мере включается в учебные планы. В результате студенты в период обучения в вузе имеют ограниченные возможности для знакомства с современными композиторскими техниками, что затрудняет формирование у них системных представлений.

Данная ситуация в определённой степени может приводить к двум основным последствиям. Прежде всего, в государственном стандарте художественного образования КНР (для обязательного общего образования) освоение и знакомство с элементами современной музыки уже включены в содержание базового музыкального образования [6].

В связи с этим можно выделить два основных аспекта влияния данной ситуации. С одной стороны, в «Стандартах учебного курса „Искусство“ для системы обязательного образования» КНР понимание современной музыки уже закреплено как необходимый компонент базового обучения. Недостаточная подготовка будущих учителей в вузах в данном направлении неизбежно создаёт несоответствие между их профессиональными компетенциями и актуальными государственными требованиями. Более того, актуальной проблемой остаётся дефицит методического опыта и апробированных подходов к преподаванию современных техник в китайской педагогической среде. Это обстоятельство не только ограничивает возможности педагогов в разъяснении сложных музыкальных явлений на уроках, но и существенно затрудняет практическую реализацию обновлённого содержания школьных программ.

Обобщая вышеуказанные проблемы, в данной работе на основе классификационной системы, опирающейся на принцип **«ключевых операций в процессе композиции»**, разрабатывается организация содержания курса и последовательность его преподавания. Данная структура не только отражает внутренние логические связи между различными современными композиторскими техниками, но и создаёт основу для поэтапного применения различных методов преподавания.

Курс строится вокруг трёх типов композиторских техник, выделенных в рамках данной классификационной системы, и разворачивается в соответствии с определённой логической последовательностью. Эта последовательность отражает как историческое и логическое развитие современных композиторских техник, так и постепенное углубление когнитивного процесса студентов – от детерминированного восприятия к открытым формам, а затем к комплексным структурам. В процессе преподавания современных композиторских техник следует также учитывать философский, исторический и эстетический контекст соответствующих периодов, чтобы студенты понимали культурное и эстетическое значение этих техник, а не ограничивались исключительно их технологическим аспектом. Для будущих учителей основной задачей является наблюдение и понимание базовых принципов этих техник, а не полное освоение методов их композиции.

Техники на основе принципа сериализации (детерминированные структуры) располагаются в начале курса по трём основным причинам. Вопервых, сериализм возник относительно рано в истории развития современных композиторских техник, поэтому с исторической и логической точки зрения он должен служить отправной точкой курса. Вовторых, сериализм занимает важное место в музыкально-теоретических исследованиях и преподавании как в Китае, так и в России, являясь ключевой основой для понимания системы современных композиторских техник. Втретьих, его высоко рационализированная структура создаёт яркий контраст с последующей техникой алеаторики, что помогает студентам более ясно усвоить различия между различными системами композиции.

Кроме того, в преподавании для китайских студентов можно включать анализ произведений, созданных с использованием сериалистских техник на основе китайской пентатоники. С одной стороны, китайская пентатоника (пентатоника) является важной частью китайской музыкальной культуры, и будущим учителям музыки необходимо иметь о ней базовое представление для эффективного её преподавания в будущей педагогической практике; с другой стороны, такие произведения демонстрируют разнообразное применение сериалистских техник в различных культурных контекстах, помогая студентам осознать, что современные композиторские техники не ограничиваются одним музыкальным стилем, а могут сочетаться с музыкальными языками разных народов, расширяя тем самым их понимание и глубину восприятия сериалистской музыки.

Техники случайности на основе принципа алеаторики (открытые структуры) располагаются после техник на основе принципа сериализации главным образом по двум причинам. Вопервых, детерминированные структуры и открытые структуры создают яркий контраст на уровнях рационализации и иррационализации, что позволяет студентам более чётко усвоить основные особенности двух типов композиторских техник. Вовторых, включение в этот модуль концепции «алеаторика как принцип композиции», предложенной М.В. Перевязевой [3], не только предоставляет новый педагогический подход для последующего изучения модуля звукового дизайна, но и способствует формированию у студентов понимания целостной структуры современных композиторских техник, то есть осознанию того, что различные техники могут как противопоставляться друг другу, так и сочетаться в одном произведении. Эта идея также отражена в предложенной в настоящей работе классификационной системе трёх типов композиторских техник.

Техники на основе принципа тембрового проектирования (комплексные структуры) располагаются на заключительном этапе курса по нескольким основным причинам. Вопервых, после изучения техник алеаторической композиции у студентов уже формируется начальная когнитивная структура, позволяющая воспринимать композиторскую технику как «принцип композиции», при этом сонорная музыка в некоторых своих характеристиках демонстрирует сходство с этим принципом. Вовторых, первые две категории композиторских техник по-прежнему в основном опираются на традиционные звуковые материалы, тогда как техники на основе принципа тембрового проектирования используют новые звуковые материалы, созданные с помощью электронных инструментов и компьютерной генерации. Втретьих, структуры первых двух категорий композиторских техник относительно однотипны, тогда как в этой категории произведения обычно представляют собой комплекс различных современных композиторских техник, демонстрируя тем самым сложную структуру. Опыт освоения первых двух категорий как основы способствует тому, что будущие учителя могут лучше понять внутреннюю организацию произведений со сложной структурой. Наконец, некоторые произведения этого модуля вызывают определённые споры в плане художественной выразительности и эстетического восприятия. Поэтому их целесообразно размещать в конце курса как дополнительный материал, что способствует представлению целостной картины современных композиторских техник на завершающем этапе обучения.

Таким образом, в процессе формирования у китайских студентов представлений о современных композиторских техниках необходимо системно проектировать и комплексно реализовывать учебный процесс с учётом организационных, психологических и методических условий преподавания. Три группы условий взаимосвязаны и дополняют друг друга, совместно формируя целостную основу для реализации преподавания современных композиторских техник, благодаря

чему студенты не только осваивают базовые принципы различных техник и их историко-культурный контекст, но и постепенно формируют собственное представление о современных композиторских техниках через сравнение и анализ.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что педагогические условия формирования представлений о современных композиторских техниках у студентов Китайской Народной Республики включают:

– мотивационный и практико-ориентированный подходы, основанные на обосновании целесообразности включения теоретических аспектов современных композиторских техник в содержание музыкального образования в Китае;

– формирование образовательной среды, способствующей преодолению затруднений на цивилизационном, культурно-типологическом и интонационном уровнях, с которыми сталкиваются китайские студенты при знакомстве с современными композиторскими техниками;

– междисциплинарный и межкультурный подходы к отбору и преподаванию теоретического материала, обеспечивающие баланс между ориентацией на достижения мировой музыкальной культуры современности и опорой на традиционные национальные ценности;

– отбор музыкальных образцов для анализа конкретных проявлений современных композиторских техник на основе критериев художественной значимости, ясности структуры, лаконичности формы, типичности композиционных приемов.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский и др.; Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Просвещение, 1988. – 478 с.
2. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
3. Переверзева, М.В. Алеаторика как принцип композиции: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: диссертация на соискание ученой степени доктора искусствоведения / Переверзева Марина Викторовна, 2015. – 569 с.
4. Шилова И. В., Задворнов С.А. Определение содержания понятия «педагогические условия» методом контент-анализа // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 12–2. – С. 401–405.
5. 代百生. 高等音乐教育改革的观念与行动. 星海音乐学院学报. 2021. No.1. pp. 115–131. [Дай Байшэн. Концепции и действия по реформированию высшего музыкального образования. Вестник консерватории Синхай]. DOI:10.13877/j.cnki.cn44-1121/j.2021.01.011.
6. 中华人民共和国教育部. 义务教育艺术课程标准（2022 年版）. 北京：北京师范大学出版社. 2022. 124 p. [Министерство образования КНР. Стандарты учебного курса «Искусство» для системы обязательного образования (редакция 2022 года). Пекин : Издательство Пекинского педагогического университета].

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING CHINESE STUDENTS› UNDERSTANDING OF CONTEMPORARY COMPOSITIONAL TECHNIQUES

Jia Liyuan
Moscow State Pedagogical University

This paper examines the pedagogical conditions for teaching contemporary compositional techniques as its object of study. Based on three dimensions–organizational and pedagogical conditions, psychological and pedagogical conditions, and didactic conditions–it analyzes their structure and functions, as well as the structural and functional relationships among different pedagogical conditions within the teaching process. The findings provide a reference for the design of academic courses and the development of their methodological support.

Keywords: pedagogical conditions; preservice teachers; Chinese students; contemporary compositional techniques

References

1. Babanskii, Yu. K. (Ed.). (1988). Pedagogika [Pedagogy] (2nd ed., rev. and enlarged). Moscow: Prosveshchenie. 478 p.
2. Ippolitova, N. V., Sterkhova, N. S. (2012). Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: Essence and classification. General and Professional Education, (1), 8–14.
3. Pereverzeva, M. V. (2015). Aleatorics as a Principle of Composition. Doctoral Dissertation in Art Studies. 569 p.
4. Shilova, I. V., Zadvornov, S. A. (2019). Defining the concept of “pedagogical conditions” using the content analysis method. Modern High Technologies, (12–2), 401–405.
5. Dai, Baisheng. (2021). Concepts and actions for the reform of higher music education. Journal of Xinghai Conservatory of Music, (1), 115–131. https://doi.org/10.13877/j.cnki.cn44–1121/j.2021.01.011.
6. Ministry of Education of the People’s Republic of China. (2022). Arts Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition). Beijing: Beijing Normal University Press. 124 p.

Преподавание академического письма на французском языке магистрантам-филологам: задачи и приоритеты курса

Амеличева Варвара Максимовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языкознания Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
E-mail: varvara.amelicheva@gmail.com

В статье описаны результаты анализа десятилетнего опыта преподавания курса академического письма на французском языке в магистратуре филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Показано, что даже при высоком уровне языковой подготовки в момент начала обучения магистранты, как правило, не владеют навыками академического письма и имеют слабое представление об особенностях функционального стиля научного текста. Таким образом, задачи курса включают формирование навыков графического и композиционного оформления текста, освоение приемов лексического и синтаксического переформулирования текста, корректной интеграции цитат, правильного использования средств логической организации текста. Рассмотрены типичные ошибки обучающихся и способы их коррекции, представлены ключевые стратегии языковой подготовки молодых ученых. Перспективы исследования состоят в дальнейшем усовершенствовании методики преподавания академического письма на основе анализа сделанных нами наблюдений.

Ключевые слова: академическое письмо, французский язык, французский язык в университетских целях, магистратура, прикладная стилистика, переформулирование, логическая организация текста.

Введение

Академическое письмо на французском языке является составной частью дисциплины «Французский язык в университетских целях» (français sur objectifs universitaires, FOU), с 1980-х гг. выделяемой как разновидность французского языка специальности (français sur objectifs spécifiques, FOS), наряду с деловым французским, юридическим, французским языком виноделия или туризма и т.п. Концепция FOS предполагала в первую очередь интеграцию в учебный курс специальной лексики. Однако с начала 2000-х гг. развитие Болонского процесса и экономический рост в азиатских странах привели к существенному увеличению количества иностранных студентов во французских университетах; эта тенденция сохраняется до последнего времени, ослабившись лишь ненадолго в период пандемии коронавирусной инфекции. В 2000 г., по данным организации Campus France, во французских вузах обучалось 142 тыс. иностранных студентов, в 2010 г. – 213 тыс., в 2019 г. – 358 тыс., в 2025 г. – 443,5 тыс. При этом Ж.-М. Манжьянт, автор первого учебника по FOU (2011 г.) и главный идеолог этого направления, отмечает недостаточно высокий уровень успеваемости иностранных студентов: в начале 2010-х гг. он был на 40% ниже, чем у французских студентов, а у студентов гуманитарных специальностей (юриспруденция, лингвистика, гуманитарные науки) – в два раза ниже. С введением требований к уровню владения французским языком (C1 для гуманитарных и B2 для прочих специальностей) в большинстве учебных заведений уровень успеваемости иностранных студентов вырос.

Тем не менее, Ж.М. Манжьянт отмечает следующие трудности разного рода, с которыми сталкиваются иностранные студенты:

– лингвистические (язык специальности, общение в университете);

– культурные (ситуации коммуникации с другими студентами, преподавателями, администрацией);

– методологические (конспектирование лекций, письменные задания).

Выход из ситуации видится Ж.-М. Манжьянту во внедрении преподавания FOU в зарубежных университетах; он приводит примеры успешной реализации таких программ в Японии, Ливане, Бразилии, Лаосе; а также в специальных программах подготовки в вузах Франции (например, университет Гренобля предлагает бесплатный онлайн-курс Mooc2move, включающий следующие модули: 1. Учиться во Франции; 2. Общаться: с кем, как и зачем; 3. Понимать лекции; 4. Интерпретировать численные данные; 5. Собирать информацию и цитировать; 6. Делать доклад). [7]

Из приведенных примеров очевидно, что компетенция письма в системе FOU занимает относительно скромное место: в числе видов письменных работ, которые приходится писать студентам, обычно указывают конспекты лекций и библиографических источников, письменные домашние задания, отчеты об экспериментах и стажировках, экзаменационные работы. При этом, судя по составу упражнений в учебнике FOU [7], основное внимание уделяется пониманию письменных текстов и устной речи; из приемов, относящихся собственно к письму, подробно рассматривается разве что использование логических коннекторов на том основании, что академический текст – а приори текст аргументативный.

В то же время, актуальность преподавания академического письма не вызывает сомнения: ее подтверждает востребованность такого курса у магистрантов, многие из которых уже планируют продолжение научной деятельности в аспирантуре, в т.ч. во франкофонных странах. Неслучайно в последние десятилетия появились специализированные пособия по академическому письму; из отечественных учебников можно отметить пособия И.Б. Короткиной «Академическое письмо: процесс, продукт и практика» [3] и Я.Э. Ахапкиной с соавторами «Академическое письмо. От исследования к тексту» [2]. Также опубликован ряд учебников во франкоязычных странах; отметим, в частности, пособия M. Beaud «L'art de la thèse» [4] и A.-E. Dalcq, A. Englebert и др. «Lire, comprendre, écrire le français scientifique» [5]. Основной учебник по академическому письму на французском языке – S. Garnier, A. Savage, «Rédiger un texte académique en français» [6]. Выделяя по отдельности règles grammaticales и règles d'usage, это пособие последова-

тельно рассматривает вопросы порядка слов в предложении, референции (именная и местоименная реприза), аргументации и иерархизации письменного текста академических жанров.

Материал, методы и результаты исследования

Наше исследование базируется на опыте преподавания курса «Практикум по академическому письму на французском языке», который с 2015 г. читается магистрантам филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, обучающимся по магистерской программе «Французский язык в системно-функциональном и культурологическом аспектах». В качестве непосредственного эмпирического материала мы опираемся на накопленный отрицательный языковой материал, т.е. типичные ошибки студентов в выполняемых ими в рамках курса письменных работах. Анализ этих ошибок, в первую очередь рекуррентных, т.е. повторяющихся как в работах одного студента, так и у студентов разных групп, позволил усовершенствовать структуру курса, включающую три раздела:

1. Типографическое оформление академического текста:

1.1 Представление об академическом стиле письменного изложения. Жанры академического письма.

1.2 Типографическое оформление академического текста. Типы заголовков. Разбивка текста на абзацы.

1.3 Типографическое оформление академического текста. Использование полужирного шрифта, курсива, заглавных букв в академическом тексте.

1.4 Типографическое оформление академического текста. Правила пунктуации.

2. Средства реорганизации текста: оформление цитат, основные лексические и синтаксические способы реформулирования:

2.1. Оформление цитат. Лексические и грамматические средства представления чужой точки зрения.

2.2. Основные способы переформулирования: лексические способы.

2.3. Основные способы переформулирования: грамматические способы.

2.4. Основные способы переформулирования: прием номинализации.

2.5. Основные способы переформулирования: средства повторной номинации.

2.6. Средства реорганизации текста: средства референции и фокализации.

2.7. Средства реорганизации текста: инверсия подлежащего в вопросительном и повествовательном предложении.

2.8. Средства реорганизации текста: выбор порядка дополнений в предложении.

3. Средства обеспечения логической связности текста:

3.1. Средства обеспечения логической связности текста. Причинно-следственные маркеры.

3.2. Средства обеспечения логической связности текста. Уступительно-противительные маркеры.

3.3. Средства обеспечения логической связности текста. Условные маркеры.

3.4. Средства обеспечения логической связности текста. Маркеры цели и назначения.

3.5. Средства обеспечения логической связности текста. Маркеры перечисления и введения дополнительной информации.

3.6. Средства обеспечения логической связности текста. Маркеры подтверждения и пояснения. Оформление примера и вывода.

Вводное занятие посвящено введению в проблематику и краткой характеристике жанров академического письма (курсовая и дипломная работа, диссертация, статья, монография, научно-исследовательский проект, тезисы доклада, доклад, рецензия, отзыв, научно-популярная статья). В дальнейшем, курс предполагает выполнение большого количества письменных упражнений, причем в качестве основного вида таких упражнений используются упражнения по реферированию. Следует заметить, что во французской методической традиции существует множество учебников, посвященных различным видам реферирования (résumé, compte-rendu, synthèse) и ориентированных на достаточно узкие задачи: подготовка к экзаменам на уровень CECRL или к другим видам письменных экзаменов. Из отечественных пособий можно отметить учебник Е.Б. Александровской, Н.В. Лосевой и Е.П. Орловой «Lire et résumer» [1]. Однако задачи курса получились шире: в нем рассматриваются и отрабатываются практические навыки письма, которые в равной мере применимы для порождения собственного текста. В качестве домашнего задания студентам каждую неделю предлагается реферировать текст лингвистического или общегуманитарного содержания, при этом необходимо соблюдать определенные технические ограничения. К концу семестра они должны сдать текст объемом 2 страницы по теме своей магистерской диссертации. На зачете им предлагается выполнить реферирование лингвистического текста, подбираемого индивидуально в соответствии с направлением научной работы каждого студента.

Анализ отрицательного языкового материала показывает, что в курсе академического письма следует уделять повышенное внимание вопросам типографического и пунктуационного оформления текста, т.е. эти вопросы, как правило, остаются за рамками курса практического языка. Так, студенты не знают, что в соответствии с французской традицией названия произведений пишутся курсивом и без кавычек (типичная ошибка: roman de Tolstoï “Guerre et paix” вместо roman de Tolstoï *Guerre et paix*), не умеют правильно оформлять сопроводительные письма, по русской традиции пишут «Вы» с большой буквы, не знают клишированных формул деловой переписки (типичная ошибка: Bonjour, Maria Ivanovna! Je Vous envoie… вместо Bonjour Maria Ivanovna, vous trouverez ci-joint…).

В то же время, удалось установить, что занятия по выделению тезисов и аргументов, которым, как правило, уделяется большое место в пособиях по реферированию, на самом деле не являются необходимыми: опыт показывает, что студенты 2 года магистратуры, уже имеющие опыт написания научных работ и составления обзоров теоретической литературы, не испытывают никаких трудностей с выделением главного содержания реферируемого текста. При написании текста академической направленности они сталкиваются скорее с проблемами стилистического порядка: из типичных недочетов можно отметить некоторую бедность языка, выражающуюся в большом количестве лексических повторов, неудачном подборе слов, однообразии используемых синтаксических структур (нанизывание предложных групп или придаточных предложений), неумении эффективно использовать средства повторной номинации, неизменное предпочтение самых примитивных средств логической связности. Все это приводит к тому, что сдаваемые тексты, написанные практически без орфографических и грамматических ошибок, кажутся тяжелыми, информационно избыточными или недостаточными, а иногда и просто непонятными, например в случае неправильного выбора местоимения. Типичные ошибки:

– En 1648, il y avait un besoin formel de choisir une nouvelle langue universelle au lieu du latin, **il** est devenu le français. (неправильный выбор местоимения) La langue de l’Empire restait le latin, **qui faisait des problèmes pour les autres pays**. (стилистически неудачный выбор лексики);

– Il faut noter au préalable que la langue des chroniques des XIIème – XIIIème siècles n’est pas homogène du point de vue du registre: il y a **les parties** dont la langue est plus proche au slavon d’église, d’où le langage soutenu, et **les parties** qui comprennent des traits du langage familier. Le verbe « avoir » est assez répandu dans **les parties** plus littéraires. (лексический повтор, неоправданно утяжеляющий текст).

В начале каждого занятия проводится индивидуальное обсуждение с каждым студентом недочетов сданной им работы, формулируются возможные предложения по совершенствованию текста. В конце семестра группе предлагаются упражнения по редактированию чужого текста на французском языке из банка студенческих письменных работ; это позволяет им увидеть проблематику курса с другой, профессиональной точки зрения.

Заключение

Проведенное исследование показало, что эффективность практического курса академического письма на французском языке можно повысить путем более тщательной отработки тем, вызывающих затруднение у студентов, что можно установить благодаря анализу рекуррентных студенческих ошибок. Это позволяет скорректировать приоритеты курса, уделив особое внимание формированию навыков типографического, пунктуационного и композиционного оформления текста, освоению приемов лексического и синтаксического переформулирования текста, правильного использования средств логической организации текста. Перспективы исследования, как представляется, состоят в дальнейшем усовершенствовании методики преподавания академического письма.

Литература

1. Александровская Е.Б., Лосева Н.В., Орлова Е.П. Lire et résumer: Пособие по реферированию на французском языке. 2-е изд., испр. и доп. М.: ООО «Издательство Нестор Академик», 2011. – 272 с.

2. Ахапкина Я.Э., Гордиенко Е.И., Зевахина Н.А., Кувшинская Ю.М. Академическое письмо. От исследования к тексту. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. – 284 с.

3. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2015. – 296 с.
4. Beaud M. L'art de la thèse. Paris: La Découverte, 2006. – 202 с.
5. Dalcq A.-E., Englebert A. et al. Lire, comprendre, écrire le français scientifique. Paris, Bruxelles, 1999: De Boeck Université. – 503 с.
6. Garnier S., Savage A. Rédiger un texte académique en français. P.: Ophrys, 2011. – 256 с.
7. Mangiante J.-M., Parpette Ch. Le français sur objectif universitaire. Grenoble: PUG, 2014. – 252 с.

TEACHING ACADEMIC WRITING IN FRENCH TO MASTER'S STUDENTS IN PHILOLOGY: COURSE OBJECTIVES AND PRIORITIES

Amelicheva V.M.
Moscow State University

This article presents the results of an analysis of ten years of teaching an academic writing course in French in the master's program of the Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University. It is shown that even with a high level of language proficiency at the beginning of the program, master's students typically lack academic writing skills and have a poor understanding of the functional style of academic texts. Therefore, the course objectives include developing skills in graphic and compositional text formatting, mastering techniques for lexical and syntactic reformulation of text, the correct integration of quotations, and the correct use of logical text organization. Typical student errors and methods for correcting them are discussed, and key strategies for language training for young scientists are presented. The study's potential lies in further improving academic writing teaching methods based on the analysis of these observations.

Keywords: academic writing, French, French for university purposes, master's degree, applied stylistics, reformulation, logical organization of text.

References

1. Aleksandrovskaya E.B., Loseva N.V., Orlova E.P. Lire et résumer: A Handbook of Abstracting in French. 2nd ed., corrected and expanded. Moscow: OOO Izdatelstvo Nestor Academician, 2011. – 272 p.
2. Akhapkina Ya.E., Gordienko E.I., Zevakhina N.A., Kuvshinskaya Yu.M. Academic Writing. From Research to Text. A Textbook and Workshop for the Academic Bachelor's Degree. Moscow: Yurait, 2019. – 284 p.
3. Korotkina I.B. Academic Writing: Process, Product, and Practice. A Textbook for Universities. Moscow: Yurait, 2015. – 296 p.
4. Beaud M. L'art de la thèse. Paris: La Découverte, 2006. – 202 p.
5. Dalcq A.-E., Englebert A. et al. Lire, comprendre, écrire le français scientifique. Paris, Bruxelles, 1999: De Boeck Université. – 503 p.
6. Garnier S., Savage A. Rediger un texte académique en français. P.: Ophrys, 2011. – 256 p.
7. Mangiante J.-M., Parpette Ch. Le français sur objectif universitaire. Grenoble: PUG, 2014. – 252 p.

Принцип параллельного повествования в учебниках русского языка как иностранного для государств Центральной Азии

Бессмертная Вероника Алексеевна,
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева
E-mail: bessmertnaya.2004@inbox.ru

В статье обосновывается принцип параллельного повествования как композиционный принцип построения учебного раздела в учебниках русского языка как иностранного для государств Центральной Азии. Актуальность определена зафиксированным МАПРЯЛ дефицитом качественной лингвострановедческой информации в действующих учебниках региона. Цель – показать лингводидактический потенциал принципа, предложить модель его применения в возрастной дифференциации, а также разграничить его с сопоставительным, диалогическим и межкультурным подходами. Материалом послужили девять учебников и учебных пособий русского языка, действующих в системе среднего и высшего образования Узбекистана, Казахстана и Кыргызстана, а также данные «Комплексного исследования учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения русскому языку в зарубежных странах» (МАПРЯЛ, 2023). Применен контент-анализ по четырем параметрам. Установлено, что доля разделов с лингвокультурным компонентом о России составляет от 0 до 12,5%, а тематическая соотнесенность разделов о русской и родной лингвокультурах отсутствует во всех проанализированных учебниках. Предложены трехуровневая возрастная модель применения принципа и фрагмент экспериментального учебного модуля с системой заданий; востребованность подхода подтверждена опубликованными данными опроса преподавателей МАПРЯЛ (67,5% респондентов фиксируют недостаток сведений о современной России в учебниках). Результаты применимы при разработке и переработке учебников РКИ для многонациональной аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингводидактика; лингвокультурология; параллельное повествование; контент-анализ учебника; возрастная адаптация; учебный модуль; Центральная Азия.

Введение

Современная методика преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) опирается на представление о том, что язык и культура функционируют во взаимосвязи, а учебник выступает не только средством обучения языковым нормам, но и каналом трансляции лингвокультурной информации о стране изучаемого языка [1], [2]. Для обучающихся из государств Центральной Азии русский язык сохраняет статус языка межнационального общения [3] и занимает положение обязательного предмета в системе среднего образования Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана и Узбекистана [4]. Вместе с тем в ряде стран региона фиксируется ограничение сфер функционирования русского языка [5], [16], что повышает значимость содержательного наполнения учебников РКИ как фактора, во многом определяющего устойчивость позиций русского языка.

По данным «Комплексного исследования учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения русскому языку в зарубежных странах» (МАПРЯЛ, 2023), 36,6% опрошенных педагогов характеризуют обеспеченность учебниками как тяжелую и остродефицитную, 27% отказываются от национально-ориентированных пособий по причине их низкого качества, а 67,5% указывают на недостаточное присутствие в учебниках сведений о современной российской действительности [6]. Сходные наблюдения о фрагментарности лингвокультурного компонента содержатся в работах И.И. Барановой [7] и А.Е. Фоминых [8]. Вместе с тем композиционный механизм соотнесения родной и русской лингвокультур в структуре учебника остается за рамками перечисленных исследований.

Научная новизна настоящей работы состоит в том, что вводимый принцип параллельного повествования квалифицируется как композиционный (а не методический) принцип построения отдельного учебного раздела учебника РКИ и тем самым отграничивается от сложившихся методических подходов. Сопоставительный подход в методике преподавания неродного русского языка ориентирован на выявление и преодоление интерферентных явлений на уровне языковой системы [9] и не затрагивает структурного соотнесения лингвокультурного содержания. Диалогический подход в трактовке М.М. Бахтина и в его лингводидактическом развитии Е.И. Пассовым представляет собой философско-методологическую установку на «диалог культур» [10] и формулируется на уровне целей и принципов обучения, не предлагая формализованного механизма разметки учебного раздела. Межкультурный подход в трактовке В.В. Сафоновой [11] и С.Г. Тер-Минасовой [12] описывает общекурсовую стратегию формирования межкультурной компетенции и не специфицирует пошаговую композицию параграфа. Лингвострановедение Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [1] и лингвокультурология В.В. Воробьева [2] закладывают аппарат описания лингвокультурных единиц, но также не описывают композиции учебной единицы. Параллельное повествование, в отличие от указанных подходов, функционирует на микроуровне отдельного учебного раздела: оно задает требование тематической, объемной, композиционной и иллюстративной соотнесенности двух лингвокультурных линий (национальной и русской) в пределах одного параграфа.

Цель статьи – показать лингводидактический потенциал принципа параллельного повествования и предложить модель его применения с учетом возрастной дифференциации обучающихся. В задачи входят: 1) контент-анализ лингвокультурного содержания действующих учебников русского языка в регионе по четырем формализованным параметрам; 2) теоретическое разграничение параллельного повествования и сопоставительного, диалогического, межкультурного подходов; 3) описание трехуровневой возрастной модели применения принципа и фрагмента экспериментального учебного модуля; 4) обоснование востребованности подхода по опубликованным данным опроса преподавателей и разработка программы его апробации.

Методы и материалы исследования

Корпус исследования сформирован по трем критериям отбора. Во-первых, учитывался статус издания: в выборку включались учебники, рекомендованные министерствами образования соответствующих государств для использования в средней школе или вузе. Во-вторых,

обеспечивался охват разных образовательных уровней (начальная школа, основная и старшая школа, высшее образование) и разных стран региона (Узбекистан, Казахстан, Кыргызстан). В-третьих, учитывалась доступность материала в открытых образовательных репозиториях. Итоговый корпус составили девять учебников и учебных пособий, распределение которых по образовательным уровням и количественные показатели контент-анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1. Количественный состав корпуса по образовательным уровням

Образовательный уровень (возраст обучающихся)	Число учебников	Всего разделов	Разделов с компонентом о России	Доля, %
Начальное образование (1–4 классы, 7–10 лет)	4	96	1	1,0
Основная и старшая школа (5–11 классы, 11–17 лет)	2	64	4	6,3
Высшее образование (студенты)	3	102	5	4,9
Итого	**9**	**262**	**10**	**3,8**

Распределение материала по возрастным группам обеспечивает охват всех ступеней системы образования, на которых русский язык изучается как иностранный или неродной. Преобладание учебников начальной школы (4 из 9) отражает реальную структуру издаваемой в регионе учебной литературы, где наиболее массовой является начальная ступень. Для каждой возрастной группы анализу подвергались все доступные в электронных репозиториях разделы соответствующих учебников, что обеспечивает достаточную репрезентативность выборки в пределах качественного (описательного) дизайна исследования.

Контент-анализ проводился по четырем формализованным параметрам. Параметр 1 – доля разделов (параграфов), содержащих лингвокультурный компонент о России, в общем числе разделов учебника. Параметр 2 – типология лингвокультурных единиц, представленных в учебнике; учитывались четыре типа единиц: персоналии, топонимы, культурно-исторические реалии, прецедентные тексты (фольклор, литература, кинематограф) – по классификации, восходящей к лингвокультурологии В.В. Воробьева [2] и работе Ю.Е. Прохорова о социокультурных стереотипах [13]. Параметр 3 – иллюстративный коэффициент, исчисляемый как отношение числа изображений, связанных с русской лингвокультурой, к общему числу изображений учебника. Параметр 4 – наличие тематической соотнесенности с национальной лингвокультурой, оцениваемое в трехзначной шкале: 0 (соотнесенность отсутствует), 1 (соотнесенность фрагментарна), 2 (соотнесенность системна).

Доля разделов с лингвокультурным компонентом о России (параметр 1) изменяется по корпусу от 0% (учебник Алматинского технологического университета, ряд учебников для 2 класса школ Узбекистана) до 12,5% (учебник для 6 класса школ с кыргызским языком обучения, в котором лингвокультурному разделу о России отведено 4 параграфа из 32). В отношении параметра 2 преобладают топонимы (Москва, Санкт-Петербург в 5 учебниках корпуса из 9) и культурно-исторические реалии (Третьяковская галерея, Большой театр); прецедентные тексты и персоналии представлены реже, образ современной массовой культуры отсутствует. Иллюстративный коэффициент (параметр 3) не превышает 0,08. Тематическая соотнесенность с национальной лингвокультурой (параметр 4) оценена как 0 во всех проанализированных учебниках. Зависимость доли культурно-ориентированного материала от типа (категории) учебного пособия приведена в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2. Зависимость наличия культурно-ориентированного материала о России от типа учебного пособия

Тип (категория) учебного пособия	Средняя доля разделов с материалом о России, %	Тематическая соотнесенность (0–2)
Учебники начальной школы (национальные министерства)	1,0	0
Учебники основной и старшей школы (национальные министерства)	6,3	0
Вузовские пособия без образа России	0,0	0
Вузовское пособие с историко-культурным образом России	11,0	1
Пособия, созданные при участии российских специалистов	2,0	0

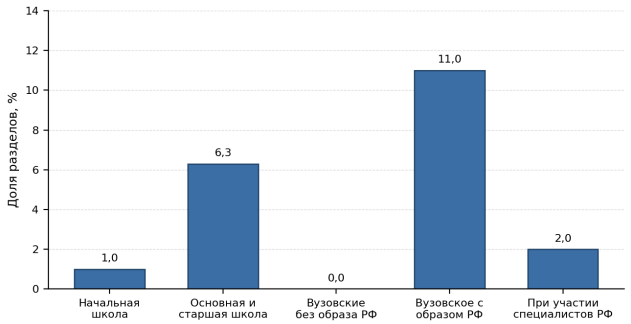

Рис. 1. Средняя доля разделов с культурно-ориентированным материалом о России по типам учебных пособий, %

Полученные количественные показатели согласуются с данными «Комплексного исследования…» МАПРЯЛ [6] и подтверждают наличие системной лакуны, для устранения которой и предлагается принцип параллельного повествования.

Обсуждение

Лингвокультурный пласт проанализированного корпуса описывается через три типовые модели. Модель А характеризуется фактическим отсутствием связанного с Россией лингвокультурного содержания (параметр 1 равен 0%): учебное содержание полностью занято грамматическим и лексическим материалом либо тематикой национальной государственности. К этой модели относятся учебник Алматинского технологического университета и учебник для 2 класса школ с узбекским языком обучения З.Х. Абдураимовой. Модель Б представляет формальный страноведческий раздел, сведенный к набору клише: в учебнике для 6 класса школ с кыргызским языком обучения Н.П. Задорожной и Г.К. Таировой страноведческие параграфы включают только Москву и стандартный набор ее реалий (Третьяковская галерея, цирк Ю.В. Никулина, парк «Сокольники»), тогда как региональное разнообразие России остается за пределами учебного текста. Модель В реализована в «Пособии по русскому языку (Часть 1)»: лингвокультурное содержание ориентировано на культурно-исторический пласт (тексты о «Золотом кольце», о роли русского языка в науке и культуре), однако материалы, отражающие современную российскую действительность, по-прежнему отсутствуют.

Объединяющая черта всех трех моделей – нескоординированность разделов, посвященных родной и русской лингвокультурам. Национальный и российский материалы не соотнесены ни тематически, ни иллюстративно, ни композиционно: обучающийся получает одностороннюю картину либо два параллельных, но не пересекающихся содержательных ряда, что не способствует формированию целостной лингвокультурной компетенции [2]. Сформулированный на основе контент-анализа принцип параллельного повествования предполагает, что каждой тематической единице учебного раздела, связанной с лингвокультурой обучающегося, ставится в соответствие сюжетно сопоставимая единица, раскрывающая русскую лингвокультуру; обе единицы соотносятся по объему текста, композиции (заголовочный комплекс, текст, словарь, задания, иллюстрация) и иллюстративному ряду.

Применение принципа целесообразно проиллюстрировать в четырех тематических блоках, отражающих типичный учебный материал по РКИ. Блок «Народные герои и фольклор»: разделу о казахских богатырях-«батырах» с изображениями памятников в учебнике для 8 класса соответствует раздел об Илье Муромце с изображением памятника в г. Муроме и историко-лингвистическим комментарием о тюркском происхождении слова богатырь [15]. Блок «Города»: разделу о городах Кыргызстана на Великом шелковом пути соответствует раздел об Оренбурге как «городе на границе Европы и Азии», иллюстрируемый изображением Пешеходного моста «Европа – Азия». Блок «Современная культура»: разделу о современной узбекской музыке и кино соответствует раздел об актуальных российских музыкальных и кинопроектах, в том числе о копродукциях с центральноазиатскими странами (например, фильм «Монгол» режиссера С.В. Бодрова, снятый при участии Казахстана). Блок «Праздники и обряды»: разделу о Наурызе соответствует раздел о Масленице с единым тематическим стержнем «весенние обряды славянских и тюркских народов».

Возрастная адаптация принципа

Принцип параллельного повествования требует адаптации к возрастным когортам обучающихся, поскольку отбор и композиционная разметка лингвокультурных единиц должны учитывать когнитивные и коммуни-

кативные особенности возраста [9], [14]. Предлагается трехуровневая модель применения принципа, соотнесенная с возрастными группами корпуса (таблица 1).

Уровень I – младший школьный возраст (1–4 классы, 7–10 лет). Ведущая модальность – наглядно-образная, преобладающий формат учебного раздела – коммуникативная мини-ситуация. Параллельная пара формируется на материале конкретных лингвокультурных единиц: имена сверстников (Аян – Алеша), наименования продуктов питания (бешбармак – борщ), элементы национальной одежды (чапан – сарафан), фольклорные персонажи (Алдар-Косе – Иванушка-дурачок). Доля иллюстративного материала повышена; текст сопоставимых единиц ограничивается 30–50 словами и сопровождается опорой на родной язык в виде глоссария [9].

Уровень II – основная и старшая школа (5–11 классы, 11–17 лет). Доминирующая модальность смещается в сторону текстовой. Параллельная пара выстраивается вокруг развернутого лингвокультурного сюжета: исторические события (Великая Отечественная война и участие центральноазиатских республик СССР в ней), географические объекты (Иссык-Куль – Байкал), литературные тексты (отрывок из «Капитанской дочки» А.С. Пушкина и фрагмент эпоса «Манас»). Целесообразно вводить задания на сопоставление, перевод лингвокультурных единиц и развернутый комментарий. Длина сопоставимых текстов составляет 150–250 слов.

Уровень III – высшее образование. Параллельная пара тематизируется на материале, релевантном профессиональной ориентации обучающихся: научно-технические биографии (С.П. Королев и национальные ученые), современные культурные индустрии (российский и узбекский кинематограф), деловой и медицинский русский язык в соотнесении с национальной профессиональной лексикой. На этом уровне принцип реализуется не только на уровне отдельного раздела, но и на уровне целостных модулей; целесообразно использование элементов проблемного обучения и проектной деятельности.

Фрагмент экспериментального учебного модуля

Для наглядной демонстрации механизма реализации принципа приведем фрагмент экспериментального учебного модуля «Города», разработанного для уровня II (основная и старшая школа) и адаптируемого для уровня III. Тематический раздел «Город на границе двух частей света» построен как параллельная пара: текст А посвящен городу Ош (Кыргызстан) на Великом шелковом пути, текст Б – Оренбургу (Россия) как историческим «воротам» в Центральную Азию. Опорная схема сопоставления, предъявляемая обучающимся, представлена в таблице 3.

Таблица 3. Опорная схема параллельной пары в разделе «Город на границе двух частей света»

Параметр сопоставления	Ош (Кыргызстан)	Оренбург (Россия)
Географическое положение	юг Кыргызстана, Ферганская долина	Южный Урал, граница Европы и Азии
Историческая роль	древнейший город на Великом шелковом пути	торговые ворота России в Центральную Азию в XVIII–XIX вв.
Культурный символ	гора Сулайман-Тоо (объект ЮНЕСКО)	Пешеходный мост через Урал «Европа – Азия»
Лингвокультурная связь	тюркская топонимика региона	тюркские заимствования в русском языке (базар, караван)

Раздел сопровождается системой из четырех заданий, реализующих движение от рецепции к продукции речи. Задание 1 (рецептивное): «Прочитайте тексты А и Б и заполните таблицу 3 недостающими сведениями; подчеркните в обоих текстах названия географических объектов». Задание 2 (языковое): «Найдите в текстах слова тюркского происхождения (базар, караван, сарай); пользуясь словарем, определите их значение и приведите однокоренные слова». Задание 3 (репродуктивное): «Составьте по образцу устный рассказ об одном из городов, используя опорную схему таблицы 3 и не менее пяти новых слов». Задание 4 (продуктивно-проектное): «Подготовьте в паре параллельную презентацию из двух слайдов: «Мой город» и «Город России»; покажите, что объединяет историю этих городов». Такая система заданий обеспечивает поэтапное формирование лингвокультурной компетенции при сохранении паритета родной и русской лингвокультур.

Востребованность подхода и программа апробации

Востребованность предлагаемого подхода со стороны педагогического сообщества подтверждается опубликованными данными опроса преподавателей русского языка, проведенного МАПРЯЛ в 2023 г. [6]. Доля педагогов, оценивающих обеспеченность учебниками как тяжелую и остродефицитную, составляет 36,6%; еще 38,8% характеризуют ее как удовлетворительную. От использования национально-ориентированных пособий из-за их низкого качества или отсутствия отказываются 27% опрошенных, а 67,5% фиксируют недостаток сведений о современной России в доступных учебных материалах. Сводные показатели представлены в таблице 4 и на рисунке 2.

Таблица 4. Оценка преподавателями состояния учебно-методической базы РКИ (по данным опроса МАПРЯЛ, 2023 [6])

Показатель	Доля респондентов, %
Обеспеченность учебниками тяжелая и остродефицитная	36,6
Обеспеченность учебниками удовлетворительная	38,8
Отказ от национально-ориентированных пособий из-за их качества или отсутствия	27,0
Недостаток сведений о современной России в учебниках	67,5

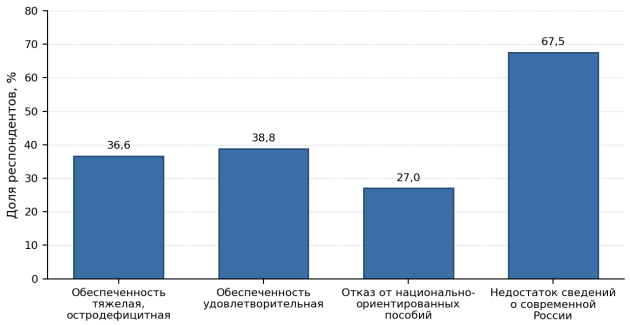

Рис. 2. Оценка преподавателями состояния учебно-методической базы РКИ, % респондентов (по данным опроса МАПРЯЛ, 2023 [6])

Приведенные данные показывают, что запрос на качественные национально-ориентированные материалы с актуальным лингвокультурным содержанием сформирован самим педагогическим сообществом региона: более двух третей преподавателей указывают на лакуну, на устранение которой направлен принцип параллельного повествования. Это позволяет рассматривать предложенный принцип как ответ на эмпирически зафиксированную потребность практики преподавания РКИ, а не как умозрительную конструкцию.

Настоящее исследование носит теоретико-аналитический и проектировочный характер; его эмпирическим основанием выступает контент-анализ корпуса учебников (таблицы 1, 2), а проверка эффективности разработанного модуля в учебном процессе составляет программу следующего этапа исследования. Дизайн этой программы предполагает обучение в двух сопоставимых группах одной возрастной когорты – экспериментальной (по разработанному модулю) и контрольной (по действующему учебнику) – с измерением результатов по трем группам критериев: лингвокультурная компетенция (тест на узнавание и истолкование лингвокультурных единиц), сформированность языковых навыков (тесты уровня A2/B1) и мотивационный компонент (анкета удовлетворенности обучающегося по пятибалльной шкале Лайкерта и экспертная оценка преподавателя). Статистическую обработку межгрупповых различий предполагается проводить с применением U-критерия Манна – Уитни. Результаты апробации составят предмет отдельной публикации.

Основные результаты

Применение принципа параллельного повествования решает четыре лингводидактические задачи. Первая – обеспечение эквивалентности лингвокультурных единиц на уровне отдельного учебного раздела, что снимает зафиксированную контент-анализом одностороннесть культурной презентации. Вторая – системная работа с лингвокультурными заимствованиями (прежде всего тюркизмами в русском языке [15]) и расширение лексического минимума за счет единиц, соотнесенных с родным языком обучающегося. Третья – упорядочивание иллюстративного материала: изображения подбираются парами и получают единую композиционную логику. Четвертая – формирование основы для системы заданий на сопоставление, продемонстрированной на фрагменте экспериментального модуля. В отличие от диалогического и межкультурного подходов, функционирующих на программно-методическом уровне курса, параллельное повествование задает воспроизводимую композицию отдельной учебной единицы, что отвечает зафиксирован-

ному опросом МАПРЯЛ запросу педагогического сообщества и делает принцип пригодным как для разработки новых учебников, так и для переработки действующих пособий по выявленным в контент-анализе лакунам.

Заключение

Контент-анализ корпуса из девяти учебников русского языка, действующих в государствах Центральной Азии, показал, что доля учебных разделов с лингвокультурным компонентом о России не превышает 12,5%, а тематическая соотнесенность разделов о русской и родной лингвокультурах отсутствует во всех проанализированных источниках; наибольший дефицит характерен для учебников начальной школы и вузовских пособий без образа России. В качестве способа преодоления выявленных лакун предложен принцип параллельного повествования – композиционный принцип построения учебного раздела, отграниченный от сопоставительного, диалогического и межкультурного подходов и функционирующий на микроуровне отдельной учебной единицы. Описаны трехуровневая возрастная модель применения принципа и фрагмент экспериментального учебного модуля с системой заданий. Востребованность подхода подтверждается опубликованными данными опроса преподавателей МАПРЯЛ: 67,5% респондентов фиксируют недостаток сведений о современной России в учебных материалах, на восполнение которого направлен предложенный принцип. Результаты работы могут быть использованы при разработке новых учебных пособий РКИ для многонациональной аудитории и при переработке действующих учебников.

Литература

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Русский язык, 1990. – 246 с.

2. Воробьев В.В. Лингвокультурология: монография / В.В. Воробьев. – Москва: Российский университет дружбы народов, 2008. – 340 с.

3. Молодов О.Б. Русский язык как инструмент использования «мягкой силы» в странах Центральной Азии / О.Б. Молодов // Дискурс-Пи. – 2017. – Т. 26, № 1. – С. 93–100. – DOI: 10.17506/dipi.2017.26.1.93100.

4. Бекмурзаев Н. Положение русского языка в странах Центральной Азии [Электронный ресурс] / Н. Бекмурзаев // Cabar Asia. – URL: https://cabar.asia/ru/polozhenie-russkogo-yazyka-v-stranah-tsentralnoj-azii (дата обращения: 15.04.2026).

5. Попова С.В. Факторы сокращения и пути усиления роли русского языка в Центрально-Азиатском регионе / С.В. Попова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – № 3 (71). – С. 119–127. – DOI: 10.52452/18115942_2023_3_119.

6. Комплексное исследование учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения русскому языку в зарубежных странах / Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва: МАПРЯЛ, 2023. – 180 с.

7. Баранова И.И. Международное сотрудничество в продвижении русского языка и русской культуры за рубежом / И.И. Баранова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – Т. 7, № 26. – С. 14–22. – DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.26.1.

8. Фоминых А.Е. Российские университеты на образовательных рынках Центральной Азии: публичная дипломатия, сотрудничество и конкуренция / А.Е. Фоминых // Вестник Томского государственного университета. История. – 2014. – № 6 (32). – С. 30–35.

9. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие / Т.М. Балыхина. – Москва: Российский университет дружбы народов, 2007. – 185 с.

10. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей / Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

11. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово, 2008. – 264 с.

13. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – 5-е изд. – Москва: ЛКИ, 2008. – 224 с.

14. Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века / О.Д. Митрофанова // Мир русского слова. – 2000. – № 3. – С. 51–58.

15. Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке / Е.Н. Шипова; отв. ред. А.Н. Кононов. – Алма-Ата: Наука Казахской ССР, 1976. – 444 с.

16. Евдокимов А.Н. Русский язык в Центральной Азии: современное состояние и перспективы / А.Н. Евдокимов, Т.А. Давыдова, Д.А. Савкин // Проблемы постсоветского пространства. – 2020. – Т. 7, № 3. – С. 373–388. – DOI: 10.24975/2313-8920-2020-7-3-373-388.

THE PRINCIPLE OF PARALLEL NARRATIVE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR CENTRAL ASIAN COUNTRIES

Bessmertnaya V.A.
Samara National Research University

The article substantiates the principle of parallel narrative as a compositional principle of building a learning unit in Russian as a Foreign Language (RFL) textbooks for Central Asian countries. The relevance is determined by the deficit of high-quality linguocultural content in the textbooks currently in use in the region, as documented by MAPRYAL. The aim is to demonstrate the linguodidactic potential of the principle, to propose a model of its application in age differentiation, as well as to delineate it from comparative, dialogical and intercultural approaches. The study is based on nine textbooks and teaching aids of the Russian language used in the secondary and higher education systems of Uzbekistan, Kazakhstan and Kyrgyzstan, as well as on the data of the Comprehensive Study of Textbooks and Teaching Aids Designed for Teaching Russian in Foreign Countries (MAPRYAL, 2023). Content analysis was carried out by four parameters. It is established that the proportion of units containing the linguocultural component related to Russia ranges from 0 to 12.5%, while thematic correlation between sections on the Russian and the native linguocultures is absent in all analysed textbooks. A three-level age model of the principle and a fragment of an experimental learning module with a system of tasks are proposed; the demand for the approach is confirmed by the published data of the MAPRYAL teacher survey (67.5% of the respondents report a lack of information about contemporary Russia in the textbooks). The results are applicable in the development and revision of RFL textbooks for multinational audiences.

Keywords: Russian as a foreign language; linguodidactics; cultural linguistics; parallel narrative; textbook content analysis; age adaptation; learning module; Central Asia.

References

1. Vereshchagin E.M. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Language and culture: Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language] / E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. 4th ed., rev. and enl. Moscow: Russkij yazyk, 1990. 246 p. (In Russ.)

2. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologiya [Cultural linguistics]: monograph / V.V. Vorob'ev. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia, 2008. 340 p. (In Russ.)

3. Molodov O.B. Russkij yazyk kak instrument ispol'zovaniya «myagkoj sily» v stranah Central'noj Azii [The Russian language as an instrument of soft power in Central Asian countries] / O.B. Molodov // Diskurs-Pi = Discourse- P. 2017. Vol. 26, No. 1. P. 93–100. DOI: 10.17506/dipi.2017.26.1.93100. (In Russ.)

4. Bekmurzaev N. Polozhenie russkogo yazyka v stranah Central'noj Azii [The position of the Russian language in Central Asian countries] [Electronic resource] / N. Bekmurzaev // Cabar Asia. URL: https://cabar.asia/ru/polozhenie-russkogo-yazyka-v-stranah-tsentralnoj-azii (accessed: 15.04.2026). (In Russ.)

5. Popova S.V. Faktory sokrashcheniya i puti usileniya roli russkogo yazyka v Central'no-Aziatskom regione [Factors of decline and ways to strengthen the role of the Russian language in the Central Asian region] / S.V. Popova // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences. 2023. No. 3 (71). P. 119–127. DOI : 10.52452/18115942_2023_3_119. (In Russ.)

6. Kompleksnoe issledovanie uchebnikov i uchebnyh posobij, prednaznachennyh dlya obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnyh stranah [Comprehensive study of textbooks and teaching aids designed for teaching Russian in foreign countries] / International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Pushkin State Russian Language Institute. Moscow: MAPRYAL, 2023. 180 p. (In Russ.)

7. Baranova I.I. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v prodvizhenii russkogo yazyka i russkoj kul'tury za rubezhom [International cooperation in promoting the Russian language and Russian culture abroad] / I.I. Baranova // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Issues of Teaching Methodology in Higher Education. 2018. Vol. 7, No. 26. P. 14–22. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.26.1. (In Russ.)

8. Fominyh A.E. Rossijskie universitety na obrazovatel'nyh rynkah Central'noj Azii: publichnaya diplomatiya, sotrudnichestvo i konkurenciya [Russian universities in the educational markets of Central Asia: public diplomacy, cooperation and competition] / A.E. Fominyh // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya = Tomsk State University Journal of History. 2014. No. 6 (32). P. 30–35. (In Russ.)

9. Balyhina T.M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo) [Methodology of teaching Russian as a non-native (new) language]: textbook / T.M. Balyhina. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia, 2007. 185 p. (In Russ.)

10. Passov E.I. Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur [Communicative foreign language education: preparing for the dialogue of cultures]: textbook / E.I. Passov. Minsk: Leksis, 2003. 184 p. (In Russ.)

11. Safonova V.V. Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij [Studying languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations] / V.V. Safonova. Voronezh: Istoki, 1996. 237 p. (In Russ.)

12. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]: textbook / S.G. Ter-Minasova. Moscow: Slovo, 2008. 264 p. (In Russ.)

13. Prohorov Yu.E. Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ih rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrancev [National socio-cultural stereotypes of speech communication and their role in teaching Russian to foreigners] / Yu.E. Prohorov. 5th ed. Moscow: LKI, 2008. 224 p. (In Russ.)

14. Mitrofanova O.D. Lingvodidakticheskie uroki i prognozy konca XX veka [Linguodidactic lessons and forecasts of the end of the XX century] / O.D. Mitrofanova // Mir russkogo slova = The World of Russian Word. 2000. No. 3. P. 51–58. (In Russ.)

15. Shipova E.N. Slovar' tyurkizmov v russkom yazyke [Dictionary of Turkisms in the Russian language] / E.N. Shipova; ed. by A.N. Kononov. Alma-Ata: Nauka of the Kazakh SSR, 1976. 444 p. (In Russ.)

16. Evdokimov A.N. Russkij yazyk v Central'noj Azii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy [The Russian language in Central Asia: current state and prospects] / A.N. Evdokimov, T.A. Davydova, D.A. Savkin // Problemy postsovetskogo prostranstva = Post-Soviet Issues. 2020. Vol. 7, No. 3. P. 373–388. DOI: 10.24975/2313-8920-2020-7-3-373-388. (In Russ.)

Цифровая образовательная среда как условие эффективной организации дополнительного обучения математике в коррекционной школе

Зарипова Мария Юрьевна,
старший преподаватель, кафедра математики и информатики, Технический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри
E-mail: Vsamokhina@bk.ru,

В статье представлены результаты исследования, направленного на обоснование и экспериментальную проверку эффективности цифровой образовательной среды как условия организации дополнительного обучения математике в специальной (коррекционной) школе. На основе анализа психолого-педагогических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обоснована необходимость применения специализированных цифровых инструментов, обеспечивающих индивидуализацию, визуализацию и адаптацию учебного материала. Представлены результаты апробации веб-приложения на базе МОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат» г. Нерюнгри, доказана эффективность разработанного подхода. Результаты эксперимента подтверждают, что цифровая образовательная среда, включающая специализированное веб-приложение, создаёт условия для индивидуализации обучения, формирования регулятивных универсальных учебных действий и повышения учебной мотивации обучающихся в том числе с ОВЗ.

Ключевые слова: коррекционная школа, цифровая образовательная среда, дополнительное обучение, веб-приложение, педагогический эксперимент, индивидуализация обучения, геймификация.

Современное образование переживает этап активной цифровой трансформации. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено, что при реализации образовательных программ с применением цифрового обучения в образовательной организации должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды [1]. Как отмечает И.В. Роберт, информатизация образования является стратегическим ресурсом развития образовательной системы, а цифровая образовательная среда становится неотъемлемым условием реализации образовательных программ, обеспечивая доступность, гибкость и индивидуализацию обучения [9; 10].

Особую значимость процесс создания цифровой образовательной среды приобретает в системе специального (коррекционного) образования. Как отмечает Н.А. Александрова, «цифровые инструменты позволяют преодолевать барьеры, связанные с ограниченными возможностями здоровья, и создают условия для полноценного участия всех обучающихся в образовательном процессе» [2]. При обучении математике детей с ОВЗ традиционная передача готовых знаний и алгоритмов часто неэффективна.

Практика организации дополнительного обучения математике в общеобразовательных организациях свидетельствует о преимущественном использовании педагогами разрозненных инструментов: электронных таблиц, мессенджеров, бумажных журналов, облачных файловых хранилищ. Такая организация работы не обеспечивает формирования единого информационного контура – сведения о расписании занятий, результатах выполнения заданий и динамике освоения материала оказываются рассредоточенными по разным носителям. Это объективно усложняет контроль текущей успеваемости, замедляет обратную связь между учителем и обучающимся и снижает оперативность управления учебным процессом. В условиях коррекционной школы, где образовательный процесс строится на индивидуализированной траектории каждого обучающегося, указанная фрагментарность перестаёт быть просто техническим неудобством и превращается в фактор, ограничивающий эффективность педагогической деятельности. Автор выделяет дидактические функции средств ИКТ, в том числе: осуществление информационного взаимодействия пользователей между собой и с экранными представлениями изучаемых объектов; возможность влияния на рассматриваемые процессы или явления; возможность работы в условиях реализации встроенных технологий обучения, ориентированных на обучение закономерностям конкретной предметной области [9].

И.В. Роберт также вводит понятие информационно-коммуникационной предметной среды, понимая её как «совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучаемыми, преподавателем и средствами ИКТ, формированию познавательной активности обучаемого, при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием» [8]. Это определение особенно важно для организации дополнительного обучения математике в коррекционной школе, поскольку подчёркивает необходимость предметно-ориентированного наполнения цифровой среды с учётом психофизических особенностей обучающихся.

Авторы Н.Л. Микиденко и С.П. Сторожева отмечают, что «цифровая образовательная среда должна быть гибкой и адаптируемой под индивидуальные особенности учащихся» [4]. Для коррекционной школы это требование приобретает особое значение, поскольку диапазон индивидуальных различий среди обучающихся с ОВЗ значительно шире, чем в массовой школе. А.В. Сидорова подчёркивает: «применение информационно-коммуникационных технологий приобретает особое значение, поскольку компенсирует недостатки слухового и речевого восприятия за счёт усиления визуализации и интерактивности» [2].

К.А. Никифоров и Т.Т. Газизов, исследуя применение элементов геймификации в дополнительном образовании школьников, определяют геймификацию как «применение игровых элементов и технологий создания игр в неигровом контексте» [7]. Авторы отмечают, что «геймификация позволяет повысить познавательную активность обучающихся и стимулировать мотивацию через использование игровых

механик в неигровом контексте» [7, 10]. В коррекционной школе геймификация приобретает особое значение, поскольку она позволяет создать ситуацию успеха, снизить тревожность и повысить учебную мотивацию обучающихся.

Таким образом, цифровая образовательная среда для организации дополнительного обучения математике в коррекционной школе должна включать:

- программно-аппаратные средства, обеспечивающие доступ к образовательному контенту и взаимодействие участников;
- учебные материалы по математике, адаптированные для обучающихся с ОВЗ;
- средства взаимодействия учителя и обучающихся;
- инструменты планирования занятий, учёта посещаемости и успеваемости, мониторинга прогресса обучения;
- элементы геймификации, стимулирующие познавательную активность и создающие соревновательный эффект [10].

Включение элементов геймификации в цифровую образовательную среду дополнительного обучения математике позволяет создать мотивирующую среду, стимулирующую познавательную активность обучающихся и поддерживающую их интерес к предмету на протяжении всего курса обучения.

Компоненты цифровой образовательной среды на основе веб-приложения дополнительного обучения математики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компонент	Подсистемы	Функции
Организационно-управленческий	Планирование занятий	Создание расписания, учёт посещаемости
	Управление участниками	Регистрация, формирование групп, ведение профилей
	Отчётность	Генерация PDF-отчётов
Содержательно-методический	Учебные модули	Иерархическая структура, теория
	Конструктор заданий	LaTeX, редактор, шаблоны
	Банк заданий	Числовой, выбор, развёрнутый
	Проверка	Автоматическая и ручная
	Визуализация прогресса	Графики, пройденные темы
Коммуникативный	Чат	Обмен сообщениями, история
	Уведомления	Задания, расписание, проверка
	Обратная связь	Комментарии, рекомендации
Мотивационный	Баллы	Начисление, бонусы
	Рейтинг	Общий, внутри группы
	Звания	Пороговые значения, визуализация

Экспериментальная проверка эффективности разработанного веб-приложения проводилась на базе МОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат» г. Нерюнгри. Выбор данной базы обусловлен спецификой контингента обучающихся: в школе обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, что предъявляет повышенные требования к индивидуализации образовательного процесса и подтверждает актуальность разработки специализированной цифровой образовательной среды [3; 6].

В исследовании приняли участие 12 обучающихся восьмых классов. Эксперимент проводился в течение 10 занятий по теме «Квадратные уравнения. Занятия проводились в групповой форме с использованием веб-приложения. Каждое занятие включало теоретическую часть (с использованием визуализированного материала, адаптированного для обучающихся с ОВЗ), практическую работу в приложении и последующее закрепление материала. Продолжительность одного группового занятия составляла 45 минут. Результаты эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Этап эксперимента	Средний балл
Диагностический срез (до начала занятий)	3,2
Промежуточный срез (после 5 занятий)	3,7
Итоговый срез (после 10 занятий)	4,3

При этом, доля вычислительных ошибок сократилась на 22% (3 человека), количество обращений к учителю снизилось на 62% (с 12 до 5 человек), что говорит о повышении самостоятельности обучающихся и их способности самостоятельно находить и исправлять ошибки.

Мотивационный компонент цифровой среды обеспечил значительное повышение учебной активности: доля учеников, выполнявших дополнительные задания выросла с 8% до 58%(с 1 до 7 человек).

Статистическая значимость изменений подтверждена t-критерием Стьюдента (тэмп =8,73> ткр = 2,20, p < 0,05).

Разработанное веб-приложение может быть использовано учителями математики в коррекционных школах для организации процесса дополнительного обучения, подготовки к ОГЭ и развития математических компетенций обучающихся с ОВЗ.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53.
2. Чигарева С.Ф. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках математики и физики в коррекционной школе I–II, V видов // Видеоуроки в интернет -сайт для учителей. – 2026. – URL: https://videouroki.net/razrabotki/publikatsiia-riealizatsiia-sistiemno-dieiatiel-nostnogho-podkhoda-na-urokakh-mat.htm (дата обращения: 01.07.2026).
3. Егоркина Н.Н. Возможности применения искусственного интеллекта в практике учителя математики коррекционной школы // Народное образование Якутии. – 2026. -№ 1 (138). – С. 146–148.
4. Микиденко Н.Л., Сторожева С.П. Цифровая образовательная среда: противоречия в возможностях: монография. – Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2023. – 169 с.
5. Никифоров К.А., Газизов Т.Т. Применение элементов геймификации для дополнительного образования школьников // Молодежь и современные информационные технологии: сборник трудов XXI Международной научно-практической конференции. – Томск: Изд-во ТПУ, 2024. – С. 512–515.
6. Егоркина Н.Н. Возможности применения искусственного интеллекта в практике учителя математики коррекционной школы // Народное образование Якутии. – 2026. -№ 1 (138). -С. 146–148.
7. Хамитов Р.Г. Информационно-технологическая подготовка учителей естественно-математических дисциплин в системе дополнительного профессионального образования // Казанский педагогический журнал. –2006. – № 5. – С. 42–48.
8. Роберт И.В. Перспективные научные исследования, определяющие развитие информатизации образования // Педагогическое образование в России. – 2014. -№ 4. – С. 199–204.
9. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. –205 с.
10. Самохина В.М. Использование элементов геймификации для повышения учебной мотивации школьников // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 8. – С. 254–257.

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVE ORGANIZATION OF ADDITIONAL MATHEMATICS TRAINING IN A CORRECTIONAL SCHOOL

Zaripova M.Yu.
Technical Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov" in Neryungri

This article presents the results of a study aimed at substantiating and experimentally testing the effectiveness of a digital educational environment as a means of organizing supplementary mathematics instruction in a special (correctional) school. Based on an analysis of the psychological and pedagogical characteristics of students with disabilities, the need for specialized digital tools that enable individualization, visualization, and adaptation of educational material is substantiated. The results of a web application pilot at the Neryungri Specialized (Correctional) Boarding School are presented, demonstrating the effectiveness of the developed approach. The results of the experiment confirm that a digital educational environment, including a specialized web application, creates conditions for individualized learning, the development of universal learning activities, and increased motivation for students, including those with disabilities.

Keywords: digital educational environment, additional mathematics training, web application, correctional school, pedagogical experiment, individualization of learning, gamification.

References

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012, No. 273-FZ (as amended on August 8, 2024) // Collected Legislation of the Russian Federation. – 2012. – No. 53. – Article 7598.

2. Chigareva, S.F. Implementation of a Systemic-Activity Approach in Mathematics and Physics Lessons in a Specialized School of Types I–II, V // Video Lessons on the Internet – a website for teachers. – 2026. – URL: https://videouroki.net/razrabotki/publikatsiia-riealizatsiia-sistiemno-dieiatiel-nostnogho-podkhoda-na-urokakh-mat.htm (accessed: July 8, 2026).

3. Egorkina, N.N. Possibilities of applying artificial intelligence in the practice of a mathematics teacher in a correctional school // Public education of Yakutia. – 2026. – No. 1 (138). – P. 146–148.

4. Mikidenko N.L., Storozheva S.P. Digital educational environment: contradictions in capabilities: monograph. – Novosibirsk: Siberian State University of Telecommunications and Informatics, 2023. – 169 p.

5. Nikiforov K.A., Gazizov T.T. Application of gamification elements for additional education of schoolchildren // Youth and modern information technologies: collected papers of the XXI International scientific and practical conference. – Tomsk: TPU Publishing House, 2024. – pp. 512–515.

6. Egorkina N.N. Possibilities of applying artificial intelligence in the practice of a mathematics teacher in a special school // Public education of Yakutia. – 2026. – No. 1 (138). – pp. 146–148.

7. Khamitov R.G. Information technology training of teachers of natural sciences and mathematics in the system of additional professional education // Kazan pedagogical journal. – 2006. – No. 5. – P. 42–48.

8. Robert I.V. Promising scientific research determining the development of informatization of education // Pedagogical education in Russia. – 2014. – No. 4. – P. 199–204.

9. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. –205 с.

10. Самохина В.М. Использование элементов геймификации для повышения учебной мотивации школьников // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 8. – С. 254–257.

Техника активного вопрошания на уроках биологии

Залевский Иван Владимирович,
студент, Московский городской педагогический университет
E-mail: zalevskiiiv930@mgpu.ru

Кропова Юлия Геннадьевна,
к.биол.н, доцент, Московский городской педагогический университет
E-mail: Kropova.j@mgpu.ru

В работе рассмотрены различные аспекты техники генерации вопросов. Показаны ключевые критерии к использованию данного метода для повышения познавательного интереса и мотивации обучающихся. Активная позиция обучающихся при использовании методики активного вопрошания приводит не только к более полному и глубокому пониманию изучаемой темы, но и снижению уровня тревожности у обучающихся перед контрольными мероприятиями. Приведено описание авторской методика «Спираль вопросов» для обучения биологии на примере темы «Теория эволюции». Данная методика может быть использована как при изучении наиболее сложных тем, так и на других примерах.

Ключевые слова: техника генерации вопросов, метод активного вопрошания, познавательный интерес, мотивация к обучению.

Современное образование сталкивается с противоречием между требованиями системно-деятельностного подхода и сохраняющейся пассивностью учащихся в рамках традиционных моделей обучения. В них учитель остается основным источником информации и главным «оценщиком», что превращает обучающегося в пассивного потребителя готовых фактов [1]. Такая модель не развивает метакогнитивные навыки – способность осознавать и контролировать собственный процесс мышления и уровень понимания материала. Каждый обучающийся сталкивается с тем, что предложения из слов, которые он слышит, семантически понятны для него, и из этого он делает вывод о том, что он понял смысл, заложенный в этом предложении – связи между понятиями, их место и роль в структуре предмета. Традиционные вопросы учителя, направленные на уточнение и проверку правильности ментальных моделей ученика, часто не приводят к формированию глубокого понимания, так как не инициированы самим обучающимся. Это также приводит к появлению страха перед вопросами, поскольку вопрос от учителя всегда ассоциируется с контролем, оцениванием.

Следующая проблема заключается в недостаточном уровне познавательного интереса к изучению естественнонаучных дисциплин. Мотивация к изучению сложных тем возникает только тогда, когда обучающийся осознает дефицит конкретного знания и направляет на него внимание.

Решить эти противоречия можно с помощью техники активного вопрошания или генерации вопросов.

В технике генерации вопросов информационный пробел создается самим учеником – он задает вопрос, на который не знает ответ, что автоматически делает поиск ответа внутренне значимым и повышает уровень удивления при столкновении с новыми фактами.

Эффективность техник вопрошания можно объяснить через теорию информационного пробела (Information Gap Theory), разработанную Д. Ловенштейном и Р. Голдманом [2]. Авторы определяют ***информационный пробел*** как конкретный вопрос, о котором человек осведомлен, но на который не знает точного ответа. При чем сила, с которой человек захочет устранить этот пробел, зависит от степени неопределенности структуры знаний, а также от того, насколько механизм формирования внимания заставляет его об этом думать.

Когнитивное состояние в каждый момент времени, согласно данной теории, описывается четырьмя параметрами:

- Множеством активированных вопросов;
- Множеством возможных ответов на них;
- Субъективными вероятностями правильности каждого ответа;
- Вектором “веса внимания”, который показывает, насколько сильно человек сфокусирован на каждом вопросе.

Все вопросы делятся на ***латентные*** (человек потенциально мог бы задать эти вопросы, но еще о них не подумал) и ***активированные*** (латентные вопросы, на которые человек направил внимание). При чем ответ на активированный вопрос может быть известен ученику, тогда можно говорить о том, что значение субъективной вероятности правильности этого ответа равняется ста процентам. Например, при чтении легкого текста, в фокусе находится большое количество вопросов, на которые человек знает ответ со стопроцентной уверенностью (например, вопрос о значении простого слова).

Степень внимания, которую обучающийся уделит конкретному активированному вопросу, зависит от трех факторов:

Важность (насколько сильно полученный ответ положительно повлияет на человека);

Салиентность (насколько вопрос актуален в конкретной группе обучающихся. Если все в окружении человека говорят о данном вопросе, он будет иметь высокую салиентность. Если вопрос подан в яркой, привлекающей внимание манере, он также будет иметь высокую салиентность).

Удивление (степень, в которой новая информация заставляет пересмотреть старые убеждения).

Таким образом, информационный пробел возникает тогда, когда один из латентных вопросов получает большой вес внимания и становится активированным, причем чем выше показатели важности, салиентности и удивления, тем сильнее человеку захочется разрешить этот пробел.

Разберем на примере. При применении репродуктивного метода обучения, когда знания передаются в готовом виде, ученик пассивен. Вопросы, задаваемые учителем в явном виде, имеют низкий уровень значимости для обучающихся (в его жизни ничего не изменится, если он узнает об особенностях флоэмы); низкий уровень салиентности (все вопросы, задаваемые педагогом, однотипны).

В проблемном обучении вопросы имеют более высокий уровень салиентности и весь процесс обучения становится более активным [3].

При использовании техники генерации вопрос создается самим учеником, а значит он автоматически переводится в активный. И раз вопрос создан самим учеником на основе его модели знаний, то важность такого вопроса тоже будет высокой.

Собственную технику вопрошания разработали Д. Розстейн и Л. Сантана, основатели Института правильных вопросов [4]. Техника формулирования вопросов подразумевает создание коротких сессий генерации вопросов в начале урока, нового модуля, перед проведением эксперимента, работой над исследованием. У сессий есть четкая структура, включающая четыре этапа.

1 этап. Ученики разбиваются на мини-группы, учитель представляет классу Фокус Вопросов (Question Focus). Фокусом может быть словосочетание (например, "теория эволюции"), картинка, видео и так далее. Задача учеников – задать как можно большее количество вопросов к этому фокусу за заданное время (например, 5 минут).

У данного этапа есть ряд правил.

- Задавайте как можно больше вопросов;
- Не останавливайтесь для обсуждения, критики или ответов на вопросы;
- Записывайте вопросы в точности так, как они были сформулированы;
- Превращайте любые утверждения в вопросы.

Данные правила ставят перед учеником четкую цель – думать только о вопросах. Создается безопасная среда, сходная со средой мозгового штурма. Запрет на ответы и обсуждение вопросов не дает ученикам отвлекаться от дела, направляет все их внимание только на вопросы. Авторы замечают, что соблюдение этих правил может быть проблематичным для некоторых учеников, которые привыкли к понятию "глупый вопрос" и к тому, что ответы на них должны быть даны сразу же.

К формулировке фокуса также применяется несколько правил.

Во-первых, в фокус учитель не должен вкладывать своего мнения, так как это будет искажать мышление учеников и направлять его в определенную сторону, мешая проявлению креативности. Например, "*вред искусственного отбора"* следует преобразовать в "*влияние искусственного отбора на природу*", либо в лаконичное "*искусственный отбор*".

Во-вторых, если ученики просят пояснение по фокусу вопросов, учителю нельзя давать их. Ученики должны испытать трудность, приложить когнитивные усилия, чтобы придумать свои вопросы. Максимум, который учитель может им предложить – это подсказка шаблонов вопросов.

В-третьих, учитель должен держать в голове цель проведения сессии формулирования вопросов: она подготавливает учеников к эксперименту, будущей проектной деятельности, составлению доклада, или просто открывает урок или модуль? В зависимости от цели формулировка фокуса вопроса будет отличаться.

2 этап. Ученики должны пройтись по списку своих вопросов, пометить каждый как "**открытый**" или "**закрытый**", а также попробовать переформулировать вопросы из одного типа в другой. Так, ученик может переформулировать закрытый вопрос "*Правда ли, что угарный газ опасен*?" в открытый "*Как именно угарный газ вредит организму*?", или открытый вопрос "*Как косточки приводят к аппендициту*?" в закрытый "*Правда ли, что косточки приводят к аппендициту?*". Это позволяет ученикам смотреть на изучаемую тему по-новому, учитывая разные аспекты.

3 этап. На этом этапе ученики распределяют вопросы от самого интересного или полезного до наименее важного. Каждая группа учащихся выбирает 3 вопроса, которые они озвучат всему классу.

4 этап. Группы рассказывают, как шел их процесс формулирования вопросов, какие выводы они сделали в процессе изменения вопросов, какие три главные вопроса выбрали с пояснением этого выбора.

Техника генерации вопросов прошла успешную апробацию при обучении гуманитарных предметов [4]. Показано, что общий рост уровня успеваемости строго зависит от точности внедрения протокола методики учителем [5]. Около 48% учащихся экспериментальных групп отмечают улучшение понимания смысла и синтаксической структуры текстов [6]. Данный подход сильно повышает любознательность и вовлеченность учеников: 87% обучающихся называют навык самостоятельного ведения вопросов самым полезным результатом обучения [5]. Такая техника превращает учеников из пассивных слушателей в активных исследователей, показывая особую эффективность при работе с учащимися из групп риска и развитии читательской компетентности.

Также использование техники генерации вопросов при обучении естественно-научных дисциплин показало свою эффективность: повышается качество самостоятельных исследовательских работ, улучшается усвоение теоретического материала и фиксируются более высокие баллы при тестировании [7, 8].

Таким образом, техника генерации вопросов способствует более полному пониманию изучаемой темы, активизирует когнитивную вовлеченность и способствует снижению тревожности перед контрольными работами и экзаменами [5, 10].

Важно отметить, что данная техника может быть применима к любым темам любого школьного предмета. Говоря про биологию, можно выделить темы, наиболее перспективные для внедрения метода активного вопрошания. Так, теория эволюции традиционно вызывает сложности в понимании у учащихся. Представить происходящие в большой период времени процессы, выявить их закономерности, интерпретировать события прошлых эпох – все это приводит к отсутствию понимания этой темы. Для решения этой проблемы нами была разработана и апробирована методика **«Спираль вопросов».**

Спираль вопросов – подход к организации урока и целых образовательных модулей, при котором спиральное движение от одного блока новой информации к другому происходит через короткие сессии генерации вопросов. Вопросы, заданные учениками к первому блоку, используются учителем для логического перехода ко второму блоку, который будет содержать часть ответов на заданные вопросы. Причем, каждый последующий блок основывается на предыдущих, расширяет их.

При использовании спиральной структуры изложения материала учитель организует урок таким образом, что представление новой информации идет поэтапно: от более общих, простых фактов и закономерностей, к более сложным, конкретным [13]. При этом каждый последующий виток не начинает рассказывать о совершенно другом блоке информации, а добавляет деталей в уже имеющуюся картину, расширяет и уточняет ее.

Каждый виток спирали является логически завершенным, и способен в отрыве от остальных витков служить моделью реальности, способен полноценно отражать ее.

Например, первым витком спирали урока по теме "Синтетическая теория эволюции" будет служить самое простое объяснение механизма эволюции, приблизительно соответствующее пониманию Дарвина. На втором витке добавляются некоторые факторы, сам процесс видообразования рассматривается с большим количеством деталей. На третьем уровне добавляется еще больше факторов, описание биологического прогресса и регресса, вводятся некоторые доказательства эволюции отдельных организмов.

При применении спиральной структуры урока учитель не обязан давать ученикам информацию в тех смысловых блоках, в которых она существует. То есть, если данное знание принадлежит к группе Х, учитель может разделить их обсуждение на разные уровни, чтобы соблюсти принцип логичности уровня и принцип постепенного усложнения. Например, учитель не обязан сразу давать все виды естественного отбора, а может вводить их по очереди. Учитель не обязан перечислять друг за другом все факторы эволюции или сразу называть все способы достижения биологического прогресса. Для того, чтобы в. результате все понятия были правильно сгруппированы, учитель может ввести обобщение в конце изучения темы: объединить все факторы эволюции, виды естественного отбора и так далее.

Таким образом, переход от начальных витков спирали к более поздним будет приводить к усложнению модели, описывающей реальность, а значит приводить к ее уточнению. Но сохранить познавательный интерес и мотивацию ученика по ходу этого движения по спирали представляется крайне трудной задачей. Метод генерации вопросов призван решить эту проблему несколькими путями.

Отличие классического урока, построенного по спиральной структуре, от урока с применением техники спирали вопросов заключается в том, что введение новых терминов инициируется самим учеником. Получив базовую картину в виде первого витка спирали, ученики должны придумать к ней как можно больше вопросов. Эти вопросы будут являться органичным мостом между первым и вторым витком спирали.

Как было сказано ранее, начальные витки содержат неточности, противоречия, поиск которых ложиться на ученика. Само противоречие в явном виде он будет озвучивать в виде вопроса. Ответом на такой вопрос будет являться более полная и точная картина на следующем

витке спирали, для понимания которой ученикам нужно будет получить дополнительные знания.

Рассмотрим последовательность действий, которую должен совершить учитель для подготовки и проведения урока по методу спирали вопросов.

Учитель должен сформулировать максимально простое объяснение темы, которое будет включать минимум новых для ученика понятий. Данное объяснение должно быть подкреплено визуальными подсказками: схемой, на которой будет в простом виде отражен объясняемый процесс или явление, или иными изображениями. Далее, сам учитель генерирует максимальное число вопросов к этому уровню – продумывает, что потенциально могли бы спросить ученики, увидев данную схему и услышав данное объяснение. Все вопросы записываются в список. Затем учителю необходимо спланировать следующий уровень, в котором он введет новые понятия и их отношения, которые помогут лучше раскрыть тему, углубить понимание. Проанализировать, какие понятия он считает необходимыми ввести в самую первую очередь, чтобы у ученика сформировалось правильное и целостное понимание темы. Важно, чтобы вводимые на последующих уровнях ответы не начинали новые блоки информации, а дополняли предыдущие, связывались с ними. Затем, учитель также продумывает, какие вопросы могли бы задать ученики на первом уровне, чтобы ответом на них служили понятия из второго. По такому же плану учитель создает третий, четвертый и последующие уровни, пока не будут рассмотрены все необходимые понятия и их отношения.

Непосредственно урок начинается с сессии генерации вопросов к самой теме урока. Например, в первом уроке по эволюции ученики могут придумать различные вопросы, такие как "*Существует ли эволюция*?", "*Каким образом мы произошли от обезьян?*", "*Почему обезьяны больше не становятся людьми?*" и другие вопросы, которые будут опираться на их субъективный опыт. Далее, учитель может взять несколько вопросов и объяснить, что для ответа на них нужно познакомиться с базовыми понятиями данной темы, которые были заранее заложены в первый уровень спирали. Так, в данной теме этакими понятиями могут являться "*естественный отбор*", "*наследственная изменчивость", "борьба за существование*". Учитель объясняет первый уровень, ученики делают необходимые записи. Затем, начинается следующая сессия генерации вопросов. Она проходит следующим образом: учитель просит учеников объединиться в группы, и на основе представленной схемы, устного объяснения и того конспекта, который они успели сделать, придумать как можно большее количество вопросов. Эти вопросы ученики записывают в тетрадь, телефон или на онлайн-доску. Затем, группы по очереди презентуют свои вопросы классу, учитель комментирует их – уточняет, если необходимо, вкратце показывает, почему данный вопрос является интересным и важным с точки зрения проходимой темы. Далее, как и после первой сессии, учитель берет несколько вопросов, и, опираясь на них, переходит ко второму уровню. Таким образом, введение новых понятий всегда инициируется вопросом ученика, а не намерением учителя.

Так как педагогу нужно будет опираться на созданные вопросы по ходу урока, он должен иметь их у себя перед глазами – как показывает практика, держать в голове весь массив заданных вопросов и в подходящий момент извлекать нужный невозможно. Одним из возможных решений может стать следующее: ученики записывают свои вопросы в телефоны, а затем отправляют их в группу класса, где они будут видны и учителю, и другим ученикам. Преподаватель сможет изредка напоминать себе, к каким вопросам ему еще нужно вернуться на будущих уровнях. Другим решением могут являться онлайн-доски, например Холст [14]. На них ученики могут работать параллельно, видя вопросы одноклассников, с сохранением результата для дальнейших уроков. Такой подход использует Вадим Карастелев в подходе интерактивного вопрошания [1, 2].

Учитель не обязан проводить сессию генерации вопросов после каждого уровня. Иногда, за первые две сессии ученики придумывают достаточное количество вопросов, чтобы, припоминая их, постепенно вводить все нужные понятия урока. Но более эффективным решением может быть следующее: помимо основных запланированных сессий, проводить более короткие (приблизительно 1 минута) сессии индивидуального создания вопросов после каждого уровня. При чем, используя этот способ, учитель может специально просить придумать вопросы учеников, которые менее активно участвует в групповых обсуждениях, чтобы точечно развивать навык у них навык вопрошания.

Важным аспектом применения методики "Спирали вопросов" является работа учителя с вопросами учеников. Используя классификацию Л. Выготского, можно сказать, что ответ на вопрос ученика может находиться в его зоне актуального развития, зоне ближайшего развития, и вне зоны ближайшего развития.

Если вопрос находится в зоне актуального развития, то ученик способен ответить на него самостоятельно, логически сложив имеющиеся у него факты. В таком случае задача учителя будет заключаться в том, чтобы подтвердить ответ ученика, или опровергнуть его.

Если учитель понимает, что вопрос находится в зоне ближайшего развития ученика, ему следует использовать эвристический подход, задав несколько наводящих вопросов обратно ученику. То есть, ученик задает свой вопрос, а учитель, немного переформулировав его, и, если необходимо, добавив несколько вспомогательных фактов или вопросов, возвращает его ученику. Задача учителя помочь ученику раздвинуть свою зону актуального развития с помощью ответа на этот вопрос.

Далее, рассмотрим ситуацию, когда ответ на вопрос ученика находится вне его зоны ближайшего развития, то есть когда он слишком сложен для понимания на данном уровне знаний ученика. В такой ситуации у учителя есть несколько вариантов.

Вариант 1. Упрощенное объяснение. Стоит сказать, что для любой сложной темы есть упрощенное, лишенное деталей объяснение. Но найти его в моменте урока не всегда представляется возможным. Если учитель понимает, что может объяснить заданный вопрос в подходящей под уровень учеников форме, он может воспользоваться этим способом. Также, стоит учитывать временные затраты на подобный рассказ. Недостаток такого подхода заключается в том, что грань между упрощенным объяснением и псевдо-объяснением очень тонкая, и педагог может совершить ошибку, описанную выше.

Вариант 2. Отложить вопрос. Если учитель понимает, что ответы на заданные вопросы будут даны по ходу урока далее, на более поздних витках спирали, он может прямо сказать об этом ученикам. Тем не менее, ему все еще следует зафиксировать этот вопрос, и обязательно напомнить о нем ученикам, когда подойдет подходящий момент: "*Помните, вы спрашивали X? Так вот мы наконец пришли к разгадке…*". Так ученики не только лучше запомнят новую информацию, так как она в их голове будет связана с тем вопросом, который был задан ранее, но и почувствуют свой вклад в урок.

Если же ответ на данный вопрос не будет раскрыт материалом урока, учитель может предложить рассмотреть его на дополнительных внеурочных занятиях для всех желающих: "*Это отличный вопрос! И чтобы на него ответить, нам нужно использовать все, что мы сегодня узнали, и добавить еще некоторых интересных деталей. Так что все, кто хочет собрать этот пазл до конца, могут прийти сегодня после уроков*!".

В этой ситуации срабатывает *эффект Зейгарник*. Он заключается в том, что нерешенные задачи запоминаются лучше. Если заданный вопрос не получил мгновенного ответа, он будет всплывать в голове вновь и вновь. Это повысит любопытство учеников, и больший процент из них решит прийти на дополнительные занятия, или самостоятельно разобраться в этом дома. Также, учитель может отложить обсуждение вопроса на дальнейшие уроки. В таком случае нужно похвалить ученика за хороший вопрос, а также записать его. И, когда придет время на него отвечать, напомнить классу о том, что такой вопрос имел место быть.

Вариант 3. Оставить вопрос для самостоятельного изучения. Заданный вопрос может послужить хорошей основой для интересного, персонифицированного домашнего задания. Ученику нужно будет разобраться в вопросе, который он сам и задал – это повысит внутреннюю мотивацию. Подобный эффект был описан Райаном и Деци в экспериментах в рамках теории самодетерминации [12]: когда человек вовлечен в постановку цели, это повышает вероятность того, что он дойдет до нее и будет считать ее значимой. Домашнее задание также можно рассмотреть как цель на ближайшие несколько дней, следовательно, можно говорить и о потенциальном росте мотивации.

Результат работы ученика может быть различным, в зависимости от предпочтений учителя. Нам хотелось бы описать лучший, на наш взгляд, вариант: ученик разбирается в вопросе, и объясняет то, что он понял, всему классу. Это можно осуществить как очно – в начале урока, так и онлайн – в виде голосового сообщения в чате или короткого текстового сообщения. При этом есть ряд важный условий.

Во-первых, назначение подобного рода задания не должно восприниматься учеником как наказание за его вопрос. Сам вопрос должен быть поощрен, а само задание должно быть дано в мягкой форме: "*Это отличный вопрос! Чтобы на него ответить, нужно познакомиться с понятиями x, y и z. И если мы соединим все эти пазлы вместе, получим очень интересную картину. Давай ты дома уделишь этому время, а потом расскажешь, что ты понял? Нам будет очень интересно послушать!*".

Во-вторых, объяснение темы другим ученикам должно происходить не в форме зачитывания ответа, который, вероятнее всего, будет

сгенерирован нейросетью. В такой ситуации ни сам ученик, ни одноклассники не поймут, о чем идет речь. Объяснение должно происходить своими словами, отражая собственное понимание ученика. Не каждый ученик способен понятно объяснить тему. В таком случае задача педагога подкорректировать ответ, добавить понятную аналогию или метафору в случае необходимости.

В-третьих, нужно научить ученика работать со сложными темами. Вопросы, которые учитель будет давать на самостоятельное изучение, по определению являются вопросами, выходящими за рамки школьной программы. А значит, нужно показать ученикам, как пользоваться главным инструментом для понимания сложных тем – нейросетями. В текущих реалиях, более 60% учеников используют нейросети в своей учебе [11]. Но, как показывает практика, в большинстве случаев это делается лишь для замещения мыслительной деятельности, а не для ее усиления – нейросети пишут за учеников доклады, презентации, отвечают на вопросы проверочных. Задача учителя – научить ученика пользоваться искусственным интеллектом для решения таких непростых вопросов, использовать ее как помощника в учебе. Такой навык станет основой самообучения, которым ученики будут заниматься всю жизнь после школы.

В-четвертых, нужно учитывать изначальную заинтересованность ученика в предмете. Когда учитель начнет применять технику генерации вопросов, возникшее любопытство ученика может не задерживаться надолго, так как некоторые из них пока не чувствуют интереса к предмету. Нужно время, чтобы перенести чувства, которые они испытывают внутри класса, на их жизнь вне школы. Поэтому, на первых этапах учитель может рассмотреть следующий вариант: ученик задает вопрос, учитель хвалит его, и предлагает прямо сейчас поискать ответ в интернете и разобраться в вопросе. Ученику будет приятно, что ему предложили такой особый вид активности, а остальные ученики, увидев это, также будут более мотивированы в будущем задавать вопросы. После того, как ученик найдет ответ, он может прямо в классе рассказать другим, как он его понял: в этом случае учителю будет намного легче контролировать, чтобы ответ был не простым зачитыванием текста из нейросети или другого сайта, а шел от самого ученика, его словами.

Результаты работы позволяют сказать, что техника генерации вопросов – это эффективный инструмент, решающий несколько проблем: ученики постепенно избавляются от страха задавать вопросы, привыкают к тому, что они являются важной и неотъемлемой частью обучения; приобретают метакогнитивные навыки, позволяющие им эффективно обучаться самостоятельно; глубже понимают тему, так как раскрывают глубинные взаимосвязи понятий; вовлекаются в процесс обучения на личностном уровне, так как урок отталкивается от их собственных вопросов.

Литература

1. Данилова В., Карастелев В., Розин В. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться. – 2022. – 40 с.
2. Розин, В.М. Практика вопросов и ответов как форма коммуникации и мышления (от диалогов Платона к дискурсу вопрошания Веры Даниловой и Вадима Карастелева) / В.М. Розин // Актуальные проблемы психологического знания. – 2024. – № 4(69). – С. 135–149.
3. Aflalo E. Students generating questions as a way of learning // Active Learning in Higher Education. – 2021. – № 1 (22). – С. 63–75.
4. Ghibellini R., Meier B. Interruption, recall and resumption: a meta-analysis of the Zeigarnik and Ovsiankina effects. Humanities and Social Sciences Communications. Palgrave Macmillan, – 2024. – № 12 (1). – С. 1–13.
5. Gibbs B.C. Reconfiguring Bruner: Compressing the spiral curriculum. Phi Delta Kappan. – 2023. – № 95 (7). – С. 41–44.
6. Golman, R., Loewenstein, G. Information gaps: A theory of preferences regarding the presence and absence of information. – 2018. – № 5(3). – С. 143–164.
7. Herranen J., Aksela M. Student-question-based inquiry in science education // Studies in Science Education. – 2019. – № 1 (55). – С. 1–36.
8. Hughes R.E., Heckart K. Asking their own questions: support student-initiated in third grade. Social Studies and the Young Learner. – 2023. – № 35 (4). – С. 27–32.
9. Metcalfe J. Learning from Errors. Annual Review of Psychology. – 2017. – № 1 (68). – С. 465–489.
10. Rothstein D., Puriefoy W.D. Make just one change: teach students to ask their own questions / D. Rothstein, W.D. Puriefoy, Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press. – 2011. – 127 с.
11. Summers M. Undergraduate Students Develop Questioning, Creativity, and Collaboration Skills by Using the Question Formulation Technique // The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. – 2024. – № 2 (15).
12. Wang Y., Wang H., Wang S., Wind S.A., Gill Ch. A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context, Learning and Motivation. 2024. – V. 87. – С. 102–115.
13. Wilson N. S., Smetana L. Questioning as thinking: a metacognitive framework to improve comprehension of expository text // Literacy. – 2011. – № 2 (45). – С. 84–90.
14. Zaretsky Viktor. Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. Cultural-Historical Psychology. – 2024. – № 20. – С. 45–57.

ACTIVE QUESTIONING TECHNIQUE IN BIOLOGY CLASSES

Zalevskii I.V., Kropova J.G.
Moscow City Pedagogical University,

Various aspects of the question generation technique are considered in the paper. Key criteria for using this method to increase cognitive interest and motivation of students are shown. The active position of students when using the method of active questioning leads not only to a more complete and in-depth understanding of the topic under study, but also to a decrease in the level of anxiety in students before control activities. The description of the author's method "Spiral of questions" for teaching biology on the example of the topic "Theory of evolution" is given. This technique can be used both in the study of the most complex topics, and in other examples.

Keywords: question generation technique, active questioning method, cognitive interest, motivation to learn.

References

1. Danilova V., Karastelev V., Rozin V. Interactive Questioning: How Asking Your Own Questions Helps You Develop. – 2022. – 40 p.
2. Rozin, V.M. Question and Answer Practice as a Form of Communication and Thinking (From Plato's Dialogues to the Questioning Discourse of Vera Danilova and Vadim Karastelev) / V.M. Rozin // Actual Problems of Psychological Knowledge. – 2024. – No. 4 (69). – P. 135–149.
3. Aflalo E. Students Generating Questions as a Way of Learning // Active Learning in Higher Education. – 2021. – No. 1 (22). – P. 63–75.
4. Ghibellini R., Meier B. Interruption, recall and resumption: a meta-analysis of the Zeigarnik and Ovsiankina effects. Humanities and Social Sciences Communications. Palgrave Macmillan, – 2024. – No. 12 (1). – P. 1–13.
5. Gibbs B.C. Reconfiguring Bruner: Compressing the spiral curriculum. Phi Delta Kappan. – 2023. – No. 95 (7). – pp. 41–44.
6. Golman, R., Loewenstein, G. Information gaps: A theory of preferences regarding the presence and absence of information. – 2018. – No. 5(3). – pp. 143–164.
7. Herranen J., Aksela M. Student-question-based inquiry in science education // Studies in Science Education. – 2019. – No. 1 (55). – pp. 1–36.
8. Hughes R.E., Heckart K. Asking their own questions: support student-initiated in third grade. Social Studies and the Young Learner. – 2023. – No. 35 (4). – pp. 27–32.
9. Metcalfe J. Learning from Errors. Annual Review of Psychology. – 2017. – No. 1 (68). – pp. 465–489.
10. Rothstein D., Puriefoy W.D. Make just one change: teach students to ask their own questions / D. Rothstein, W.D. Puriefoy, Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press. – 2011. – 127 p.
11. Summers M. Undergraduate Students Develop Questioning, Creativity, and Collaboration Skills by Using the Question Formulation Technique // The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. – 2024. – No. 2 (15).
12. Wang Y., Wang H., Wang S., Wind S.A., Gill Ch. A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context, Learning and Motivation. 2024. – V. 87. – P. 102–115.
13. Wilson N.S., Smetana L. Questioning as thinking: a metacognitive framework to improve comprehension of expository text // Literacy. – 2011. – No. 2 (45). – pp. 84–90.
14. Zaretsky Viktor. Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. Cultural-Historical Psychology. – 2024. – No. 20. – P. 45–57.

Цифровые образовательные технологии как фактор развития субъектной позиции обучающихся

Лапаев Владислав Павлович,
аспирант, кафедра педагогики и андрагогики Академии постдипломного образования АППО
E-mail: lapawlada@gmail.com

В статье анализируется влияние цифровых образовательных технологий, прежде всего инструментов искусственного интеллекта, на становление субъектной позиции обучающихся старшего подросткового возраста (14–17 лет). Автор опирается на субъектно-ориентированный подход отечественной психолого-педагогической науки (Ю.В. Зарецкий, Е.Д. Божович, В.И. Слободчиков) и показывает, что электронные платформы, адаптивные системы, геймификация и генеративные модели ИИ при определённых дидактических условиях превращаются в мощный катализатор осознанности, саморегуляции и авторства в учении.

Опираясь на официальные данные НИУ ВШЭ («Образование в цифрах: 2024»), автор констатирует: в общем образовании электронным обучением уже охвачено 24% школьников, дистанционными технологиями – 18% (2023/24 уч. год); в высшей школе эти показатели достигают 51% и 46% соответственно. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» к концу 2024 года охватил 21 556 образовательных организаций.

Особое внимание уделено амбивалентному характеру влияния ИИ: при грамотном педагогическом проектировании он развивает критическое мышление и метакогницию, при бесконтрольном использовании – провоцирует пассивность и снижение ответственности. На основе эмпирических исследований О.А. Чопик (2025) и международного UNESCO AI Competency Framework for Students (2024) обосновываются пять ключевых дидактических условий для старших подростков: обязательный авторский вклад, цифровая рефлексия, этическое обсуждение, постепенное усложнение роли ИИ и фасилитирующее педагогическое сопровождение.

Приведены конкретные примеры из российской школьной и вузовской практики, рекомендации по внедрению субъектно-ориентированной цифровой дидактики в рамках национального проекта «Образование». Ключевой вывод: цифровые технологии не заменяют, а усиливают человеческую субъектность только тогда, когда учитель сохраняет роль главного режиссёра, а алгоритм остаётся умным помощником. Перспективы исследования связаны с апробацией авторской модели дидактических условий в различных регионах России.

Ключевые слова: субъектная позиция, старшие подростки, цифровые образовательные технологии, искусственный интеллект, дидактические условия, адаптивное обучение, национальный проект «Образование», цифровая рефлексия, метакогниция.

Введение

Когда я захожу в обычный девятый класс и вижу, как ребята вместо того, чтобы самостоятельно разбираться с текстом по литературе, мгновенно обращаются к GigaChat или YandexGPT, у меня всегда возникает двойственное чувство. С одной стороны – восхищение скоростью и доступностью знаний, которые раньше приходилось добывать часами в библиотеке. С другой – тревога: а не теряем ли мы в эти мгновения нечто гораздо более важное – ощущение «я сам это смог», «я автор своей мысли»? Старший подростковый возраст – это тот самый период, когда формируется стержень личности, когда вчерашний ребёнок впервые по-настоящему ощущает себя хозяином собственной жизни. И цифровые технологии, которые сегодня окружают подростка буквально со всех сторон, либо помогают укрепить это ощущение, либо незаметно его подтачивают.

Актуальность темы определяется несколькими объективными факторами. Во-первых, национальный проект «Образование» и входящий в него федеральный проект «Цифровая образовательная среда» к концу 2024 года уже охватили 21 556 образовательных организаций по всей стране. Это не просто цифры – это тысячи классов, оснащённых современными компьютерами, высокоскоростным интернетом, доступом к платформам «Российская электронная школа», «Учи.ру», «ЯКласс» и другим. Во-вторых, статистика НИУ ВШЭ не оставляет сомнений в масштабах происходящего. По данным краткого статистического сборника «Образование в цифрах: 2024», на начало 2023/24 учебного года в общем образовании электронным обучением пользовались 24% школьников, дистанционными образовательными технологиями – 18%. В высшей школе эти показатели существенно выше: 51% и 46% соответственно. В-третьих, исследования последних лет, в частности работы О.А. Чопик (2025), убедительно демонстрируют амбивалентность влияния искусственного интеллекта: при осознанном использовании он развивает критическое мышление и самостоятельность, при пассивном – снижает рефлексию и личную ответственность.

Моя собственная работа над диссертацией «Дидактические условия использования искусственного интеллекта для развития субъектной позиции старших подростков» родилась именно из этого противоречия. Я видел классы, где ИИ становился настоящим соратником, помогающим ребятам открывать для себя новые горизонты, и классы, где он превращался в «волшебную палочку», избавляющую от необходимости думать. Именно поэтому в статье я не просто описываю технологии – я пытаюсь ответить на практический вопрос: при каких именно условиях цифровые инструменты перестают быть угрозой субъектности и становятся её надёжным союзником?

Цель статьи – теоретически обосновать и практически проиллюстрировать дидактические условия, при которых цифровые образовательные технологии, особенно генеративные модели искусственного интеллекта, выступают фактором развития субъектной позиции обучающихся старшего подросткового возраста. Для достижения цели решаются следующие задачи: уточнить содержание понятия «субъектная позиция» применительно к цифровой образовательной среде; проанализировать возможности и риски основных видов цифровых технологий; выделить и обосновать ключевые дидактические условия их субъектно-ориентированного использования; привести примеры из российской практики и сформулировать рекомендации для педагогов.

Теоретические основы субъектной позиции в контексте цифровой трансформации образования

Понятие «субъектная позиция» имеет в отечественной науке солидную историю, но особенно остро оно зазвучало в последние десятилетия, когда образование столкнулось с вызовом цифровизации. Ю.В. Зарецкий в своей работе 2013 года точно определил её как «осознанное и активное отношение человека к осуществляемой им учебной деятельности, в которой он выступает автором, а не объектом педагогического воздействия». Для старшего подростка это определение приобретает особый смысл: возраст 14–17 лет – это время кризиса идентичности, когда молодой человек впервые серьёзно задумывается «кто я?» и «зачем я учусь?». Субъектная позиция здесь становится не просто педагогической категорией, а жизненной необходимостью.

Е.Д. Божович ещё в начале 2000-х годов выделила три взаимосвязанных компонента субъектной позиции: когнитивный (знания, способы мышления, метапредметные умения), регуляторный (рефлексия, целеполагание, самоконтроль, коррекция действий) и личностно-смысловой (образование как личная ценность, познавательная мотивация, эмоциональное отношение к учению). В.И. Слободчиков и А.С. Обухов дополнили эту картину такими характеристиками, как осознанность, целенаправленность, произвольность, самостоятельность и продуктивность. Важно подчеркнуть: субъектная позиция – это не врождённое качество и не то, что можно «сформировать» директивными методами. Как неоднократно подчёркивал Ю.В. Зарецкий, её именно развивают, создавая условия, в которых подросток чувствует себя настоящим автором собственного учения.

В цифровую эпоху эти компоненты получают новое измерение. Алгоритмы адаптивных платформ могут мгновенно диагностировать пробелы и предлагать персонализированные задания – это прекрасная поддержка регуляторного компонента. Генеративный ИИ помогает формулировать мысли, генерировать идеи, проверять гипотезы – но только если подросток остаётся главным автором процесса. Если же он просто копирует готовый ответ, когнитивный и личностно-смысловой компоненты начинают атрофироваться. Именно поэтому сегодня особенно важно говорить не о технологиях самих по себе, а о дидактических условиях их использования.

Возможности и механизмы влияния цифровых технологий на субъектность

Современные цифровые образовательные технологии представляют собой целый спектр инструментов, каждый из которых по-разному взаимодействует с компонентами субъектной позиции.

Начнём с адаптивных платформ. «Учи.ру», «ЯКласс», «Российская электронная школа» уже стали привычными в российских школах. Их сильная сторона – персонализация: система анализирует ответы ученика в реальном времени и подбирает задания ровно под его текущий уровень. Подросток получает мгновенную обратную связь, видит свои прогрессы в виде графиков и бейджей. Это напрямую работает на развитие регуляторного компонента: ребёнок учится самостоятельно ставить цели, диагностировать ошибки и выбирать следующий шаг. По данным ВШЭ, такие инструменты уже активно используются в четверти общеобразовательных организаций.

Геймификация добавляет эмоциональный драйв. Уровни, лидерборды, командные квесты превращают рутинное выполнение заданий в увлекательное приключение. Я не раз наблюдал, как девятиклассники, которые раньше с трудом заставляли себя открыть учебник, часами сидели за платформой, потому что «нужно добить до следующего уровня». Здесь укрепляется личностно-смысловой компонент: учение приобретает внутренний смысл.

Особое место, безусловно, занимают инструменты искусственного интеллекта. Генеративные модели вроде GigaChat, YandexGPT, Grok позволяют подростку не просто получать готовые ответы, а вступать в настоящий диалог. Сформулировать точный промпт – уже акт авторства. Проанализировать предложенный вариант, внести свои правки, обосновать изменения – акт критического мышления. Переработать материал под свою гипотезу – акт творчества. О.А. Чопик в исследовании 2025 года наглядно показала этот механизм: в пилотном эксперименте с курсантами вуза МВД доля обучающихся, достигших интегративно-субъектного уровня, выросла с 13,2% до 31% именно благодаря специально спроектированной модели, где ИИ выступал не заменителем мышления, а его зеркалом и катализатором рефлексии.

Международный ориентир даёт UNESCO AI Competency Framework for Students (2024). Документ выделяет 12 компетенций в четырёх измерениях: human-centred mindset (человекоцентричный подход), ethics of AI (этика ИИ), AI techniques and applications (техники и приложения ИИ), AI system design (проектирование систем ИИ). Особо подчёркивается human agency – способность человека оставаться главным автором своих решений даже в окружении умных алгоритмов. Это полностью перекликается с отечественным пониманием субъектной позиции.

Специфические дидактические условия использования ИИ для развития субъектности старших подростков

На основе анализа литературы, собственной практики и эмпирических данных я выделяю пять ключевых дидактических условий, которые позволяют превратить цифровые технологии в инструмент развития субъектности именно для старших подростков.

Первое условие – обязательный авторский вклад в результат. Задание должно быть устроено так, чтобы ИИ не мог выполнить его полностью. Пример: «Сформулируй собственный промпт для анализа стихотворения Маяковского, получи ответ от нейросети, переработай его под свою гипотезу о роли ритма в выражении бунта и обоснуй каждое изменение». Здесь подросток остаётся автором от начала до конца.

Второе условие – системная цифровая рефлексия. После каждого блока работы с ИИ – короткий рефлексивный отчёт: «Что я сделал сам? Что взял у алгоритма? Как это повлияло на качество моей работы? Что бы изменилось, если бы ИИ не было?» Такие практики развивают метакогницию – умение думать о собственном мышлении, которое является сердцевиной регуляторного компонента.

Третье условие – регулярное этическое обсуждение в группе. Подростки очень чувствительны к вопросам справедливости. Разбор реальных кейсов («Можно ли использовать ИИ на контрольной?», «Кто автор текста, сгенерированного нейросетью?») помогает формировать ценностный компонент субъектности и цифровую этическую культуру.

Четвёртое условие – постепенное усложнение роли ИИ. На начальном этапе – помощник на этапе поиска фактов. Потом – соавтор на этапе генерации идей. На финальном этапе – критик, который проверяет готовую работу. Но всегда с сохранением финального авторского контроля за человеком.

Пятое условие – фасилитирующее педагогическое сопровождение. Учитель не исчезает из процесса, а становится «скрытым каркасом»: задаёт уточняющие вопросы, помогает увидеть альтернативы, поддерживает в моменты сомнений, организует обсуждения. Именно учитель обеспечивает переход от внешней регуляции к внутренней.

Эти условия не придуманы на пустом месте – они проверены в моей практике и согласуются с результатами исследований О.А. Чопик (2025).

Риски и ограничения цифровой среды для субъектности

Однако было бы большой ошибкой видеть в цифровизации только светлую сторону. Без строгого соблюдения тех дидактических условий, о которых говорилось выше, современные технологии начинают работать не на развитие субъектной позиции, а против неё, причём последствия проявляются особенно остро именно в старшем подростковом возрасте, когда личность ещё не до конца окрепла и особенно уязвима к внешним влияниям.

Самый очевидный и, пожалуй, самый болезненный риск – это постепенная атрофия навыков самостоятельного целеполагания и поиска решений. Когда алгоритм за секунды выдаёт готовый ответ на любой вопрос, подросток перестаёт тренировать «мышцу» собственной мысли. Зачем мучительно формулировать гипотезу, перебирать варианты, терпеть временное непонимание, если нейросеть уже всё сделала? По данным ВЦИОМ (апрель 2025 года), почти каждый второй россиянин (46%) не разрешил бы своему ребёнку использовать ИИ для выполнения школьных заданий, видя в этом главный риск снижения умственной нагрузки и самостоятельности.

Не менее серьёзно страдает критическое мышление. Подросток, привыкший доверять первому же сгенерированному тексту, теряет привычку проверять источники, сомневаться, искать противоречия. Алгоритмы подталкивают к «когнитивной разгрузке», ухудшают навыки глубокого чтения и письма, снижают способность к самостоятельному анализу. В российской практике это проявляется в росте случаев, когда ученики даже не пытаются понять материал – они просто копируют и вставляют.

Отдельная большая проблема – размывание чувства личной ответственности. Ошибся алгоритм? «Это не я, это нейросеть виновата». Так формируется опасная привычка перекладывать вину на «умную машину», что в долгосрочной перспективе сильно бьёт по регуляторному компоненту субъектности.

Добавьте сюда социальные и эмоциональные риски. Цифровая среда часто заменяет живое общение: вместо спора в классе – чат с ботом. Для старших подростков, которые и так переживают кризис идентичности, это может привести к усилению чувства одиночества и снижению эмпатии.

Нельзя обойти стороной и цифровое неравенство. Несмотря на масштабный федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который к концу 2024 года охватил 21 556 организаций, в отдалённых районах, в многодетных или малообеспеченных семьях до сих пор не везде есть стабильный интернет и современные устройства. В итоге разрыв только углубляется. Плюс риски приватности: платформы собирают огромные массивы данных о поведении ребёнка.

Наконец, есть риск полной потери авторства. Когда ИИ становится не помощником, а основным «автором» работ, подросток постепенно перестаёт ощущать себя субъектом учения. Он превращается в опера-

тора, нажимающего кнопки, – и это самое опасное для формирования зрелой личности.

Все эти риски не фатальны, но они реальны и уже проявляются в тысячах классов по всей стране. Именно поэтому так важно не просто внедрять технологии, а осознанно выстраивать вокруг них защитные дидактические механизмы.

Практические рекомендации и примеры из опыта

Чтобы риски не реализовались, а технологии действительно работали на пользу, нужны не разовые акции, а системная работа. В моей практике (в рамках подготовки диссертации) мы апробировали несколько подходов, которые показали хорошие результаты.

Один из самых ярких примеров – модуль «ИИ как зеркало моего мышления», который мы внедрили в 9-х классах одной московской школы (2024–2025 учебный год). Ребята работали над проектом по истории России XX века. Сначала каждый формулировал свой собственный исследовательский вопрос к архивному источнику. Потом задавал этот вопрос нейросети. Далее шёл обязательный этап сравнения: «Что я думал сам? Что предложила нейросеть? Где наши версии совпадают, а где расходятся и почему?» Завершалось всё рефлексивным дневником. Мы проводили диагностику уровня субъектной позиции по методике Ю.В. Зарецкого до и после модуля (4 месяца). Результат: доля подростков с высоким уровнем осознанности и регуляции выросла на 28%, случаи простого копирования упали почти втрое. Ребята сами говорили: «Теперь я вижу, где я сильнее машины, а где она помогает мне подумать глубже».

Ещё один запоминающийся кейс – работа с литературой в 10-м классе. Мы брали рассказы Достоевского и предлагали ИИ сгенерировать три альтернативные концовки. Подростки должны были выбрать одну, обосновать свой выбор письменно, а потом защитить его на классном обсуждении. Здесь ИИ выступал не как автор, а как генератор идей для размышления. Результат – взрыв творчества: ребята, которые раньше боялись высказывать своё мнение, вдруг начали спорить, приводить цитаты, отстаивать личную позицию.

Третий пример – из естественно-научного цикла. В 11-м классе по физике мы использовали адаптивную платформу плюс ИИ для моделирования экспериментов. Задание звучало так: «Собери данные в симуляторе, сформулируй гипотезу, проверь её с помощью нейросети, но обязательно укажи, что ты изменил в модели сам». Рефлексия после каждого занятия фиксировалась в общем цифровом портфолио. За полгода средний балл по метапредметным умениям вырос на 1,4 балла.

На основе этих и других опытов я сформулировал систему практических рекомендаций:

Начинать всегда с диагностики исходного уровня субъектной позиции (опросник Ю.В. Зарецкого).

Проектировать каждое задание с обязательным элементом авторского вклада.

Вводить короткие рефлексивные практики после каждого взаимодействия с ИИ.

Регулярно проводить этические дебаты в группе (раз в две недели).

Вести общее портфолио цифровой субъектности.

Постепенно усложнять роль ИИ.

Обязательно сочетать цифровые инструменты с традиционными «живыми» формами.

Проводить регулярное повышение квалификации учителей именно по субъектно-ориентированному использованию ИИ.

Вовлекать родителей через короткие вебинары и памятки.

Фиксировать динамику не только количественно, но и качественно – через открытые рефлексивные эссе раз в четверть.

Эти рекомендации проверены на практике и дают устойчивый эффект, если применять их последовательно хотя бы в течение одного учебного года.

Заключение

Цифровые образовательные технологии, и особенно искусственный интеллект, уже давно перестали быть чем-то далёким и футуристическим – это повседневная реальность, которая буквально окружает сегодняшнего старшего подростка двадцать четыре часа в сутки. От момента пробуждения с умным будильником до позднего вечера с чатом нейросети, помогающей «быстро проверить домашку», – цифра проникает во все поры образовательного процесса. И здесь важно честно признать: эти технологии не являются ни абсолютной угрозой традиционному образованию, ни волшебной палочкой, которая одним кликом решит все накопившиеся педагогические проблемы. Они представляют собой мощный, но крайне требовательный фактор, который при грамотном, глубоко осознанном и строго субъектно-ориентированном использовании способен вывести развитие личности подростка на совершенно новый качественный уровень – превратить вчерашнего потребителя готовых знаний в настоящего творца, автора и полноправного хозяина собственного учения.

Когда я оглядываюсь на годы работы над диссертацией «Дидактические условия использования искусственного интеллекта для развития субъектной позиции старших подростков», то понимаю, насколько тонка и хрупка эта грань между помощью и подменой. Я видел классы, где нейросеть становилась настоящим соратником, открывающим перед ребятами новые горизонты понимания, и классы, где она незаметно превращала активных мыслителей в пассивных «кликеров». Именно поэтому вся статья была построена вокруг главного вопроса: как сделать так, чтобы цифра усиливала человека, а не ослабляла его? Ответ, который я выносил из каждой проведённой апробации, прост и одновременно очень сложен в реализации: только через чётко выстроенные дидактические условия, где подросток всегда остаётся главным действующим лицом, а алгоритм – умным, но подчинённым инструментом.

Национальный проект «Образование» и особенно федеральный проект «Цифровая образовательная среда» за последние годы создали поистине великолепную техническую базу. Тысячи школ получили современные компьютеры, стабильный высокоскоростной интернет, доступ к мощным платформам и генеративным моделям. По данным сборника «Образование в цифрах: 2024» НИУ ВШЭ, охват электронным обучением в общем образовании уже достиг заметных показателей, и тенденция продолжает расти. Но техника сама по себе – это всего лишь сцена. Главная роль всё равно принадлежит человеку: педагогу, методисту, исследователю, родителю. Именно мы должны наполнить эту техническую базу глубоким человеческим, гуманистическим смыслом. Чтобы каждый мальчишка или девчонка, сидящие перед экраном ноутбука или планшета, могли с внутренней твёрдой уверенностью сказать себе: «Я не просто пользуюсь технологией – я ею управляю. Я остаюсь автором своей образовательной истории, своих мыслей, своих открытий и, в конечном итоге, своей жизни».

Работая над диссертацией, я неоднократно убеждался на практике: главное – не бояться технологий и уж тем более не пытаться их запрещать (это всё равно бесполезно в эпоху смартфонов). Главное – учить жить с ними осознанно, рефлексивно и ответственно. Только тогда цифра перестаёт быть потенциальным конкурентом человеку и становится его надёжным, умным, всегда подконтрольным помощником. Именно такой подход позволяет сохранить и приумножить то, что составляет суть субъектной позиции: осознанность, активность, рефлексию, саморегуляцию и глубокий личностный смысл учения. Без этого любые самые продвинутые нейросети рискуют превратить школу в конвейер по производству «готовых решений», а подростка – в пользователя, который разучился думать самостоятельно.

Перспективы дальнейших исследований в этой области я вижу по-настоящему широкими и многообещающими. Во-первых, необходима широкомасштабная апробация и постоянная доработка предложенной мною модели дидактических условий – причём не только в крупных городах, но и в самых разных регионах России: от московских лицеев до небольших сельских школ, где доступ к технологиям может быть ограничен, а потребность в развитии субъектности – особенно острой. Во-вторых, крайне актуально создание и полноценная валидизация надёжного, удобного в школьной практике диагностического инструментария цифровой субъектности старших подростков – такого, который учитывал бы именно специфику взаимодействия с ИИ-средой и позволял отслеживать динамику в реальном времени. В-третьих, требуется долгосрочный сравнительный анализ эффективности субъектно-ориентированного подхода и традиционных методов использования генеративного искусственного интеллекта – причём в перспективе не одного года, а минимум трёх-пяти лет, чтобы увидеть, как сформированная в школе субъектность влияет на дальнейшую учёбу в вузе и профессиональную самореализацию.

В-четвёртых, перспективным направлением видится междисциплинарное исследование на стыке педагогики, психологии и информационных технологий – с привлечением данных нейронаук о том, как именно работа с генеративными моделями влияет на развитие префронтальной коры мозга подростка, отвечающей за планирование и самоконтроль. В-пятых, необходимо разработать и внедрить специальные программы повышения квалификации для учителей – не просто «как работать с ChatGPT», а именно «как сохранять и развивать субъектность ученика в условиях тотальной цифровизации». И наконец, важнейшая задача – изучение влияния таких практик на формирование гражданской позиции, этической культуры и готовности к жизни в быстро меняющемся мире, где искусственный интеллект будет окружать человека повсюду.

Только объединив усилия учёных-исследователей, практикующих педагогов, разработчиков образовательных платформ, представителей министерств и, конечно, самих родителей, мы сможем уверенно утверждать: современные цифровые технологии не заменяют человека, не ослабляют его интеллектуальный и личностный потенциал, а, напротив, помогают ему стать ещё более человечным – глубоко осознанным, по-настоящему ответственным, творчески свободным и внутренне сильным. Ведь в конечном итоге цель любого образования – не просто передать знания, а помочь человеку состояться как субъекту собственной жизни. И если мы сумеем использовать цифровые инструменты именно для этого, то будущее российского образования будет не просто технологичным, а по-настоящему гуманистическим.

Я глубоко убеждён: старшие подростки сегодняшнего дня – это те, кто уже через несколько лет будет определять облик страны. И от того, насколько субъектными, осознанными и ответственными они вырастут в цифровой среде, зависит очень многое. Давайте же сделаем всё возможное, чтобы технологии служили им, а не наоборот. Чтобы каждый из них мог с гордостью сказать: «Я учился не у машины – я учился с её помощью, но всегда оставался самим собой».

Литература

1. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 110–128. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2013_n2/65555.

2. Чопик О.А. Искусственный интеллект как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 8–9. С. 54–73. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/5728.

3. Варламова Т.А., Гохберг Л.М., Зорина О.А. и др. Образование в цифрах: 2024: краткий статистический сборник / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2024. URL: https://issek.hse.ru/news/969714262.html.

4. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» // Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/.

5. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI competency framework for students. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students.

6. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. 264 с.

7. ВЦИОМ. Искусственный интеллект в школе: добро или зло? Аналитический обзор. 21.04.2025. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/iskusstvennyi-intellekt-v-shkole-dobro-ili-zlo

DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE SUBJECT POSITION OF LEARNERS

Lapaev V.P.
Academy of Postgraduate Education

The article analyzes the impact of digital educational technologies, primarily artificial intelligence tools, on the formation of the subject position of senior adolescents (14–17 years old). The author relies on the subject-oriented approach of Russian psychopedagogical science (Yu.V. Zaretsky, E.D. Bozovic, V.I. Slobodchikov) and demonstrates that electronic platforms, adaptive systems, gamification, and generative AI models, under certain didactic conditions, become a powerful catalyst for awareness, self-regulation, and authorship in learning.

Drawing on official HSE data ("Education in Figures: 2024"), the author states: in general education, 24% of schoolchildren use electronic learning and 18% use distance technologies (2023/24 academic year); in higher education, these figures reach 51% and 46%, respectively. The Federal Project "Digital Educational Environment" covered 21,556 educational organizations by the end of 2024.

Special attention is paid to the ambivalent nature of AI influence: with proper pedagogical design, it develops critical thinking and metacognition; with uncontrolled use, it provokes passivity and reduced responsibility. Based on O.A. Chopik's empirical studies (2025) and the international UNESCO AI Competency Framework for Students (2024), five key didactic conditions for senior adolescents are substantiated: mandatory authorial contribution, digital reflection, ethical discussion, gradual complication of AI's role, and facilitating pedagogical support.

Specific examples from Russian school and university practice are provided, along with recommendations for implementing subject-oriented digital didactics within the national project "Education". The key conclusion: digital technologies do not replace but enhance human subjectivity only when the teacher remains the main director and the algorithm stays a smart assistant. Research prospects are linked to approbation of the author's model of didactic conditions in various regions of Russia.

Keywords: subject position, senior adolescents, digital educational technologies, artificial intelligence, didactic conditions, adaptive learning, national project "Education", digital reflection, metacognition.

References

1. Zaretsky Yu.V. Subjective position in relation to educational activity as a resource for development and a subject of research // Counseling psychology and psychotherapy. 2013. Vol. 21. No. 2. pp. 110–128. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2013_n2/65555.

2. Chopik O.A. Artificial intelligence as a factor in the transformation of students' subjective position in higher education // Higher education in Russia. 2025. Vol. 34. No. 8–9. pp. 54–73. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/5728.

3. Varlamova T.A., Gokhberg L.M., Zorina O.A. and others. Education in Numbers: 2024: A Brief Statistical Digest / National Research University Higher School of Economics. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2024. URL: https://issek.hse.ru/news/969714262.html.

4. Federal Project "Digital Educational Environment" // Ministry of Education of the Russian Federation. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/.

5. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI Competence Framework for Students. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students.

6. Slobodchikov V.I. Anthropological Perspective of Domestic Education. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural State Pedagogical University. University, 2009. 264 p.

7. VTsIOM. Artificial Intelligence in School: Good or Evil? Analytical Review. April 21, 2025. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/iskusstvennyi-intellekt-v-shkole-dobro-ili-zlo

Развитие навыков чтения, письма, говорения и аудирования с использованием ИИ-инструментов

Лобова Анастасия Алексеевна,
аспирант, кафедра теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН)
E-mail: kita.laliko@mail.ru

В условиях цифровой трансформации образования особую актуальность приобретает поиск эффективных методов формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Современные технологии искусственного интеллекта создают принципиально новые возможности для совершенствования образовательного процесса, обеспечивая высокий уровень персонализации обучения, оперативную обратную связь и адаптацию учебного контента к индивидуальным особенностям обучающихся. Особенно востребованным становится использование генеративных нейросетевых моделей, способных создавать тексты, аудиоматериалы, коммуникативные сценарии и обучающие задания различного уровня сложности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровое образование, языковое обучение, коммуникативная компетенция, чтение, письмо, говорение, аудирование, генеративный искусственный интеллект, нейросетевые технологии, персонализированное обучение, цифровая педагогика, образовательные технологии, адаптивное обучение, языковая подготовка.

Цель исследования заключается в выявлении и научном обосновании возможностей использования ИИ-инструментов для совершенствования основных видов речевой деятельности обучающихся.

Основной материал

Современный этап развития общества характеризуется активным внедрением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Одним из наиболее значимых направлений технологической трансформации последних лет стало развитие искусственного интеллекта, оказывающего существенное влияние на образовательные процессы.

В рамках языкового образования фиксируется особая значимость технологий искусственного интеллекта, что обусловлено процессами глобализации экономики и ростом академической мобильности, детерминирующими необходимость обладания высоким уровнем иноязычной компетенции, при этом современные образовательные стандарты ориентируют педагогическую практику на развитие практических коммуникативных навыков, предоставляющих возможность эффективного использования иностранного языка в разнообразных коммуникативных ситуациях. [3].

Процесс развития технологий искусственного интеллекта рассматривается как детерминанта расширения совокупности возможностей преподавательского корпуса и обучающихся, при этом на уровне образовательной практики проявляется перераспределение функциональных ролей и оптимизация процедур обучения, что формирует предпосылки для институциональных преобразований. Нейросетевыми платформами осуществляется генерация образовательного контента, производится автоматизированный анализ результатов учебной деятельности, фиксируются пробелы в объеме знаний и формируются персонализированные рекомендации в целях коррекции траекторий усвоения. В результате наблюдается повышение гибкости и адаптивности образовательного процесса и усиление его ориентированности на достижение конкретных образовательных результатов[6].

Генеративные модели искусственного интеллекта, такие как ChatGPT, Gemini, Claude и Perplexity, выступают как инструментарий, посредством которого осуществляется создание текстового содержания, моделирование диалоговых структур, коррекция письменных высказываний, генерация аудиоформатов и обеспечение интерактивных форм взаимодействия. Применение указанных моделей обеспечивает раскрытие новых возможностей для речевой деятельности обучающихся, что на уровне учебной практики подлежит осмыслению как расширение репертуара средств языковой деятельности.

Процесс развития цифровых технологий выступил инициатором новой трансформации образовательной среды посредством внедрения искусственного интеллекта, при этом в структуре образовательного пространства фиксируется изменение организационно-методических практик и мобилизация технических средств сопровождения учебного процесса. В последние годы искусственный интеллект интерпретируется как ключевое направление в системах образования ввиду обеспечения интеллектуальной поддержки, реализации автоматизации и предоставления возможностей для персонализации учебных траекторий, что детерминирует пересмотр традиционных моделей обучения.

Процесс становления и распространения генеративного искусственного интеллекта рассматривается как значимое технологическое и методологическое явление, в рамках которого осуществляется смещение функционального акцента от аналитической ориентации традиционных систем к продукции новой информационной сущности, представленной текстовыми, графическими, аудиальными и программными результатами. Развитие крупных языковых моделей интерпретируется как детерминант расширения спектра применения искусственного интеллекта в образовательной практике, что получает выражение в предоставлении возможности ведения естественно-языкового диалога и в осуществлении генерации учебных материалов с адаптацией содержательных компонентов к индивидуальным характеристикам обучающихся. [7].

Способность технологий искусственного интеллекта к обеспечению персонализации учебного процесса выделяется в качестве ключевого фактора их распространения в образовательной практике и рас-

сматривается как показатель повышения релевантности педагогических воздействий.

Нейросетевые сервисы, осуществляющие обработку естественного языка, рассматриваются как ключевой компонент современной образовательной технологической среды, при этом к числу наиболее широко используемых платформ относятся ChatGPT, Gemini, Claude, Perplexity и ряд специализированных решений, а функциональная направленность указанных инструментов заключается в формировании интерактивной среды, обеспечивающей возможность консультирования обучающихся, выполнения учебных заданий и оперативного получения обратной связи.

Преимущество применения искусственного интеллекта заключается в организации непрерывной языковой практики, которая при сохранении временных ограничений традиционных аудиторных форм обучения и при характерной для ИИ-систем круглосуточной доступности предоставляет возможность организации самостоятельной работы обучающихся и способствует формированию устойчивых навыков владения иностранным языком.

Искусственный интеллект интерпретируется как перспективное направление развития образовательной среды, применение которого приводит к формированию адаптивных моделей обучения, повышению качества образовательного процесса и расширению языковых компетенций обучающихся, что в наибольшей степени проявляется при формировании речевых навыков, где персонализация обучения и оперативная обратная связь выступают в качестве ключевых факторов.

Развитие навыков чтения представляет собой центральное направление языковой подготовки, в рамках которого осуществляется формирование лексической, грамматической и социокультурной компетенций, обеспечение расширения словарного запаса и развитие критического мышления, что в наиболее общем виде рассматривается как комплексная цель образовательного процесса, и при этом в условиях цифровизации образования отмечается существенное повышение эффективности работы с текстовой информацией и обеспечение индивидуализации обучения посредством технологий искусственного интеллекта[3].

Современные инструменты искусственного интеллекта выступают как технологическое решение обозначенной проблемы посредством автоматической адаптации учебного контента, при которой нейросетевые модели осуществляют анализ пользовательских запросов и генерирование текстов, соотносимых с уровнем подготовки обучающихся, что обеспечивает предоставление материалов, отвечающих их образовательным потребностям, и гарантирует поэтапное усложнение учебных задач.

Инструмент ChatGPT представляет собой широко распространенное средство автоматизированной генерации текстов, распространенность которого обусловлена обеспечением производства содержательных результатов различной тематической направленности и степени сложности, а также возможностью адаптации содержательной компоненты к целевым образовательным задачам, при этом формирование текстового продукта осуществляется на основании целевого запроса обучающегося, включающего указание предметной области – экономики, истории или культуры – и параметра требуемого уровня языковой сложности, вследствие чего в результирующем материале фиксируется оптимизация соответствия предъявляемым потребностям.

Система Gemini рассматривается как технологическое решение, обладающее функционалом обработки мультимодальной информации, при котором осуществление генерации текстовых материалов сопровождается интеграцией разнотипных видов контента, включая изображения и графическую информацию, что в указанном аспекте представляет собой существенный ресурс при работе с профессиональными текстами, для которых адекватность понимания аналитического содержания детерминируется наличием визуального сопровождения.

Платформа Claude рассматривается как средство, обеспечивающее эффективную обработку больших объемов текста, при которой осуществляется аналитическая переработка научных статей и профессиональных документов с выделением ключевых идей и формированием кратких обзорных материалов, и использование указанных инструментов в практической деятельности обеспечивает развитие навыков смыслового чтения и критического анализа.

Интеграция генеративного искусственного интеллекта с поисковыми технологиями в сервисе Perplexity рассматривается как значимое явление в области цифровых коммуникаций, при котором осуществление синтеза указанных технологических функций обеспечивает возможность комбинирования генерации контента и механизма поиска информации, в результате чего обучающимся предоставляется не только доступ к чтению текстовых материалов, но и возможность проверки достоверности представляемых сведений, осуществления анализа разнообразных точек зрения и целенаправленного формирования информационной грамотности, обстоятельство которое приобретает особое значение в условиях устойчивого роста объема цифровой информации.

Ключевое преимущество систем искусственного интеллекта интерпретируется как осуществляемая автоматическая адаптация уровня сложности текстовых материалов, при которой нейросетевые механизмы детерминируют изменение лексико-грамматической сложности в зависимости от уровня подготовки обучающегося, в результате чего одно и то же содержание может быть представлено в вариантах для начинающих, среднего уровня и продвинутых, что обеспечивает создание комфортных условий обучения и снижение вероятности возникновения когнитивных перегрузок.

Дополнительное преимущество инструментов искусственного интеллекта представлено возможностью генерации тематических текстов по запросу, при этом в традиционной образовательной практике подбор материалов характеризуется значительной временной затратностью со стороны преподавателя, тогда как реализация алгоритмической генерации обеспечивает создание практически неограниченного количества материалов, ориентированных на интересы обучающихся, что способствует повышению уровня вовлеченности и мотивации к изучению языка. [9].

Эффективность применения ИИ-инструментов в образовательном процессе представляется детерминированной степенью организации учебной деятельности, при которой осуществляется методическое и организационное обеспечение внедрения технологических средств и фиксируется влияние качества этой организации на результативность обучения, что в наиболее общем виде подлежит осмыслению как зависимость образовательных результатов от степени педагогической проработки интеграции технологий. Искусственный интеллект интерпретируется не как замещение преподавательской функции, а как вспомогательный инструмент поддержки учебного процесса, при сохранении приоритетности педагогической ответственности, основная задача которой заключается в организации учебной деятельности, в выборе образовательных стратегий и в формировании у обучающихся критического отношения к информации, получаемой посредством цифровых технологий.

Систематизация возможностей ИИ-инструментов подлежит осуществлению посредством проведения сопоставительного анализа их функциональных возможностей, при котором обеспечивается возможность ранжирования и категориализации рассматриваемых средств (табл. 1).

Таблица 1. Возможности ИИ-инструментов в развитии навыков чтения

ИИ-инструмент	Основные функции	Педагогический эффект
ChatGPT	Генерация и адаптация текстов	Развитие навыков чтения различного уровня сложности
Gemini	Работа с мультимодальным контентом	Повышение понимания сложной информации
Claude	Анализ объемных документов	Развитие аналитического и критического мышления
Perplexity	Поиск и проверка информации	Формирование информационной грамотности
QuillBot	Перефразирование текстов	Развитие навыков понимания различных языковых конструкций
Grammarly	Анализ текстовой информации	Повышение качества языковой подготовки

Инструментарий современных систем искусственного интеллекта представляет собой ресурс, обеспечивающий расширение возможностей формирования навыков чтения, что в наиболее общем виде проявляется в персонализации образовательного процесса, в повышении мотивационной составляющей учебной активности, в развитии критического мышления и в формировании компетенции информационной грамотности, при этом комплексное применение указанных технологий характеризуется существенным увеличением эффективности обучения иностранным языкам и созданием условий для устойчивого формирования навыков работы с текстовыми ресурсами в цифровой среде.

Письменная речь рассматривается как одна из наиболее сложных форм речевой деятельности, требующая синтеза лексико-грамматических, стилистических и коммуникативных компонентов; эффективное овладение письменной коммуникацией интерпретиру-

ется как способность к логически выверенному изложению мыслей, к соблюдению языковых норм и к учету жанровой специфики текста, при этом в условиях цифровизации образовательного пространства развитие письменной компетенции приобретает особую актуальность ввиду требований современной профессиональной и академической деятельности к созданию различных видов письменных текстов. [8].

Применение технологий искусственного интеллекта рассматривается как фактор повышения эффективности формирования навыков письменной речи, что обусловлено обеспечением мгновенной обратной связи и предоставлением персонализированной поддержки в образовательной практике, при сохранении исходной логики процесса формирования эффективности в виде результата совокупности инструментальных и методических возможностей. Современные нейросетевые системы интерпретируются как средства автоматизированного анализа письменных текстов, в рамках которого осуществляется выявление и классификация грамматических, орфографических, лексических и стилистических нарушений с последующей генерацией рекомендаций по их коррекции.

Инструмент ChatGPT получил широкую распространенность и рассматривается как средство генерации текстов различной жанровой принадлежности и как интеллектуальный консультант, при этом функционал платформы представлен возможностями генерирования идей, составления планов, анализа структуры и совершенствования языкового оформления, что предоставляет обучающимся средство для реализации ряда учебных и прикладных задач в области развития письменной речи.

В качестве перспективного направления определяется внедрение ИИ в практику обучения написанию эссе, поскольку в ходе образовательных взаимодействий фиксируется проблема недостаточной аргументации у обучающихся, вследствие чего современные ИИ-системы рассматриваются как средства моделирования дискуссий, предоставления альтернативных точек зрения и формирования логических схем аргументации, что обеспечивает развитие навыков критического мышления и совершенствование способов письменного выражения в пределах данной смысловой связи.

Сервис QuillBot представлен как инструмент перефразирования текстов, оказывающий влияние на расширение словарного запаса и повышение языковой гибкости обучающихся, при этом в процессе использования сервиса осуществляется сопоставление альтернативных формулировок и выбор наиболее адекватных языковых средств для реализации поставленной коммуникативной задачи.

Воздействие искусственного интеллекта на процессы формирования навыков самооценки и процедур саморедактирования текстовой продукции рассматривается как существенный фактор в контексте современного образовательного пространства, при котором в рамках современных образовательных концепций фиксируется приоритетность указанных умений для обеспечения автономии обучающегося в учебной деятельности, а наличие ИИ-инструментов воспринимается как средство осуществления анализа собственных текстов обучающимися с целью выявления проблемных аспектов содержания и формы и реализации корректировочных операций до момента представления работы преподавателю (табл. 2).

Таблица 2. Использование ИИ-инструментов для развития навыков письма

ИИ-инструмент	Основные функции	Образовательный результат
ChatGPT	Генерация текстов, помощь в структурировании идей	Развитие навыков академического и творческого письма
Gemini	Создание мультимодального контента	Совершенствование письменной коммуникации в цифровой среде
Claude	Анализ логики и структуры текста	Повышение качества аргументации
Grammarly	Проверка грамматики и стиля	Улучшение языковой грамотности
QuillBot	Перефразирование и редактирование текста	Расширение словарного запаса и языковой вариативности
DeepL Write	Улучшение формулировок и стилистики	Совершенствование письменной речи

Современные инструменты искусственного интеллекта представляют собой ресурс, обеспечивающий расширение возможностей формирования навыков письма, что в наиболее общем виде проявляется в повышении уровня языковой грамотности, в развитии академической и деловой письменной компетенции, в укреплении автономии обучающихся и в повышении эффективности образовательного процесса, при этом интеграция технологий ИИ в практику обучения письменной речи рассматривается как фактор, создающий условия для становления новой модели языкового образования, ориентированной на потребности цифрового общества.

Развитие навыков говорения рассматривается как ключевой элемент формирования коммуникативной компетенции, поскольку устная речь обеспечивает практическое применение иностранного языка в реальном коммуникативном взаимодействии и выступает в качестве показателя уровня языковой подготовки, в связи с чем в современных условиях обнаруживается необходимость поиска и внедрения новых педагогических инструментов, способных обеспечить повышение эффективности процесса формирования устно-речевых навыков, включая применение технологий искусственного интеллекта.

Современные инструменты искусственного интеллекта рассматриваются как фактор существенного расширения возможностей языковой практики при обеспечении безопасной образовательной среды, выражающейся в создании условий минимизации риска получения негативной оценки, что в свою очередь детерминирует снижение уровня учебной тревожности и повышение уверенности обучающихся в собственных языковых возможностях (табл. 3).

Таблица 3. Возможности ИИ-инструментов в развитии навыков говорения

ИИ-инструмент	Основные функции	Образовательный эффект
ChatGPT Voice	Диалоговое взаимодействие в режиме реального времени	Развитие речевой беглости и коммуникативной компетенции
Gemini Live	Голосовые беседы и мультимодальное взаимодействие	Формирование навыков спонтанной речи
Claude Voice	Анализ содержания устных высказываний	Совершенствование аргументации и логики речи
ELSA Speak	Анализ и коррекция произношения	Развитие фонетической компетенции
Duolingo Max	Ролевые диалоги с ИИ	Практика коммуникативных ситуаций
Speak AI	Автоматическая оценка устной речи	Мониторинг прогресса и персонализированная обратная связь

Формирование возможностей развития навыков говорения представляется как следствие широкомасштабного внедрения технологий искусственного интеллекта, при котором обеспечение постоянной языковой практики, формирование коммуникативной компетенции, совершенствование произношения и организация персонализированного сопровождения в образовательном процессе выступают как взаимосвязанные функциональные элементы образовательной практики, что в своей сумме обусловливает повышение качества подготовки и готовности к межкультурному взаимодействию в цифровом обществе. [15].

Аудирование рассматривается как один из наиболее сложных видов речевой деятельности, детерминирующийся необходимостью одновременного восприятия, обработки и интерпретации звуковой информации, при этом успешное развитие навыков аудирования интерпретируется как совокупность процессов понимания устной речи различной сложности, выделения основной и детальной информации, интерпретации коммуникативных намерений говорящего и обеспечения адекватной реактивности, а интеграция методов искусственного интеллекта в условиях цифровизации образования рассматривается как фактор, предоставляющий новые возможности для совершенствования методики обучения аудированию и повышения языковых компетенций [15].

Применение искусственного интеллекта рассматривается как фактор обеспечения автономности обучающихся, при этом в рамках современных образовательных концепций самостоятельная работа интерпретируется как ключевой компонент формирования языковой компетенции, а повышение доступности ИИ-инструментов обеспечивает организацию языковой практики в удобное время и в индивидуальном темпе, что фиксируется как положительное влияние на качество образовательных результатов.

В целях наглядного представления возможностей ИИ-инструментов в развитии навыков аудирования осуществляется формирование сравнительной характеристики их функционально-методических особенностей, подлежащее дальнейшему анализу и интерпретации в указанном аспекте (табл. 4).

Таблица 4. Использование ИИ-инструментов для развития навыков аудирования

ИИ-инструмент	Основные функции	Образовательный результат
ChatGPT Voice	Генерация и озвучивание диалогов	Развитие навыков понимания разговорной речи
Gemini Live	Интерактивное голосовое взаимодействие	Совершенствование восприятия естественной речи
ElevenLabs	Генерация реалистичного аудиоконтента	Расширение опыта восприятия различных голосов
Speechify	Озвучивание текстов с регулировкой скорости	Развитие навыков понимания аутентичных материалов
Duolingo Max	Адаптивные аудиозадания	Персонализированное обучение аудированию
ELSA AI	Анализ восприятия речи и произношения	Комплексное развитие аудитивных навыков

Расширение возможностей аудирования представляется результатом внедрения технологий искусственного интеллекта, при котором осуществляется адаптация учебного контента к индивидуальным особенностям обучающихся, фиксируется повышение мотивации к изучению языка и обеспечивается формирование устойчивых навыков восприятия устной речи в различных коммуникативных ситуациях.

Сравнительный анализ традиционного и ИИ-обучения рассматривается как аналитическая процедура, направленная на выявление различий и сходств в подходах к организации учебного процесса, причем указанная процедура подлежит осмыслению в контексте адаптивности, мотивационного воздействия и результативности формирования навыков аудирования (табл. 5).

Таблица 5. Сравнение традиционного обучения и обучения с использованием ИИ

Критерий	Традиционное обучение	Обучение с использованием ИИ
Персонализация обучения	Ограниченная, ориентирована на группу	Высокая степень индивидуализации
Скорость обратной связи	Отложенная проверка преподавателем	Мгновенная обратная связь
Мотивация обучающихся	Зависит от деятельности преподавателя	Поддерживается интерактивностью и адаптацией
Доступность материалов	Ограничена учебными ресурсами	Практически неограниченный доступ к контенту
Адаптация сложности заданий	Выполняется вручную	Автоматическая настройка уровня сложности
Контроль результатов	Периодический контроль	Непрерывный мониторинг прогресса
Самостоятельная работа	Ограничена доступными ресурсами	Поддерживается интеллектуальными помощниками
Развитие речевых навыков	В рамках учебного времени	Круглосуточная языковая практика
Анализ ошибок	Частично осуществляется преподавателем	Автоматический подробный анализ
Индивидуальная траектория обучения	Ограниченно реализуется	Формируется автоматически

В результате проведенного анализа фиксируется возможность значительного повышения эффективности системы языкового образования посредством применения технологий искусственного интеллекта, при этом в качестве перспективной представляется модель смешанного обучения, предполагающая сочетание традиционного педагогического сопровождения и современных цифровых инструментов, при котором сохраняется ведущая роль преподавателя, а функции поддержки и персонализации реализуются средствами ИИ.

Выводы

В результате анализа современных публикаций и практик фиксируется значительный потенциал технологий ИИ в развитии языковых компетенций, при этом интеграция интеллектуальных систем в образовательный процесс способствует повышению эффективности формирования всех видов речевой деятельности, включающих чтение, письмо, говорение и аудирование.

В результате исследования установлено, что применение ИИ обеспечивает новый уровень персонализации обучения, при этом в отличие от традиционных методов, ориентированных на усредненные характеристики группы, современные ИИ-системы осуществляют учет индивидуальных особенностей обучающихся, а проведение анализа уровня подготовки, скорости усвоения и образовательных потребностей выступает как основание для формирования индивидуальных образовательных маршрутов, обеспечивающих более высокую результативность.

Положительное влияние использования ИИ-инструментов на динамику формирования навыков чтения фиксируется в эмпирических наблюдениях, при этом осуществление автоматической адаптации текстового содержания и организация интерактивного взаимодействия с содержанием рассматриваются как факторы, обеспечивающие углубленное понимание информационного материала и способствующие развитию критического мышления, и обучающимся предоставляется доступ к практически неограниченному количеству материалов, соответствующих их интересам и уровню подготовки[7].

В результате осуществления аналитического исследования фиксируется выявление максимальной эффективности применения инструментов искусственного интеллекта в рамках модели смешанного обучения, рассматриваемой как синтез традиционных педагогических методов и цифровых технологий. При таком подходе преподаватель сохраняет ключевую роль в организации образовательного процесса, а искусственный интеллект выступает в качестве интеллектуального помощника, расширяющего возможности обучения.

Таким образом, искусственный интеллект становится важным фактором модернизации языкового образования и формирования образовательной среды нового поколения, ориентированной на индивидуальные потребности обучающихся и требования цифрового общества.

Литература

1. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 2 (4). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve-problemy-i-perspektivy (дата обращения: 25.06.2026).
2. Педагогическая концепция цифрового профессионально– Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография о образования и обучения: монография / В.И. Блинов, И.С. Сер–. И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов, А.М. Кондаков; еев, Е.Ю. Есенина, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов, А.М. Кондаков; под науч. ред. В.И. Блинова. од науч. ред. В.И. Блинова. – Москва: Издательский дом «Дело» осква: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. – 112 с.
3. Корчак К.И. Современные подходы к понятию цифровой трансформации образования // Проблемы современного образования. 2022. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ponyatiyu-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya (дата обращения: 25.06.2026).
4. Богатова С.М. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2024. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-neyrosetey-v-obuchenii-inostrannym-yazykam (дата обращения: 25.06.2026).
5. Кравцова А.Г. CHATGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку // МНКО. 2023. № 3 (100). С. 33–35.
6. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Универсальные компетенции и цифровая трансформация образования // Вопросы образования. 2023. № 4. С. 8–28.
7. Сысоев П.В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник ТГУ. 2024. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-tematika-metodicheskih-rabot-za-2023-god-i (дата обращения: 25.06.2026).
8. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: возможности и перспективы // Язык и культура. 2024. № 66. С. 184–201.
9. Сысоев П.В. Цифровые технологии и обучение иностранным языкам в XXI веке // Иностранные языки в школе. 2023. № 5. С. 2–11.
10. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект //

Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12. № 2. С. 18–25. https://doi.org/10.24412/2225–8264–2023–2–18–25, https://elibrary.ru/uiazuw

11. Диденко Э.Н. Потенциал использования чат-ботов при обучении английскому языку студентов экономических направлений подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101). С. 27–29. https://doi.org/10.24412/1991–5497–2023–4101–27–29, https://elibrary.ru/xnjwyf

DEVELOPMENT OF READING, WRITING, SPEAKING AND LISTENING SKILLS USING AI TOOLS

Lobova A.A.
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

The rapid development of artificial intelligence technologies is significantly transforming modern educational practices and creating new opportunities for improving foreign language instruction. The integration of AI-based tools into language education contributes to the personalization of learning, increases student engagement, and provides continuous feedback throughout the educational process. Generative artificial intelligence systems are capable of creating educational content, supporting interactive communication, adapting learning materials to individual learner needs, and facilitating the development of language competencies.

Keywords: artificial intelligence, digital education, language learning, communicative competence, reading, writing, speaking, listening, generative artificial intelligence, neural network technologies, personalized learning, digital pedagogy, educational technologies, adaptive learning, language training.

References

1. Korovnikova N.A. Artificial Intelligence in the Modern Educational Space: Problems and Prospects // Social Innovations and Social Sciences. 2021. No. 2 (4). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve-problemy-i-perspektivy (date of access: 06/25/2026).

2. Pedagogical concept of digital professional and pedagogical concept of digital professional education and training: a monograph on education and training: a monograph / V.I. Blinov, I.S. Blinov, I.S. Sergeev, E.Y. Yesenina, P.N. Bilenko, M.V. Dulinov, A.M. Kondakov; yeev, E.Y. Yesenina, P.N. Bilenko, M.V. Dulinov, A.M. Kondakov; under the scientific editorship of V.I. Blinov. od scientific ed. V.I. Blinov. – Moscow: Publishing House Delo Moscow: Publishing House Delo RANEPA, 2020. – 112 p.

3. Korchak K.I. Modern Approaches to the Concept of Digital Transformation of Education // Problems of Modern Education. 2022. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/a

4. Bogatova S.M. Didactic Possibilities of Neural Networks in Teaching Foreign Languages // Modern Pedagogical Education. 2024. No. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-neyrosetey-v-obuchenii-inostrannym-yazykam (accessed: 06/25/2026).

5. Kravtsova A.G. CHATGPT-3: prospects for use in teaching a foreign language // MNCO. 2023. No. 3 (100). pp. 33–35. 6. Frumin I.D., Dobryakova M.S. Universal competencies and digital transformation of education // Educational issues. 2023. No. 4. pp. 8–28.

6. Sysoev P.V. The use of artificial intelligence technologies in teaching a foreign language: the subject of methodological work for 2023 and prospects for further research // Bulletin of TSU. 2024. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-tematika-metodicheskih-rabot-za-2023-god-i (date of request: 06/25/2026).

7. Sysoev P.V. The use of artificial intelligence technologies in teaching a foreign language: the subject of methodological work for 2023 and prospects for further research // Bulletin of TSU. 2024. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-tematika-metodicheskih-rabot-za-2023-god-i (date of reference: 06/25/2026).

8. Sysoev P.V. Artificial intelligence in teaching a foreign language: opportunities and prospects // Language and Culture. 2024. No. 66. Pp. 184–201.

9. Sysoev P.V. Digital Technologies and Foreign Language Teaching in the 21st Century // Foreign Languages at School. 2023. No. 5. Pp. 2–11.

10. Lavrinenko I. Yu. Using GPT Chatbots in the Process of Teaching English at a Non-Language University: A Theoretical Aspect // Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies. 2023. Vol. 12. No. 2. Pp. 18–25. https://doi.org/10.24412/2225–8264–2023–2–18–25, https://elibrary.ru/uiazuw

11. Didenko E.N. The Potential of Using Chatbots in Teaching English to Students of Economic Specialties // World of Science, Culture, and Education. 2023. No. 4 (101). Pp. 27–29. https://doi.org/10.24412/1991–5497–2023–4101–27–29, https://elibrary.ru/xnjwyf

Мультимодальная ИИ-система устного экзамена в массовом вузе: теоретическая модель, методический каркас и пути реализации

Муханов Сергей Александрович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ВМ-3,
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: s_a_mukhanov@mail.ru

Статья посвящена разработке теоретической модели гибридной системы оценки знаний, интегрирующей автоматизацию массового устного экзамена с сохранением педагогической ответственности и методологической корректности. В условиях цифровой трансформации высшего образования традиционный устный экзамен оказывается организационно невыполнимым в крупных вузах, что приводит к снижению диагностической глубины контроля компетенций. Авторы предлагают концепцию системы, в которой студент взаимодействует с мультимодальной нейросетевой моделью посредством речевого диалога и графического планшета, а ИИ осуществляет адаптивное управление экзаменационной ситуацией, формирует предварительную оценку и предоставляет обоснование для последующей верификации человеком-экспертом.
В работе проанализированы технические аспекты реализации концепции в российском контексте, включая сравнение архитектурных подходов на основе российских, китайских и локальных языковых моделей. Представлен методический каркас системы, включающий многоходовой сократический диалог, конструирование рубрикаторов, мультимодальную верификацию устного и графического каналов, педагогические методы обеспечения академической честности, а также трёхуровневую процедуру валидации и апелляции. Особое внимание уделено трансформации роли преподавателя из непосредственного экзаменатора в архитектора образовательных сценариев и арбитра спорных случаев. Исследование носит теоретико-методологический характер и позиционирует предложенное решение как проектный результат, готовый к эмпирической верификации.

Ключевые слова: цифровая трансформация высшего образования; мультимодальный искусственный интеллект; устный экзамен; формирующее оценивание; методический каркас; рубрикатор; академическая честность; сократический диалог; гибридная система оценки знаний.

Введение

Цифровая трансформация высшего образования обострила проблему выбора форматов оценки знаний. В крупных вузах традиционный устный экзамен организационно невыполним из-за нехватки кадровых ресурсов. Письменные формы контроля легко масштабируются, но ограничены в оценке таких компетенций, как гибкость мышления, умение аргументировать и выстраивать логику рассуждений в реальном времени. Фиксируя лишь конечный результат, они порождают педагогическую дилемму между масштабом и качеством диагностики.

Развитие мультимодальных больших языковых моделей открывает путь к автоматизации устного собеседования. В отличие от классического тестирования, ИИ способен вести адаптивный диалог, генерировать уточняющие вопросы и оценивать не только фактическую точность, но и логическую структуру мышления студента.

Однако внедрение подобных технологий требует не только технических, но и методологических решений: обеспечения валидности, прозрачности критериев, соблюдения норм обработки данных и педагогической этики с сохранением роли человека в принятии решений.

Настоящая статья посвящена теоретическому анализу концепции интеллектуальной системы приема экзаменов. Рассматривается модель речевого диалога студента с мультимодальной нейросетью с использованием графического планшета для визуализации мыслительного процесса. ИИ осуществляет адаптивное управление диалогом, формирует предварительную оценку и предоставляет её обоснование для последующей верификации экспертом.

Цель работы – разработать теоретическую модель гибридной системы оценки знаний, сочетающей автоматизацию массового устного экзамена с сохранением педагогической ответственности. Также определяются условия, при которых данная система может стать функциональным дополнением, а не заменой существующих форм академического контроля.

Материалы и методы

Настоящее исследование носит междисциплинарный теоретико-методологический характер и расположено на пересечении педагогики высшей школы, психологии образования, педагогического дизайна и компьютерных наук.

В последнее время появляется все больше научных работ, посвященных применению ИИ в образовании. Общие вопросы использования искусственного интеллекта рассмотрены в работах Тереховой Е.С. и др. [1], Д.Л. Еськина [2], Л.В. Константиновой и др. [3], А.Д. Жукова [4]. Развитие ИИ способствует переосмыслению подходов к обучению [5], активизации когнитивной активности учащихся [6].

Применительно к использованию систем ИИ на экзаменах большинство работ отечественных ученых посвящено рассмотрению систем прокторинга [7, 8 и др.]. Некоторым аспектам, рассмотренным в данной статье, в частности распознаванию рукописных ответов посвящено исследование Naman Agnihotri и др. [9]. Использованию ИИ на экзаменах посвящены работы [10–12]. В основном исследователи применяли ИИ при проведении экзаменов по иностранным языкам, что, очевидно, обусловлено значительным скачком в работе ИИ с речью.

Методологическую основу исследования составили:

Теоретический анализ и синтез – для систематизации педагогических, психологических и технологических аспектов проблемы, выявления противоречий между дидактическими требованиями и организационными ограничениями, формулировки концептуального ядра системы.

Сравнительный анализ – для сопоставления форм итоговой аттестации по критериям глубины проверки компетенций, валидности, надежности, масштабируемости. Результаты обосновали выбор устно-графической формы для условий массового вуза.

Метод педагогического моделирования – ключевой метод, позволивший сконструировать методический каркас ИИ-экзаменатора: смоделированы сценарий экзаменационной сессии, структура рубрикатора оценки, схема интеграции вербального и графического каналов, процедура валидации и апелляции.

Концептуальное проектирование – для разработки архитектуры взаимодействия «студент – ИИ-экзаменатор – преподаватель-архитектор» и определения функциональных ролей участников.

Системный анализ – для рассмотрения ИИ-экзаменатора как целостной педагогической системы с взаимосвязанными подсистемами (диалоговой, оценочной, прокторинговой, апелляционной).

В силу теоретического характера работы эмпирическая апробация методического каркаса не проводилась. Методы ориентированы на проектирование и концептуальное обоснование, а не на педагогический эксперимент. Практическая эффективность предложенных решений требует проверки в последующих эмпирических исследованиях с привлечением реальных участников и использованием математической статистики.

Таким образом, совокупность методов позволяет рассматривать полученный результат – методический каркас мультимодальной ИИ-системы проведения экзаменов – как теоретически обоснованное и методически проработанное проектное решение, готовое к этапу эмпирической верификации.

Результаты

Технические аспекты реализации концепции в РФ

Анализ показывает, что концепция технически реализуема: современные мультимодальные ИИ уже способны одновременно обрабатывать речь, текст и изображения в реальном времени. Однако главный вызов заключается не в создании отдельных компонентов, а в их надежной интеграции в условиях высоких требований к объективности экзаменационной оценки.

Выделяются два пути практической реализации:

• Развертывание локальных LLM в инфраструктуре вуза: требует значительных вложений в дорогостоящие высокопроизводительные серверы (GPU или специализированные ИИ-модули).

• Использование общедоступных LLM: применение готовых API, которые уже сегодня закрывают ключевые потребности проекта.

С технологической точки зрения система должна включать следующие функциональные модули:

1. **Модуль распознавания речи (ASR)** – современные speech-to-text решения (Whisper, Kaldi) достигают высокой точности (до 91.8% WER) на академических датасетах. Для экзаменационного контекста критически важны диаризация (отделение голоса от шума) и анализ просодии (оценка уверенности, темпа и эмоционального состояния).

2. **Анализ рукописного ввода** – актуальные OCR и NLP-пайплайны (например, EasyOCR) не только надежно распознают текст, но и анализируют его содержательно: извлекают ключевые концепции, оценивают семантическое соответствие учебным материалам и выявляют логические ошибки.

3. **Мультимодальное понимание** – обработка аудио, визуальных и текстовых данных в единой нейросети с задержкой менее секунды, сохраняя невербальные сигналы. Это позволяет ИИ одновременно «видеть» записи студента и «слышать» его ответы. Именно здесь на данный момент кроется основная сложность реализации концепции.

4. **Генерация вопросов и оценка** – на основе загруженных учебных материалов LLM формирует адаптивные вопросы и оценивает глубину ответа через семантическое сравнение с эталоном (важно совпадение смыслов, а не дословное). Система выявляет пробелы в знаниях и ведет уточняющий диалог. Общая схема работы системы приведена на рисунке 1.

Описание связей на схеме:

1. **Клиент → ASR** служит для передачи аудиопотока в реальном времени через WebSocket,

2. **Клиент → OCR** позволяет выполнять периодические снимки с графического планшета (по событиям или таймеру),

3. **ASR + OCR → Мультимодальный-модуль** необходима для того, чтобы текстовые и визуальные эмбеддинги объединялись через механизм cross-attention,

4. **Мультимодальный-модуль → LLM** служит для передачи обогащённого контекста в языковую модель для генерации следующего вопроса или оценки,

5. **LLM ↔ RAG** – модель запрашивает релевантные фрагменты учебных материалов из векторной БД,

6. **Модуль оценки → Панель экзаменатора** необходим, так как итоговая оценка с обоснованием требует человеческого подтверждения

К сожалению, доступ к ведущим LLM из РФ закрыт. В нашем исследовании мы будет отталкиваться от тех возможностей, которые могут быть реализованы в текущей ситуации.

Проведенный нами анализ российских LLM позволяет сделать вывод о том, что ни одна российская модель не предоставляет нативного speech-to-speech режима с задержкой <1 секунды, как GPT-4o Realtime. Российские решения работают по каскадной схеме: ASR → LLM → TTS, что даёт задержку 2–4 секунды на каждый оборот диалога. Использование китайских моделей дает сильную альтернативу закрытым для РФ ведущим западным моделям. В частности, Qwen2.5-Omni-7B от Alibaba – это единственная открытая модель (Apache 2.0), которая нативно объединяет аудио, текст и изображения в одной нейросети с задержкой, сопоставимой с GPT-4o. В целом, сравнение возможных архитектурных подходов приведено в таблице 1.

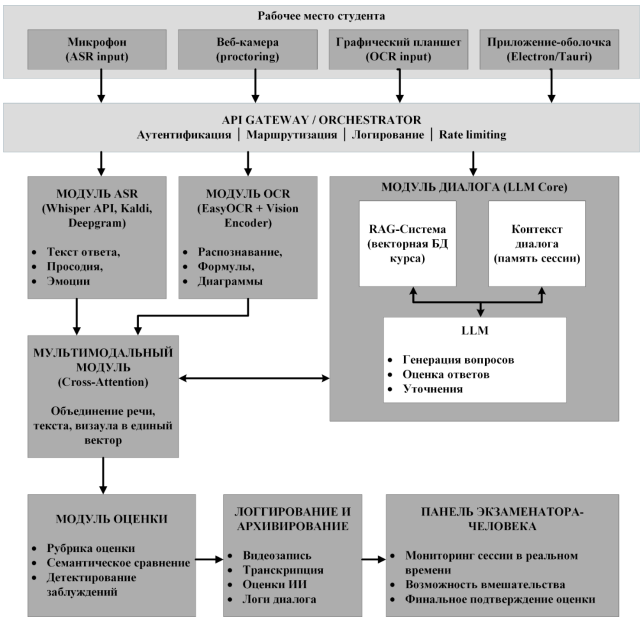

Рис. 1. Общая схема работы системы

Таблица 1. Сравнение возможных архитектурных подходов

Параметр	«Чисто российский»	«Гибрид: Россия + Китай»	«Полностью локальный»
Задержка диалога	2–4 сек (каскад)	~1 сек (Qwen Omni)	3–5 сек
Качество русского	★★★★★	★★★☆☆	★★★★☆
Мультимодальность	Частичная	Полная	Частичная
Хранение данных	Россия	Зависит от размещения	Полный контроль
Стоимость запуска	Низкая (API)	Средняя	Высокая (GPU)
Стоимость эксплуатации	~₽50–100/экзамен	~₽30–60/экзамен	~₽5–10/экзамен (амортизация)
Юридические риски	Минимальные	Средние (лицензирование Qwen)	Минимальные
Время развёртывания	2–4 недели	4–8 недель	3–6 месяцев

Таким образом, предлагается для пилотной реализации использовать российские облачные сервисы, несмотря на существенную задержку – это позволит проверить работоспособность концепций, на этапе продакшена перейти на гибридную архитектуру, с использованием Qwen2.5-Omni (self-hosted) для мультимодального диалога + российские ASR/TTS для русской речи + локальное хранилище для соответствия ФЗ-152. В последующем, возможно, для обеспечения максимальной независимости перейти на полностью локальный стек: Llama 3 / Qwen + Vosk + Silero + EasyOCR, что, несомненно, потребует инвестиций в GPU-инфраструктуру и команду ML-инженеров.

Методические аспекты реализации концепции

Теоретический анализ позволил разработать методический каркас системы ИИ-экзаменатора. В отличие от сугубо технической архитектуры, он определяет дидактические принципы и организационные процедуры, обеспечивающие валидность, надежность и образовательную ценность аттестации. Каркас включает пять ключевых блоков.

1. **Моделирование экзаменационного диалога.** Ключевое нововведение – отказ от линейной схемы «вопрос – ответ – оценка» в пользу многоходового сократического диалога. Сессия строится по иерархическому сценарию из трех фаз:

• Актуализация (2–3 мин): базовый открытый вопрос для проверки опорных понятий, калибровки уровня подготовки и снижения стартового стресса.

• Углубление (5–7 мин): выбор ИИ траектории на основе уверенности в ответе. Вертикальная траектория ведет к высшим уровням таксономии Блума (анализ, синтез, оценка), горизонтальная – проверяет широту понимания через смежные темы.

• Верификация (2–3 мин): решение практической задачи на графическом планшете с обязательным проговариванием хода рассуждений.

2. **Конструирование рубрикаторов.** Объективность оценки обеспечивает не сама нейросеть, а разработанный преподавателем-экспертом рубрикатор для каждого билета. Он включает:

• Индикаторы компетенций (конкретные проявления знаний и навыков).

• Дескрипторы уровней (описания ответов от «не продемонстрировано» до «творческого уровня»).

• Маркеры критических ошибок (автоматическое снижение оценки за грубые просчеты, например нарушение размерности).

• Маркеры нечестности (речевые и поведенческие паттерны заучивания или списывания).

Главное методическое требование – инвариантность рубрикатора к форме ответа: индикатор оценивается одинаково, будь он озвучен, записан на планшете или представлен схемой.

3. **Мультимодальная верификация.** Интеграция графического планшета позволяет оценивать не только результат, но и сам процесс решения. Методически это реализуется через три механизма:

• Синхронная вербально-графическая артикуляция: студент проговаривает действия. ИИ сопоставляет таймкоды речи и графического ввода, выявляя рассинхрон (признак внешних подсказок).

• Анализ последовательности операций: фиксируются порядок действий, стирания и исправления. Самокоррекция свидетельствует о рефлексии, а мгновенное написание сложной формулы без промежуточных шагов – маркер списывания.

• Структурно-семантический анализ схем: ИИ оценивает не только корректность элементов, но и качество связей, иерархичность и полноту ментальной модели.

Принцип комплементарности каналов: устный канал отвечает за глубину и аргументацию, графический – за структурность и точность. Итоговая оценка формируется как их взвешенная комбинация. На этом принципе строится архитектура принятия решений (рис. 2) по типу консилиума: оценка агрегируется из мнений нескольких ИИ-агентов, а при их расхождении автоматически привлекается человек-эксперт.

4. **Педагогический дизайн академической честности.** Вместо преимущественно технологического прокторинга концепция опирается на педагогические методы обеспечения честности, встроенные в саму ткань экзамена:

• Персонализация и непредсказуемость: ИИ генерирует уникальные траектории и варьирует формулировки вопросов в реальном времени, опираясь на векторную базу курса. Это обессмысливает списывание и использование заготовок.

• Защита от ИИ-помощников: методически значимо требование обоснования каждого шага решения. Студент, использующий внешнюю нейросеть, как правило, не может ответить на сократические уточняющие вопросы о логике своего решения.

• Психологический контракт: студента заранее предупреждают о записи экзамена, возможности ручной перепроверки и способности системы распознавать интонационные паттерны зачитывания готового текста.

Процедура валидации результатов и апелляции – методическим завершением концепции является трехуровневая система валидации выставленных оценок:

Первый уровень – автоматическая валидация. Система сопоставляет распределение оценок в потоке с историческими данными. Аномальные отклонения сигнализируют о возможных методических ошибках в рубрикаторе или промпт-инженерии.

Второй уровень – выборочная экспертная проверка. Преподаватель анализирует случайную выборку сессий (не менее 10% потока), сверяя баллы ИИ с собственной оценкой. Расхождение более чем на один балл служит основанием для пересмотра критериев.

Третий уровень – индивидуальная апелляция. Студент вправе ознакомиться с полной записью экзамена (транскриптом диалога, изображением холста планшета, логом баллов) и оспорить результат. Арбитром между студентом и ИИ выступает преподаватель-эксперт.

Рис. 2. Схема архитектуры принятия решения

Важным следствием становится трансформация роли преподавателя. Из непосредственного экзаменатора он превращается в архитектора сценариев, валидатора рубрикаторов и арбитра. Это качественно меняет структуру трудозатрат, смещая акцент с процессуальной рутины на методическое проектирование. Для наглядности представим ключевые элементы методического каркаса в виде таблицы (Таблица 2):

Таблица 2. Ключевые элементы методического каркаса

Методический блок	Ключевой объект проектирования	Субъект проектирования	Критерий качества
Моделирование диалога	Сценарий экзаменационной сессии с точками ветвления	Преподаватель-методист	Покрытие всех уровней таксономии Блума
Конструирование рубрикаторов	Индикаторы, дескрипторы, маркеры	Предметная комиссия	Межэкспертная согласованность (коэффициент Коэна> 0,8)
Мультимодальная верификация	Правила интеграции устного и графического каналов	Методист + ML-инженер	Валидность оценки процесса, а не только результата
Обеспечение честности	Персонализация траекторий, сократические уточнения	Преподаватель-методист	Устойчивость к известным формам академической нечестности
Валидация и апелляция	Процедура трехуровневой проверки	Учебно-методическое управление	Расхождение с экспертной оценкой не более 1 балла в 90% случаев

Таким образом, предложенный методический каркас представляет собой целостную систему проектных решений, обеспечивающих перенос традиционных дидактических принципов устного экзамена в цифровую среду с сохранением (и в ряде аспектов – усилением) их образовательной ценности.

Обсуждение

Предложенный методический каркас переосмысливает природу итоговой аттестации через призму мультимодального искусственного интеллекта. Ключевой сдвиг – от понимания экзамена как процедуры контроля к пониманию его как формы педагогической коммуникации, где ИИ выступает активным участником диалога, адаптирующимся к индивидуальной траектории мышления студента.

Однако необходимо критически осмыслить ограничения концепции. Теоретический характер работы не позволяет верифицировать её практическую эффективность – требуются эмпирические исследования с реальными участниками. Открытым остаётся вопрос педагогической валидности ИИ-оценки: способна ли модель, обученная на текстовых корпусах, адекватно оценивать креативные, нестандартные рассуждения? Проблема цифрового неравенства (качество оборудования, интернет-соединения, цифровая грамотность студентов) может порождать систематические погрешности в оценках, требуя компенсаторных механизмов.

С организационной точки зрения внедрение системы столкнётся с барьерами. Культурное сопротивление академического сообщества, опасающегося делегирования оценочных функций алгоритмам, потребует пилотных проектов и разъяснительной работы. Переподготовка преподавателей – из экзаменаторов в архитекторы сценариев – создаёт дополнительную нагрузку. Юридические аспекты обработки биометрических данных требуют проработки в соответствии с законодательством о персональных данных.

Этический аспект поднимает фундаментальные вопросы о субъектности: кто несёт ответственность за ошибочную оценку? Процедура апелляции сохраняет за человеком роль арбитра, однако требует детализации критериев корректировки ИИ-оценки.

Направлениями будущих исследований являются: (1) эмпирическая валидация каркаса через сравнение ИИ– и экспертных оценок; (2) адаптивные рубрикаторы, эволюционирующие на основе анализа массивов экзаменационных диалогов; (3) влияние ИИ-экзаменатора на мотивацию и учебные стратегии студентов; (4) долгосрочные эффекты аттестации на формирование профессиональных компетенций.

Таким образом, предложенная концепция представляет собой методологическую рамку для дальнейших исследований трансформации оценочных процедур в высшем образовании под влиянием искусственного интеллекта.

Заключение и выводы

Проведенное теоретическое исследование было посвящено разработке концепции и методического каркаса мультимодальной ИИ-системы для проведения устных экзаменов в условиях массового высшего образования. Анализ проблемы и поиск путей ее решения позволяют сформулировать следующие основные выводы:

1. Предлагаемая концепция позволяет разрешить фундаментальное противоречие между масштабами современного высшего образования и необходимостью глубокой, индивидуализированной оценки компетенций. Интеграция мультимодального ИИ возвращает в практику массового вуза устно-графическую форму экзамена, которая ранее была недоступна из-за колоссальных временных затрат преподавательского состава.

2. Переход от линейного тестирования к многоходовому сократическому диалогу меняет саму парадигму контроля. Экзамен перестает быть исключительно карательной или констатирующей процедурой, приобретая черты формирующего оценивания, где ИИ-экзаменатор адаптирует траекторию опроса под уровень подготовки студента, выявляя не только пробелы, но и потенциал мышления.

3. Обоснована критическая важность использования графического планшета в связке с голосовым вводом. Это позволяет перейти от оценки статичного результата к верификации процесса решения задачи. Анализ последовательности действий, самокоррекции и структурного построения схем на цифровом холсте дает преподавателю беспрецедентный объем диагностической информации о когнитивных стратегиях студента.

4. Ключевым условием валидности и надежности ИИ-оценки является не столько вычислительная мощность моделей, сколько качество педагогического проектирования. Без тщательно разработанных рубрикаторов, сценариев ветвления диалога и процедур апелляции любая, даже самая совершенная нейросеть, останется «черным ящиком», не вызывающим доверия академического сообщества.

Резюмируя, можно утверждать, что искусственный интеллект в сфере итоговой аттестации – это не просто инструмент автоматизации, а катализатор возвращения к классическим дидактическим традициям диалогового обучения на новом технологическом уровне.

Литература

1. Терехова Елена Сергеевна, Пучкова Наталья Николаевна, Новикова Любовь Валерьевна Анализ востребованности использования нейросетей для решения учебных задач // Концепт. 2024. № 8. С. 1–17. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vostrebovannosti-ispolzovaniya-neyrosetey-dlya-resheniya-uchebnyh-zadach (дата обращения: 11.03.2026).

2. Д.Л. Еськин Вспользование технологий искусственного интеллекта в обучении // МНКО. 2023. № 6 (103). С. 329–331.

3. Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штыхно Д.А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. № 2. С. 36–48.

4. Жуков А.Д. Генеративный искусственный интеллект в образовательном процессе: вызовы и перспективы // Вестник МГУКИ. 2023. № 5 (115). С. 66–75.

5. Илюшин Л.С., Торпашёва Н.А. Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательных практик // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 62–71.

6. Гаркуша Н.С., Городова Ю.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 1 (52). С. 6–23.

7. Прокофьев А.В. Онлайновый прокторинг в университете (отправные точки этического анализа) // Ведомости прикладной этики. 2024. № 1 (63). С. 38–76.

8. Абакумов А.А. прорывы в онлайн-прокторинге: разработка и внедрение систем на базе ИИ // Universum: технические науки. 2024. № 5 (122). С. 16–20.

9. Naman Agnihotri; Harshvardhan Grandhi; Dhanashri Patil; Sanika Kharade AI-Powered Exam Assessment System for Handwritten Answer Sheets // International Journal of Innovative Science and Research Technology. Volume 10, Issue 3, March – 2025. P. 3094–3097. DOI: https://doi.org/10.38124/ijisrt/25mar1924

10. Попов В.С. Организационно-педагогические условия проведения промежуточной аттестации студентов вуза в контексте использования технологий на базе искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. № 3. С. 472–478.

11. Климентьев Д.Д., Климентьева В.В. Опытная проверка возможности изучения взрослыми обучающимися иностранных языков с помощью нейронных сетей без преподавателя // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. № 2 (74). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opytnaya-proverka-vozmozhnosti-izucheniya-vzroslymi-obuchayuschimisya-inostrannyh-yazykov-s-pomoschyu-neyronnyh-setey-bez (дата обращения: 24.04.2026).

12. Flodén J. (2025). Grading exams using large language models: A comparison between human and AI grading of exams in higher education using ChatGP T. British Educational Research Journal, 51, p. 201–224. https://doi.org/10.1002/berj.4069

MULTIMODAL AI SYSTEM FOR ORAL EXAMINATION IN A MASS UNIVERSITY: THEORETICAL MODEL, METHODOLOGICAL FRAMEWORK AND IMPLEMENTATION PATHWAYS

Mukhanov S.A.
Russian Technological University

The article is devoted to the development of a theoretical model of a hybrid knowledge assessment system that integrates the automation of mass oral examination while preserving pedagogical responsibility and methodological correctness. Under the conditions of digital transformation of higher education, the traditional oral examination becomes organizationally unfeasible in large universities, leading to a reduction in the diagnostic depth of competence assessment. The authors propose a system concept in which a student interacts with a multimodal neural network model through speech dialogue and a graphic tablet, while the AI performs adaptive management of the examination situation, generates a preliminary assessment, and provides justification for subsequent verification by a human expert. The paper analyzes the technical aspects of implementing the concept in the Russian context, including a comparison of architectural approaches based on Russian, Chinese, and local language models. The methodological framework of the system is presented, including a multi-turn Socratic dialogue, rubric construction, multimodal verification of oral and graphic channels, pedagogical methods for ensuring academic integrity, as well as a three-level procedure for validation and appeal. Special attention is paid to the transformation of the teacher's role from a direct examiner to an architect of educational scenarios and an arbitrator of disputed cases. The study is of a theoretical and methodological nature and positions the proposed solution as a project result ready for empirical verification.

Keywords: digital transformation of higher education; multimodal artificial intelligence; oral examination; formative assessment; methodological framework; rubric; academic integrity; Socratic dialogue; hybrid knowledge assessment system.

References

1. Terekhova E.S., Puchkova N.N., Novikova L.V. (2024). Analysis of the demand for using neural networks to solve educational tasks. Concept, (8), pp.1–17. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vostrebovannosti-ispolzovaniya-neyrosetey-dlya-resheniya-uchebnyh-zadach (accessed: 11.03.2026).

2. Yeskin D.L. (2023). Using artificial intelligence technologies in education. MNKO, (6), pp.329–331.

3. Konstantinova L.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M., Titova E.S., Shtykhno D.A. (2023). Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts. Open Education, (2), pp.36–48.

4. Zhukov A.D. (2023). Generative artificial intelligence in the educational process: challenges and prospects. Bulletin of MSUCI, (5), pp.66–75.

5. Ilyushin L.S., Torpashyova N.A. (2024). Artificial intelligence technologies as a resource for transforming educational practices. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, (3), pp.62–71.

6. Garkusha N.S., Gorodova Yu.S. (2023). Pedagogical capabilities of ChatGPT for developing students' cognitive activity. Professional Education and the Labor Market, (1), pp.6–23.

7. Prokofyev A.V. (2024). Online proctoring in the university (starting points of ethical analysis). Herald of Applied Ethics, (1), pp.38–76.

8. Abakumov A.A. (2024). Breakthroughs in online proctoring: development and implementation of AI-based systems. Universum: Technical Sciences, (5), 16–20.

9. Agnihotri N., Grandhi H., Patil D., Kharade S. (2025). AI-Powered Exam Assessment System for Handwritten Answer Sheets. International Journal of Innovative Science and Research Technology, 10(3), pp.3094–3097. DOI: https://doi.org/10.38124/ijisrt/25mar1924.

10. Popov V.S. (2026). Organizational and pedagogical conditions for conducting intermediate assessment of university students in the context of using artificial intelligence-based technologies. Pedagogy. Issues of Theory and Practice, (3), pp.472–478.

11. Klimentiev D.D., Klimentieva V.V. (2025). Experimental verification of the possibility of adult learners studying foreign languages using neural networks without a teacher. Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University, (2). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opytnaya-proverka-vozmozhnosti-izucheniya-vzroslymi-obuchayuschimisya-inostrannyh-yazykov-s-pomoschyu-neyronnyh-setey-bez (accessed: 24.04.2026).

12. Flodén J. (2025). Grading exams using large language models: A comparison between human and AI grading of exams in higher education using ChatGP T. British Educational Research Journal, 51, pp.201–224. https://doi.org/10.1002/berj.4069.

Личностно-деятельностный подход как методологическая основа формирования рискологической культуры обучающихся педагогического вуза

Савенкова Елена Викторовна,
доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, ИСГО ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

В статье рассматривается личностно-деятельностный подход как методологическая основа формирования рискологической культуры обучающихся педагогического вуза. Описана структура рискологической культуры обучающегося педагогического вуза, включающая аксиологический, когнитивный, деятельностный, личностный компоненты. Обоснован потенциал личностно-деятельностного подхода в подготовке обучающихся педагогического вуза. Автором предложен комплекс взаимосвязанных педагогических средств, направленных на актуализацию положений данного подхода и обеспечивающих результативность формирования рискологической культуры обучающихся педагогического вуза.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, рискологическая культура, обучающийся, педагогический вуз.

Формирование рискологической культуры обучающихся в педагогическом вузе в условиях современных вызовов к сфере образования выступает необходимым условием профессиональной готовности педагогических работников к деятельности в социальной среде, характеризующейся высокой степенью неопределенности и необходимостью оперативного реагирования в рисковых ситуациях.

Формирование рискологической культуры, в отличие от инструментального освоения рискологических компетенций, выступает системным фактором интеграции личностных качеств и способов деятельности человека, детерминируя личностно-смысловой уровень освоения рискологической культуры, определяя направленность применения этих компетенций, их этическую и ценностную обоснованность.

Рискологическая культура обучающегося педагогического вуза понимается нами как профессионально-личностная характеристика, отражающая его осознанное отношение к риску, способствующая его ориентированию в профессии, принятию информированных решений и действий в условиях неопределённости и рисковых ситуациях и в результате достижения профессионального успеха [7].

Содержательными компонентами рискологической культуры обучающихся нами выделены:

– аксиологический, отражающий ценностное отношение к риску и закрепляет установки на ответственность и обоснованное принятие риска в профессиональной деятельности;

– когнитивный, обеспечивающий освоение знаний о сущности, видах рисков, а также формирует навыки их анализа и прогнозирования;

– деятельностный, включающий умения и навыки работы с рисками, принятия решений в рисковых ситуациях;

– личностный, раскрывающий индивидуальные качества и внутренние ресурсы обучающихся, определяющие его поведение и способность сохранять эффективность в рисковых ситуациях.

Выделенные компоненты позволяют конкретизировать содержание подготовки обучающихся педагогического вуза, что подтверждает необходимость интеграции рискологического компонента в содержание учебных дисциплин, практик, внеучебной работы, а также создание образовательной среды, стимулирующей освоение стратегий поведения в рисковых ситуациях.

Формирование рискологической культуры обучающихся педагогического вуза, как интегративного качества личности будущего педагогического работника, включающего не только знания о рисках, но и ценностное отношение к ответственности, также практические умения действовать в рисковых ситуациях, возможно при сочетании ориентации на индивидуальные особенности личности и деятельностной организации учебного процесса, что требует опоры на методологию личностно-деятельностного подхода.

Данный подход получил глубокое развитие в трудах Б.Г. Ананьева В.И. Загвязинского, В.Д. Шадрикова, И.А. Зимней, Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко и др.

Личностно-деятельностный подход по мнению И.А. Зимней может трактоваться как образовательная стратегия, направленная на развитие личности в деятельности в ходе решения иерархии проблемных задач [3]. Е.М. Ефимова указывает, что ключевое положение личностно-деятельностного подхода – положение о личности как о субъекте деятельности [2]. Следовательно, данный подход позволяет реализовать не только усвоение знаний, но и способы этого усвоения, а также осуществлять деятельность по развитию познавательных сил и творческого потенциала будущих специалистов.

Формирование рискологической культуры обучающихся педагогического вуза требует обязательного применения личностно-деятельностного подхода поскольку данное качество не формируется декларативно, она выступает результатом личностной рефлексии, выстраивается в процессе профессиональной деятельности.

Базируясь на теориях деятельности и личности, личностно-деятельностный подход задает определённый вектор в формировании рискологической культуры обучающихся.

В соответствии с положениями теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) личностные качества, ценностные ориентации,

профессиональные компетенции формируются и проявляются в процессе активной и осмысленной деятельности.

Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко отмечают: «Развитие личности в образовательном процессе идет через постоянное обогащение, преобразование, рост и качественное изменение субъектного опыта и связанных с ним личностных смыслов» [9].

И.А. Зимняя указывает, что личностно-деятельностный подход предполагает выстраивание взаимодействия преподавателя и обучающихся на основе субъект-субъектного, равнопартнерского сотрудничества, где «информационно-контролирующие функции учителя, преподавателя должны все больше уступать место собственно координационным» [3].

В ряду положений личностно-деятельностного подхода, выделяемых Т.И. Овсянниковой, выделим те, которые оказывают непосредственное влияние на успешность формирования рискологической культуры обучающихся педагогического вуза:

– учет психофизиологических особенностей и личностных качеств обучающихся, их уровня обученности и мотивации;

– ориентация процесса обучения на постановку и решение самими обучающимися познавательных, исследовательских, преобразующих и проективных задач;

– своевременное выявление и устранение причин, которые могут помешать достижению цел обучения, оперативное изменение тактики обучения в зависимости от новых сложившихся условий и обстоятельств [4, с. 78]

Вслед за В.В. Беляковым, исследующим данный подход как концептуальную основу организации результативной подготовки учителей, мы рассматриваем его в качестве ключевого в формировании рискологической культуры обучающихся [1].

Формирование рискологической культуры обучающихся педагогического вуза с опорой на личностно-деятельностный подход напрямую отвечает актуальным требованиям ФГОС ВО по педагогическим направлениям подготовки, так как они делают акцент на формировании универсальных и общепрофессиональных компетенций, связанных с системным, критическим мышлением, управлением проектами, обеспечением безопасности образовательного процесса. Рискологическая культура в данном контексте становится фундаментом для реализации инвариантных задач профессиональной деятельности: будущий педагог должен системно анализировать образовательную среду как источник потенциальных угроз, прогнозировать риски цифровизации инклюзии и др.

Согласно Профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», выполнение ключевых трудовых функций – как в обучении, так и в воспитании – требует от педагога умения проектировать безопасную образовательную среду, оперативно реагировать в рисковых ситуациях, регулировать конфликты [5].

Реализация личностно-деятельностного подхода в педагогическом вузе в формировании рискологической культуры позволяет переводит эти нормативные предписания в реальный поведенческий базис: выпускник приобретает готовность и практический опыт действий в рисковых ситуациях, эффективной реализации функции защиты жизни и здоровья обучающихся в процессе образовательной и воспитательной деятельности, защите детей от угроз цифровой воспитательной среды.

Интеграция личностно-деятельностного подхода в образовательный процесс педагогического вуза в формировании рискологической культуры обеспечивает у обучающихся:

– готовность к инновационным рискам;

– освоение проактивных алгоритмов моделирования, анализа и оценки рисков до их реального проявления;

– закрепление устойчивых поведенческих паттернов в рисковых ситуациях;

– осознание субъектной ответственности обучающегося, когда будущие педагогические работники учатся соотносить свои личностные ценности с профессиональным долгом в рисковых ситуациях.

Каждый компонент личностно-деятельностного подхода нацеливает на перевод процесс освоения рискологических компетенций их плоскости пассивного усвоения теоретических знаний в область активного профессионального саморазвития:

– личностный компонент требует учета субъектного опыта обучающегося, его индивидуально-психологических особенностей ценностных ориентаций и внутренней готовности к принятию ответственных решений в рисковых ситуациях современной образовательной среды. Рискологическая культура при это рассматривается как личностное качество, определяющее способность гибко реагировать на вызовы, сохраняя профессиональную устойчивость и принимать этически выведенные управленческие и педагогические решения;

– деятельностный компонент обеспечивает непосредственное проживание и трансформацию этого опыта через включение обучающихся в активную практико-ориентированную работу. Формирует готовность к реальному применению полученных умений и навыков в динамично меняющейся практике современного образования.

Практическая реализация данного подхода предполагает комплекс взаимосвязанных педагогических средств, ориентированных на формирование аксиологического, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов рискологической культуры обучающего педагогического вуза:

– проблемно-ситуационные задания и кейсы, моделирующие типичные рисковые ситуации профессиональной деятельности педагогических работников. В ходе анализа кейсов обучающиеся учатся идентифицировать риски, оценивать их, выбирать оптимальные стратегии реагирования. При этом вариативность решения стимулирует развитие рискориентированного и критического мышления;

– проектная деятельность, предполагающая самостоятельное проектирование образовательных событий или воспитательных мероприятий с обязательным блоком оценки рисков и разработки мер по их минимизации. Например, проектирование розы рисков при оценке рискованности проекта, позволяющее наглядно визуализировать и ранжировать потенциальные угрозы по направлениях их возникновения. Данный метод позволяет обучающимся соотнести вероятность наступления негативного события с масштабом его последствий для конкретного мероприятия. Обучающиеся в процессе построения «розы рисков», учатся видеть скрытые причинно-следственные связи, что развивает их рискологические компетенции [8];

– рефлексивные практики (групповая дискуссия, постпроектный анализ и др.) направленные на осмысление собственного опыта взаимодействия с рисками. Так, например, при выполнении задания по анализу собственных педагогических (управленческих) рисков, обучающиеся по дисциплине «Управление рисками в образовании» уровень магистратуры (специализированного высшего образования) исследуют и анализируют собственные риски профессиональной деятельности, разрабатывают конкретные шаги по их минимизации. Анализ рисков – это не поиск недостатков, а систематическая работа по выявлению рисков, факторов риска, определении рисковых ситуаций и детерминирующих их условий – и именно в этом качестве он становится средством профессионального развития специалиста.

Осуществление анализа, оценки и минимизации влияния рисков, основанного на принципах педагогической рискологии, позволяет специалистам не только избежать рисковых ситуаций, но повысить эффективность и удовлетворенность свой работой, сохранить здоровье и реализовать свой профессиональный потенциал в полной мере;

– ролевые и деловые игры, имитирующие управленческие и педагогические взаимодействия, позволяющие обучающимся в образовательном процессе педагогического вуза воссоздать архитектонику будущей профессиональной деятельности во всем многообразии ее связей. С позиции личностно-деятельностного подхода, в процессе проживания ролевых сценариев в ситуациях контролируемого риска и неполноты информации обучающийся трансформируется из объекта обучения в субъекта квазипрофессиональной деятельности;

– индивидуальные образовательные траектории, позволяющие обучающимся выбирать форматы и содержание рискориентированной деятельности в соответствии с личными профессиональными интересами. Дифференциация заданий по уровню сложности создает условия для постепенного наращивания готовности к работе в ситуациях риска – от контролируемых учебных задач к реальным практическим вызовам;

– наставничество и супервизия, позволяющие осуществлять рефлексивный анализ деструктивных и неэффективных поведенческих моделей, минимизируя риски их фиксации в индивидуальном опыте обучающегося. В контексте личностно-деятельностного подхода осуществляется переход от репродуктивного копирования образцов поведения к осознанному проектированию собственной деятельности. Супевизроская практика актуализирует личностную рефлексию обучающегося, обеспечивает своевременную коррекцию индивидуальных стратегий и перенос операционных знаний во внутренний план.

Резюме. В формировании рискологической культуры обучающихся педагогического вуза задачей личностно-деятельностного подхода является организация взаимодействия между преподавателем и обучающимся, выстраивание деятельности обучающихся, а также раскрытие их потенциала, самодвижения личности в процессе усвоения знаний, умений, опыта рискологической деятельности [6].

Отметим, что подобная организация образовательного процесса позволяет не только транслировать теоретические знания о рисках, а переводить их в плоскость практического применения, что напрямую детерминирует последовательное формирование всех компонентов рискологической культуры. В конечном итоге это обеспечивает субъектную готовность будущих педагогических работников к принятию информированных, ответственных решений в рисковых ситуациях, что выступает условием их долгосрочного профессионального успеха.

Литература

1. Беляков В.В. Личностно-деятельностный подход как основа образовательного процесса в системе повышения квалификации учителей: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В.В. Беляков. – Ростов-на-Дону, 2001. – 23 с.

2. Ефимова Е.М. Личностно-деятельностный подход как методологическая основа процесса формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования / Е.М. Ефимова // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2018. – № 3(17). – С. 17–19. – EDN FBXLLR.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М: Логос, 2004. – 384 с.

4. Овсянникова Т.Л. Принципы личностно-деятельностного подхода при дистанционном изучении математики / Т.Л. Овсянникова // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 2 (54). – С. 77–83.

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения 25.07.2026 г.)

6. Савенкова Е.В. Модель формирования рискологической культуры обучающихся педагогического вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2025. – Т. 17. – № 2. С. 80–88.

7. Савенкова Е.В. Факторы формирования рискологической культуры обучающихся в педагогическом вузе // Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Орёл, 7–8 октября 2024 г.) / редкол.: М.И. Алдошина [и др.]. – Орёл: ООО «Горизонт», 2024. – С. 296–301.

8. Савенкова Е.В. Применение метода «роза рисков» в повышении эффективности управления образовательной организацией» / Е.В. Савенкова // Материалы Научно-практической конференции РИСК›Э-2019. С.- Петербург. – С. 72–79. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id20-10

9. Шамова Т.И., Давыденко, Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. / М.: Центр «Педагогический поиск»,2001. – 384 с.

A PERSONAL-ACTIVITY APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR DEVELOPING A RISK-AWARENESS CULTURE IN STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Savenkova E.V.
Institute of Educational Systems Management, Moscow State Pedagogical University

This article examines the personal-activity approach as a methodological basis for developing a risk-based culture among students at a pedagogical university. It describes the structure of a student's risk-based culture at a pedagogical university, including axiological, cognitive, activity-based, and personal components. The potential of the personal-activity approach in preparing students at a pedagogical university is substantiated. The author proposes a set of interconnected pedagogical tools aimed at updating the principles of this approach and ensuring the effectiveness of developing a risk-based culture among students at a pedagogical university.

Keywords: personal-activity approach, risk-based culture, student, pedagogical university.

References

1. Belyakov V.V. Personal-activity approach as a basis for the educational process in the system of advanced teacher training: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) dissertation: specialty 13.00.08 "Theory and Methodology of Professional Education" / V.V. Belyakov. – Rostov-on-Don, 2001. – 23 p.

2. Efimova E.M. Personal-activity approach as a methodological basis for the process of developing an individual's social stability in the context of higher professional education / E.M. Efimova // Pedagogy & Psychology. Theory and Practice. – 2018. – No. 3 (17). – Pp. 17–19. – EDN FBXLLR.

3. Zimnyaya I.A. Pedagogical Psychology. Moscow: Logos, 2004. – 384 p.

4. Ovsyannikova T.L. Principles of the Personality-Activity Approach in Distance Learning of Mathematics / T.L. Ovsyannikova // Open and Distance Education. – 2014. – No. 2 (54). – Pp. 77–83.

5. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544n "On Approval of the Professional Standard "Teacher (Teaching Activity in Preschool, Primary, Basic, Secondary General Education) (Educator, Teacher)" (with amendments and additions) https://base.garant.ru/70535556/ (date of access 07/25/2026)

6. Savenkova E.V. Model of Formation of Risk-Awareness Culture of Students at a Pedagogical University // Modern Higher School: Innovative Aspect. – 2025. – Vol. 17. – No. 2. Pp. 80–88.

7. Savenkova E.V. Factors of Formation of Risk-Awareness Culture of Students at a Pedagogical University // Modern Professional Education: Experience, Problems, Prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conf. (Oryol, October 7–8, 2024) / ed. board: M.I. Aldoshina [et al.]. – Oryol: Gorizont LLC, 2024. – Pp. Application of the "Risk Rose" Method in Improving the Management Efficiency of an Educational Organization / E.V. Savenkova // Proceedings of the Scientific and Practical Conference RISK'E-2019. St. Petersburg. – Pp. 72–79. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id20-10

9. Shamova T.I., Davydenko, T.M. Management of the educational process in an adaptive school. / M.: Center "Pedagogical Search", 2001. – 384 p.

Развитие культуры межличностного общения младших школьников во внеурочной деятельности: опыт программно-методической реализации

Самохина Виктория Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики и информатики, Технический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри
E-mail: Vsamokhina@bk.ru,

В статье представлены результаты исследования, направленного на обоснование и апробацию программы кружка «Говорим и дружим» как средства развития культуры межличностного общения младших школьников. Теоретический анализ работ ученых работающих в данном направлении позволил определить культуру межличностного общения как интегративное личностное образование. Эмпирическая часть исследования выполнена на базе Офис-студии психологического развития и досуга детей и подростков «Импульс» г. Нерюнгри (N=20). Диагностический комплекс включал тест-опросник Д.Н. Исаева, опросник К. Томаса и социометрическую процедуру Дж. Морено. Установлено, что реализация программы кружка «Говорим и дружим» обеспечивает статистически значимую положительную динамику (Т-критерий Вилкоксона, $p \leq 0{,}01$). Полученные результаты свидетельствуют об эффективности системной внеурочной работы как условия формирования культуры межличностного общения в начальной школе.

Ключевые слова: культура межличностного общения, младшие школьники, внеурочная деятельность, программа кружка, гендерное взаимодействие, коммуникативные навыки.

В условиях модернизации российского образования вектор развития начальной школы смещается в сторону личностно-ориентированной парадигмы, что предполагает учёт уникальных образовательных потребностей каждого ребёнка. Формирование личности невозможно вне социума, вне системы межличностных отношений, складывающихся в детском коллективе [2]. В этой связи приоритетной задачей становится создание условий для успешного обучения и воспитания, что немыслимо без сформированных навыков межличностной коммуникации у школьников.

Младший школьный возраст, как отмечают Л.И. Божович [2] и Г. Крайг [7], является сензитивным периодом для становления коммуникативных компетенций. Именно в этот период происходит активное освоение норм и правил общения, формируются первые устойчивые дружеские связи. Однако, как показывают исследования Я.Л. Коломинского [8], в реальной образовательной практике развитие культуры общения нередко осуществляется спонтанно. Следствием этого становится рост конфликтности в детской среде, рассогласование в отношениях между мальчиками и девочками.

Особый потенциал в решении данной задачи заложен во внеурочной деятельности. В соответствии с приказом Минобрнауки РФ от 14.12.2015 № 09–3564, внеурочная работа рассматривается как эффективный инструмент развития личности младшего школьника. В отличие от урочной системы, внеурочная деятельность обладает большей гибкостью в выборе форм и методов работы. Однако анализ практики показывает, что недостаточно разработаны содержательные и методические аспекты организации внеурочной работы, направленной именно на развитие культуры межличностного общения между мальчиками и девочками младшего школьного возраста. Данное противоречие определяет проблему настоящего исследования.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «культура межличностного общения» в современной педагогике и психологии трактуется неоднозначно. Мы рассматриваем межличностные отношения как субъективно переживаемую, личностно значимую, эмоционально-когнитивную связь между людьми, проявляющуюся в процессе совместной деятельности и общения. Культура этих отношений представляет собой интегративное личностное свойство, включающее три взаимосвязанных компонента: когнитивный (система представлений о другом поле), аффективный (эмоциональное отношение, проявляющееся в симпатии и принятии) и поведенческий (навыки конструктивного взаимодействия). [3],

Исследования Г.М. Андреевой [1] показывают, что уже в младшем школьном возрасте ребёнок ведёт себя сообразно своим представлениям о гендерных ролях. При этом наблюдаются взаимная настороженность и избегание: мальчики могут стараться не замечать девочек, а девочки – настороженно относиться к мальчикам. В работах Л.И. Божович [2] и Г. Крайг [7] подчёркивается, что к III–IV классу связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными. В этом возрасте зарождается феномен осознанной дружбы, которая начинает выполнять ключевую функцию развития самосознания.

Теоретическое осмысление проблемы позволило выделить психолого-педагогические условия, необходимые для целенаправленного развития культуры межличностного общения младших школьников: создание комфортной, доверительной атмосферы в классе [6], использование адекватных возрастным особенностям средств (игра, совместная деятельность, тематические беседы, инсценировки) [5], системность и планомерность работы.

Теоретический анализ проблемы требует обращения к работам ученых и практиков Республики Саха (Якутия), отражающим региональную специфику поликультурного образования. М.И. Корякина [9] обосновала использование народных сказок как средства формирования основ межкультурного общения младших школьников, разработав интегративно-культуроведческую модель работы со сказками. С.С. Семенова [10] разработала модель формирования межкультурной компетенции младших школьников, включающую три компонента: когнитивный, ценностный и деятельностный. С.Ф. Петрова [исследование мультикультурного образования в школах Якутии] обосновала педагогические условия эффективного мультикультурного образования,

показав, что интеграция урочной и внеурочной деятельности дает наилучшие результаты. О.Р. Барашкова разработала адаптированную программу обучения русскому языку как неродному для детей-мигрантов (проект «Мы – дети одной страны», МОБУ СОШ № 27 г. Якутска).

Обобщение опыта якутских исследователей позволяет выделить общие подходы: опора на диалог культур, интеграция урочной и внеурочной деятельности, использование игровых и проектных технологий, учет региональной специфики. Разработанная программа кружка «Говорим и дружим» учитывает эти подходы и адаптирует их для решения задачи гармонизации отношений между мальчиками и девочками.

Эмпирическое исследование проводилось в 2025–2026 гг. на базе Офис-студии психологического развития и досуга детей и подростков «Импульс» г. Нерюнгри. В исследовании приняли участие 20 учащихся начальных классов, разделённых на экспериментальную и контрольную группы (по 10 человек в каждой). Группы были сопоставимы по возрасту, уровню успеваемости и исходным показателям диагностики.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий эксперимент (сентябрь 2025 г.), формирующий эксперимент (сентябрь 2025 г. – май 2026 г.) -реализация программы кружка «Говорим и дружим» в экспериментальной группе, контрольный этап (май 2026 г.).

Диагностический комплекс включал три методики: тест-опросник Д.Н. Исаева «А знаешь ли ты, что…?» (выявление представлений о личностных качествах противоположного пола); опросник К. Томаса «Поведение в конфликте» (фиксация доминирующих стратегий поведения в конфликтных ситуациях); социометрический тест Дж. Морено (определение статусной структуры класса). Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием Т-критерия Вилкоксона для связанных выборок.

Программа кружка «Говорим и дружим» разработана на основе анализа опыта педагогов-практиков [5] с учетом подходов якутских исследователей [9, 10] и собственных методических наработок. Программа включала 30 занятий продолжительностью 45 минут, объединённых в шесть тематических блоков: «Узнай себя и с кем ты учишься», «Умей владеть собой и доверять другим», «Учимся понимать эмоции и чувства друг друга», «Мы вместе – мы команда», «Мальчики и девочки: вместе или порознь?», «Итоговое занятие». Методической основой программы являлись тематические беседы, дидактические и ролевые игры, инсценировки, постановка проблемных ситуаций, творческие задания, групповая рефлексия.

По итогам констатирующего эксперимента в обеих группах преобладал средний уровень сформированности культуры межличностного общения. В экспериментальной группе высокий уровень зафиксирован у 40% учащихся, средний – у 40%, низкий – у 20%. В контрольной группе высокий уровень – у 40%, средний -у 50%, низкий -у 10%. Анализ конфликтных стратегий показал, что значительная часть учащихся тяготеет к неконструктивным типам поведения: в экспериментальной группе жесткий тип выявлен у 30% детей, уходящий у 30%. Социометрическая процедура выявила наличие «отвергаемых» и «изолированных» учащихся: в экспериментальной группе – 4 человека (40%), в контрольной –3 человека (30%).

После реализации программы кружка «Говорим и дружим» в экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика,

Доля учащихся с высоким уровнем культуры общения возросла с 40% до 70%, средний уровень снизился с 40% до 30%, учащихся с низким уровнем не зафиксированно. В контрольной группе изменения носили незначительный характер: высокий уровень повысился с 40% до 50%, низкий уровень сохранился на уровне 10%. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели уровня сформированности культуры межличностного общения по методике Д.Н. Исаева

группа	высокий		средний		низкий	
	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
экспериментальная	40	70	40	30	20	0
контрольная	40	50	50	40	10	10

Качественные изменения зафиксированы и в стратегиях конфликтного поведения. Динамика изменения показателей экспериментальной группы представлена на рисунке 1.

Социометрическая структура экспериментальной группы трансформировалась качественно. Количество «отвергаемых» учащихся снизилось до нуля, а число детей с высоким статусом увеличилось с 40% до 50%. Ранее отвергаемые дети получили положительные выборы от одноклассников. В контрольной группе сохранилась группа учащихся с низким социальным статусом.

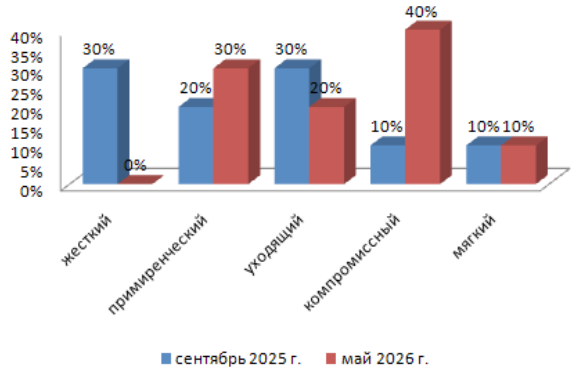

Рис. 1. Динамика изменения показателей в решении конфликтных ситуаций по методике К. Томаса «Поведение в конфликте»

Статистический анализ с использованием Т-критерия Вилкоксона подтвердил значимость изменений в экспериментальной группе (Тэмп=43,5; Ткр=76 при $p \leq 0{,}01$), что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу о случайности изменений.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности системной внеурочной работы, реализованной в формате кружка «Говорим и дружим». Применённый методический комплекс: тематические беседы, игровые формы, инсценировки и решение проблемных ситуаций обеспечил формирование у детей представлений о личностных качествах противоположного пола, овладение стратегиями разрешения конфликтов и перестройку статусной структуры классного коллектива.

Наиболее отчётливые изменения зафиксированы в эмоциональной сфере межличностных отношений. Участники экспериментальной группы демонстрировали возросшую открытость и инициативность в контактах с представителями противоположного пола. Существенная трансформация произошла в статусной иерархии: учащиеся, ранее относившиеся к категории «отвергаемых», были включены в систему позитивных внутригрупповых взаимодействий. Данный эффект, по нашему мнению, стал возможен благодаря созданию на занятиях кружка психологически безопасной и поддерживающей среды, в которой каждый ребёнок мог проявить свои сильные стороны и получить положительную обратную связь от сверстников независимо от пола. Сравнительное сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп показывает, что зафиксированные изменения в экспериментальной группе обусловлены именно систематическим педагогическим воздействием, а не возрастной динамикой.

Результаты исследования могут быть использованы при организации внеурочной деятельности в начальной школе. Перспективными направлениями дальнейшей работы представляются адаптация программы для других возрастных групп и оценка её долгосрочных эффектов на социальное развитие учащихся.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2019. – 363 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

3. Амельков А.А. Психолого-педагогические основы формирования гуманистических отношений между школьниками. – Минск: Беларуская навука, 2017. – 238 с.

4. Волков Б.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие. – М.: КноРус, 2023. – 346 с.

5. Зевакина Е.А. Формирование коммуникативных навыков младших школьников во внеурочной деятельности // Начальная школа плюс До и После. – 2021. – № 5. – С. 23–27.

6. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учебник. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 592 с.

7. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2019. – 940 с.

8. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. – Минск: Народная асвета, 2018. – 352 с.

9. Корякина М.И. Интегративно-культуроведческая модель обучения иностранному языку в начальной школе. – Якутск: Изд-во ИРОиПК, 2010. – 196 с.

10. Семенова С.С. Формирование межкультурной компетенции младших школьников в полиэтнической образовательной среде: дис. … канд. пед. наук. – Якутск, 2015. – 189 с.

FOSTERING A CULTURE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES: EXPERIENCE IN PROGRAM AND METHODOLOGICAL IMPLEMENTATION

Samokhina V.M.
Technical Institute (branch) of the Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov in Neryungri

This article presents the results of a study aimed at substantiating and piloting the "We Speak and Make Friends" club program as a means of developing the interpersonal communication culture of primary school students. A theoretical analysis of relevant scholarly literature made it possible to define the culture of interpersonal communication as an integrative personal attribute. The empirical part of the study was conducted at the "Impulse" Office-Studio for the psychological development and leisure of children and adolescents in Neryungri (N=20). The diagnostic toolkit included D.N. Isaev's questionnaire, the K. Thomas questionnaire, and J. Moreno's sociometric procedure.
It has been established that the implementation of the "Speaking and Making Friends" club program yields statistically significant positive progress (Wilcoxon signed-rank test, $p \leq 0.01$). The results demonstrate the effectiveness of systematic extracurricular work as a condition for fostering a culture of interpersonal communication in primary school.

Keywords: culture of interpersonal communication, primary school students, extracurricular activities, club program, gender interaction, communication skills

References

1. Andreeva G.M. Social Psychology: A Textbook for Higher Education Institutions. – 5th ed., rev. and exp. – Moscow: Aspekt Press, 2019. – 363 p.
2. Bozhovich L.I. Personality and Its Formation in Childhood. – St. Petersburg: Piter, 2008. – 398 p.
3. Amelkov A.A. Psychological and Pedagogical Foundations for Fostering Humanistic Relationships Among Schoolchildren. – Minsk: Belaruskaya Navuka, 2017. – 238 p.
4. Volkov B.S. Psychology of Primary School-Age Children: A Study Guide. – Moscow: KnoRus, 2023. – 346 p.
5. Zevakina E.A. Developing Communication Skills in Primary Schoolchildren Through Extracurricular Activities // Primary School Plus Before and After. – 2021. – No. 5. – P. 23–27.
6. Podlasy I.P. Primary School Pedagogy: A Textbook. – Moscow: VLADOS, 2019. – 592 p.
7. Craig G., Baucum D. Developmental Psychology. – 9th ed. – St. Petersburg: Piter, 2019. – 940 p.
8. Kolominsky Ya.L. Psychology of the Children's Group: A System of Personal Interpersonal Relationships. – Minsk: Narodnaya Asveta, 2018. – 352 p.
9. Koryakina M.I. An Integrative-Cultural Model of Foreign Language Teaching in Primary School. – Yakutsk: IROiPK Publishing House, 2010. – 196 p.
10. Semenova S.S. Formation of Intercultural Competence in Primary School Students within a Multi-ethnic Educational Environment: Diss. … Cand. Ped. Sci. – Yakutsk, 2015. – 189 p.

Педагогическая модель цифровизации учебных курсов физики: системно-компонентный подход

Холиков Курбонбой Туйчиевич,
кандидат физико-математических наук, доцент
Самаркандского государственного педагогического института
E-mail: qurbonboyxoliqov@gmail.com

Туракулова Шахло,
стажер-преподаватель кафедры естественных наук
Шахрисабзского государственного педагогического института
E-mail: shaxloturaqulova02112022@gmail.com

В статье разработана и теоретически обоснована системно-компонентная педагогическая модель цифровизации учебных курсов физики в педагогических высших учебных заведениях. Модель объединяет целевой, содержательный, деятельностный, технологический, оценочный и результативный компоненты посредством механизмов обратной связи и адаптации. Исследование основано на интегративном анализе литературы, системном анализе, концептуальном моделировании, компетентностном подходе и педагогическом проектировании. В модели фундаментальное содержание физики функционально связано с реальным и виртуальным экспериментом, симуляциями PhET, мультимедийными множественными репрезентациями, LMS, средствами VR/AR, формирующим оцениванием и учебной аналитикой. Научная новизна состоит в трактовке цифровых средств не как изолированных технических ресурсов, а как педагогической инфраструктуры, связывающей цели, содержание, деятельность, оценивание и компетентностные результаты. Компоненты модели конкретизированы через операциональные показатели, свидетельства результатов и корректирующие решения. Предложенная конструкция служит методологической основой перехода от фрагментарной технологизации к целостной, адаптивной и компетентностно ориентированной системе цифрового обучения физике.

Ключевые слова: обучение физике, цифровизация, педагогическая модель, виртуальная лаборатория, PhET, смешанное обучение, цифровая компетентность, формирующее оценивание, учебная аналитика, адаптация.

Введение

Цифровая трансформация обучения физике не ограничивается внедрением новых средств. Она требует взаимосвязанной системы постановки учебных целей, структурирования фундаментального содержания, организации экспериментальной деятельности и решения задач, мониторинга результатов и оказания индивидуальной поддержки. На практике цифровизация нередко сводится к использованию видеолекции, электронной презентации или отдельной симуляции. Такой фрагментарный подход ослабляет связь между средством и педагогической задачей и может превратить применение технологии в самоцель.

Дидактическая сложность курса физики определяется необходимостью регулярно переходить между реальным явлением, идеальной моделью, математическим выражением, экспериментальными данными и наглядной репрезентацией. Интерактивные симуляции позволяют визуализировать непосредственно ненаблюдаемые процессы, быстро изменять параметры и немедленно видеть результат. Исследования PhET показывают, что эффективность такой среды основана на пользовательском управлении, динамической обратной связи, связи с реальным миром и согласованных репрезентациях [1, 9, 14]. Однако симуляция становится полноценной учебной деятельностью лишь тогда, когда объединяется с проблемным вопросом, гипотезой, измерением, доказательным объяснением и рефлексией.

Вторым важным направлением цифровизации является цифровая компетентность преподавателя и студента. DigCompEdu рассматривает цифровую компетентность педагога в контексте профессионального взаимодействия, цифровых ресурсов, организации обучения, оценивания, поддержки обучающегося и развития его цифровой компетентности [10]. В условиях распространения искусственного интеллекта и генеративных систем обязательными ценностными условиями модели становятся человекоцентричность, академическая добросовестность, безопасность данных, критическая проверка и педагогическая ответственность [11, 12].

Цель исследования – разработать педагогическую модель, представляющую целевой, содержательный, деятельностный, технологический, оценочный и результативный блоки цифровизации учебных курсов физики как функциональное единство, и теоретически обосновать механизм её внедрения. Для достижения цели решены следующие задачи: систематизированы теоретические основания цифрового обучения физике; определены компоненты модели и связи между ними; компоненты преобразованы в операциональные показатели; сформулированы педагогические условия и этапы внедрения; определены критерии последующей эмпирической проверки.

Анализ литературы и теоретические основания

Системный подход и конструктивное согласование

Системный подход рассматривает педагогический процесс как совокупность взаимодействующих элементов. Значение каждого элемента проявляется не в изолированном существовании, а в его функции в достижении общей цели и связи с другими элементами. При цифровизации курса физики цель определяет отбор содержания; содержание требует соответствующей учебной деятельности; деятельность реализуется в технологической среде; оценивание выявляет расхождение между результатом и исходной целью и корректирует следующий цикл.

Согласно концепции конструктивного согласования Биггса и Танга, ожидаемые результаты, учебная деятельность и оценочные задания должны подчиняться единой логике [2]. Этот принцип образует вертикальную ось модели: цифровое средство выбирается не заранее, а исходя из интеллектуального или экспериментального действия, которое должен выполнить студент. Например, для понимания электромагнитной индукции недостаточно просмотра видео: студент должен управлять параметрами магнитного потока, фиксировать результат на графике и объяснять его на основе закона Фарадея.

Компетентностный и инклюзивный подходы

Компетентностный подход оценивает результат обучения не по воспроизведению знаний, а по способности мобилизовать знания, умения, отношения и ответственность в реальной или смоделированной

ситуации. В результативном компоненте выделены профессионально-практические и ключевые цифровые компетенции. Первая группа охватывает применение физических законов, расчёты, планирование и выполнение реальной и виртуальной лабораторной деятельности; вторая – критическое мышление, сотрудничество, алгоритмическое мышление, творческий подход, проверку информации и ответственное использование цифровых средств.

Универсальный дизайн обучения предлагает не приспосабливать цифровую среду только к «среднему» пользователю, а заранее проектировать несколько способов восприятия содержания, вовлечения в деятельность и представления результата [4]. В курсе физики это реализуется посредством сочетания текста, эксперимента, графика, аудиокомментария и симуляции; возможности представить ответ в виде формулы, диаграммы, лабораторного протокола или видеообъяснения; использования субтитров, клавиатурного управления и альтернативных ресурсов для низкой скорости интернета.

Мультимедиа и когнитивный дизайн

Согласно когнитивной теории мультимедийного обучения Майера, вербальная и визуальная информация перерабатывается в отдельных, но взаимосвязанных каналах; ёмкость каждого канала ограничена, а осмысленное обучение требует отбора информации, её организации и интеграции с предыдущими знаниями [8]. Поэтому цифровой контент должен проектироваться не как декоративная анимация, а как среда множественных репрезентаций, раскрывающая связи между макроскопическим явлением, микроскопической моделью, графиком, формулой и измерением.

При разработке контента применяются принципы когерентности, сигнализации, пространственной и временной близости, сегментации, предварительной подготовки и пользовательского управления. Например, при изучении электромагнитной индукции студент сначала визуально наблюдает изменение магнитного потока, затем поочерёдно управляет параметрами, анализирует графические данные и объясняет результат математической зависимостью. Анимация, график и формула не перегружают экран одновременно, а вводятся в соответствии с последовательностью учебных действий.

Интеграция реального и виртуального эксперимента

Дидактически необоснованно противопоставлять виртуальную и реальную лаборатории. Виртуальная среда эффективна для безопасного повторения, быстрого параметрического исследования, создания идеальных условий и визуализации невидимых процессов; реальная лаборатория формирует умения настройки приборов, учёта неопределённости измерений, понимания ограничений материальной среды и экспериментальной ответственности. Обзор эмпирических исследований Бринсона показывает, что результаты виртуальных и удалённых лабораторий по многим показателям знаний могут быть равными или превышать результаты традиционных лабораторий, однако практические умения исследованы в меньшей степени [3].

Финкельштейн и соавторы установили, что студенты, работавшие с симуляцией электрической цепи, показали более высокие результаты как в концептуальном понимании, так и при последующей сборке реальной схемы [6]. Новейший метаанализ выявил умеренно положительное влияние сочетания реальных и виртуальных экспериментов на усвоение физики; эффективность зависела от сложности темы, размера группы и последовательности экспериментов [13]. Следовательно, модель опирается не на принцип замещения, а на функциональное сочетание в соответствии с учебной целью.

Формирующее оценивание и учебная аналитика

Оценивание в модели выступает не отдельным этапом итогового контроля, а информационным механизмом управления всей системой. Формирующее оценивание определяет текущее состояние студента, ожидаемый результат и расстояние между ними. Адаптивный контроль изменяет сложность последующего задания в зависимости от ответа, а учебная аналитика исследует цифровые следы: число попыток, время выполнения, тип ошибки, последовательность обращения к ресурсам и активность на форуме.

Ифенталер и Яу показывают возможности учебной аналитики в выявлении студентов группы риска, поддержке продолжения обучения и адресном оказании помощи, одновременно отмечая недостаток строгих крупномасштабных доказательств [7]. В систематическом обзоре Друговой и соавторов установлено, что только часть исследований по совершенствованию учебного дизайна на основе Learning Analytics измеряла реальные изменения и их эффективность [5]. Поэтому аналитические данные не заменяют профессиональное суждение педагога, а предоставляют дополнительные основания для решения.

Ответственное использование искусственного интеллекта

Генеративный искусственный интеллект может применяться в курсе физики для создания вариантов задач, дифференциации объяснений, предварительной обратной связи и группировки данных. Однако сгенерированный результат может содержать фактическую ошибку, неверную формулу, вымышленный источник или предвзятость. UNESCO рекомендует обеспечивать человекоцентричность, защиту данных, возрастную уместность, прозрачность и педагогическую экспертизу при внедрении генеративного ИИ [11].

Компетентность преподавателя в области ИИ включает человекоцентричное мировоззрение, этику ИИ, технологические основы, педагогику ИИ и профессиональное развитие [12]. Поэтому в модели ИИ рассматривается не как субъект, автоматически принимающий педагогическое решение, а как вспомогательное средство под контролем преподавателя. Защита персональных данных, авторство, академическая добросовестность и объяснимость решений включены в обязательные ограничения технологического и оценочного компонентов.

Методология исследования

Исследование носит теоретико-концептуальный характер и не направлено на эмпирическое доказательство эффективности модели. Использованы интегративный и системный анализ литературы, концептуальное моделирование, компетентностная операционализация и педагогическое проектирование. Рассмотрены исследования симуляций, реальных и виртуальных лабораторий, мультимедийного обучения, конструктивного согласования, универсального дизайна, цифровой компетентности, учебной аналитики и этики искусственного интеллекта.

Единицей моделирования определена цепочка «цель – содержание – деятельность – средство – свидетельство – обратная связь – результат». Каждое цифровое средство соотнесено с наблюдаемым учебным действием, измеримым результатом и решением на основе обратной связи. Выделенные категории сгруппированы по компонентам, определены их функции и взаимосвязи, сформирован замкнутый контур обратной связи.

Качество модели оценивалось по критериям полноты, необходимости компонентов, согласованности, измеримости и адаптивности. Концептуальная валидность обеспечивалась вертикальной связью цели и результата, горизонтальным соответствием содержания, деятельности, средств и оценивания, а также преобразованием обратной связи в педагогические решения. Эти критерии делают модель пригодной для проектирования и контроля учебного курса.

Результаты исследования: структура педагогической модели

В результате анализа разработана шестикомпонентная модель цифровизации учебных курсов физики. Она построена по вертикальной логике:

– целевой компонент задаёт направление;

– содержательный определяет, что и на какой теоретической основе изучается;

– деятельностный раскрывает действия преподавателя и студента;

– технологический обеспечивает формы, методы и инфраструктуру;

– оценочный собирает данные о процессе и результате;

– результативный отражает сформированные компетенции. Контур обратной связи возвращает оценочную информацию к предшествующим компонентам.

Целевой компонент

Целевой компонент является управляющим ядром модели и направлен на развитие мировоззрения, аналитического мышления и профессионально-цифровых компетенций. Цель конкретизируется на концептуальном уровне как понимание физических явлений и законов; на деятельностном – как решение задач, планирование эксперимента и аргументация; на профессиональном – как обоснованный выбор, адаптация и создание цифрового ресурса для педагогической задачи.

Методические задачи охватывают углубление понимания, развитие студента как субъекта исследования и обеспечение непрерывной образовательной траектории. «Университет 4.0» и цифровая образовательная среда рассматриваются как внешние условия, предполагающие преобразование университета в открытую экосистему, объединяющую образование, исследование, инновации и сотрудничество.

Содержательный компонент

Содержательный компонент объединяет системный, деятельностный, компетентностный и STEM-подходы с фундаментальным содержанием физики. Контент охватывает механику, молекулярную физику и термо-

динамику, электромагнетизм, оптику, квантовую и атомную физику. В каждом модуле сохраняется связь «явление – модель – математическое выражение – эксперимент – технологическое применение».

Цифровой контент не должен упрощать физическое содержание; он должен раскрывать его внутреннюю структуру. Для этого применяются принципы когерентности, модальности, сигнализации, сегментации и интерактивности. Например, при изучении механических колебаний реальный пружинный маятник, временной график, фазовая диаграмма и дифференциальное уравнение связываются в единую смысловую систему.

Рис. 1. Педагогическая модель цифровизации учебных курсов физики

Деятельностный компонент

Деятельностный компонент является динамической частью модели. Преподаватель создаёт проблемную ситуацию, отбирает цифровые и реальные ресурсы, фасилитирует деятельность и предоставляет доказательную обратную связь. Студент осмысливает проблему, выдвигает гипотезу, планирует виртуальный или реальный эксперимент, управляет параметрами, фиксирует результат и создаёт научное объяснение.

Каждая деятельность завершается наблюдаемым продуктом: экспериментальным протоколом, графиком, комментированным расчётом, концептуальной картой, цифровой моделью, кратким видеообъяснением или рефлексивной записью. Наличие продукта делает деятельность оцениваемой и связывает активность в LMS с реальным учебным результатом.

Технологический компонент

Технологический компонент отвечает на вопросы «как обучать?» и «в какой среде обучать?». Смешанное обучение, перевёрнутый класс, проблемное обучение, микрообучение и геймификация комбинируются в зависимости от цели. Выбор метода предшествует выбору технологии: PhET используется для исследования и выявления концептуальных связей, видео – для предварительной подготовки, форум – для аргументированного обсуждения, тест – для диагностики и оперативной обратной связи.

Инфраструктура может включать LMS, PhET, предметные ресурсы типа «Физика в школе», Desmos, VR/AR, мобильные устройства, облачные сервисы и при необходимости помощников на основе ИИ. Минимальными требованиями являются удобство, мобильная совместимость, работа при низкой скорости интернета, инструкции на родном языке, безопасность данных, инклюзивный доступ и регистрация следов деятельности.

Оценочный компонент

В оценочном компоненте объединяются непрерывное формирующее оценивание, адаптивный контроль и учебная аналитика. Данные собираются посредством концептуальных вопросов, решения задач, экспериментального протокола, аналитической рубрики, цифрового портфолио, педагогического наблюдения и следов LMS. Число попыток или скорость выполнения сами по себе не позволяют полноценно судить о качестве знаний; поэтому количественные и качественные показатели триангулируются.

Адаптивная обратная связь строится в соответствии с причиной ошибки: при неверном применении формулы предлагается концептуальный вопрос; при неправильной интерпретации графика – задание на согласование репрезентаций; при ошибке измерения – лабораторная инструкция; при недостаточном обосновании – структура «утверждение – доказательство – объяснение». Автоматизированная рекомендация обязательно проходит контроль преподавателя.

Результативный компонент

Результативный компонент отражает сформированность профессионально-практических и ключевых цифровых компетенций. Профессионально-практическая компетенция включает применение физических законов, расчёты, проектирование эксперимента, выполнение реальной и виртуальной лабораторной работы и научную интерпретацию результата. Ключевая цифровая компетенция охватывает критическое мышление, сотрудничество, алгоритмическое мышление, творчество, проверку информации и цифровую безопасность.

Итоговый результат конкретизируется через наблюдаемые индикаторы: объяснение явления в нескольких репрезентациях; самостоятельное проектирование эксперимента; дидактическое обоснование выбора цифрового средства; анализ данных; проверка результата ИИ или другой автоматизированной системы; соблюдение норм академической добросовестности и безопасности.

Обратная связь и адаптация

Обратная связь превращает модель из статической схемы в систему педагогического управления. Оценочная информация передаётся не только результативному компоненту; она возвращается к деятельностному и технологическому блокам, а при необходимости – к содержательному и целевому. Если студенты систематически ошибаются при интерпретации графиков, проблема может быть связана не только с индивидуальной подготовкой, но и с дизайном контента, связью репрезентаций или последовательностью заданий.

Адаптация осуществляется на микроуровне посредством выбора следующего вопроса, подсказки или ресурса; на мезоуровне – перестройкой модуля и последовательности деятельности; на макроуровне – обновлением целей курса, карты содержания и политики оценивания. Тем самым модель образует замкнутый и повторяющийся цикл развития.

Операционализация компонентов модели

Для превращения модели в средство практического проектирования определены функция каждого компонента, индикатор процесса, свидетельство результата и корректирующее решение (таблица 1). Такая операционализация переводит общие педагогические понятия в наблюдаемую деятельность и документы, подготавливая модель к экспертному оцениванию и эмпирической проверке.

Таблица 1. Операциональные показатели компонентов модели

Компонент	Основная задача	Индикатор процесса	Свидетельство результата	Корректирующее решение
Целевой	Определение результатов	Согласование цели, деятельности и оценивания	Карта результатов курса	Уточнение цели
Содержательный	Преобразование фундаментального содержания в цифровой контент	Связь явления, модели, формулы и эксперимента	Модуль и сценарий	Сегментация или обогащение
Деятельностный	Организация исследования, решения задач и общения	Гипотеза, эксперимент и рефлексия	Протокол, график, объяснение	Изменение уровня поддержки

Окончание

Компонент	Основная задача	Индикатор процесса	Свидетельство результата	Корректирующее решение
Технологический	Согласование метода и среды с целью	Соответствие средства учебной деятельности	Журнал LMS и симуляции	Замена средства или метода
Оценочный	Сбор надёжных данных	Многоисточниковая диагностика	Тест, рубрика, портфолио, цифровой след	Индивидуальная или тематическая адаптация
Результативный	Определение компетенций	Перенос знаний в новую ситуацию	Комплексное задание и портфолио	Совершенствование дизайна курса

Педагогические условия внедрения модели

Эффективность модели определяется не количеством цифровых средств, а обеспечением следующих педагогических условий:

конструктивное согласование цели, деятельности и оценивания;

сбалансированная интеграция реального и виртуального эксперимента в соответствии с дидактической задачей;

соответствие цифрового контента принципам когнитивной нагрузки, когерентности, сегментации и множественных репрезентаций;

наличие у студента возможностей выбора, самостоятельного поиска, сотрудничества и рефлексии;

непрерывное развитие педагогико-цифровой компетентности и компетентности преподавателя в области ИИ;

обеспечение конфиденциальности, прозрачности, академической добросовестности и человеческого контроля при использовании учебной аналитики и автоматизированного оценивания;

равный доступ с учётом скорости интернета, устройства, языка и особых образовательных потребностей.

Этапы внедрения модели

Диагностика. Анализируются цели курса, имеющийся контент, цифровая инфраструктура, компетентность преподавателя и студентов, а также ограничения доступа.

Педагогическое картирование. Для каждой темы определяются результат, деятельность, ресурс, оценочное свидетельство и вид обратной связи.

Проектирование цифрового контента. Видео, симуляции, виртуальные лаборатории, задания и инструкции разрабатываются на основе принципов мультимедиа и универсального дизайна.

Пилотное внедрение. Один модуль апробируется в небольшой группе; проверяются удобство, когнитивная нагрузка, ясность заданий и техническая устойчивость.

Расширенное внедрение. Усовершенствованный модуль внедряется в курс; деятельность в LMS, аудитории и лаборатории объединяется единым календарём.

Аналитика и адаптация. Результаты, ошибки, активность и качественные отзывы анализируются, после чего содержание, деятельность и механизмы поддержки перепроектируются.

Дизайн эмпирической проверки модели

Эффективность модели предлагается проверить в последующем исследовании посредством квазиэкспериментального дизайна. Экспериментальная и контрольная группы сопоставляются по исходной подготовке, условиям обучения и теме; в экспериментальной группе реализуется полный цикл модели, в контрольной – действующая практика. Сочетание предтеста и посттеста с процессуальными данными позволит установить не только итоговый эффект, но и механизм воздействия модели.

— когнитивный критерий – концептуальное понимание, осмысленное применение формул и переход между репрезентациями;

— деятельностный критерий – планирование эксперимента, управление параметрами, обработка данных и формулирование вывода;

— цифровой педагогический критерий – целесообразный выбор средства, создание цифрового продукта, проверка результата ИИ и безопасное использование;

— рефлексивно-коммуникативный критерий – анализ собственной ошибки, доказательное объяснение и совместное решение проблемы.

В качестве источников данных могут использоваться стандартизированный концептуальный тест, аутентичное лабораторное задание, аналитическая рубрика, цифровое портфолио, журнал LMS, интервью и наблюдение. Количественный анализ включает межгрупповые различия, размер эффекта и доверительный интервал; качественный – типы ошибок, стратегии и пользовательский опыт. Содержательная валидность проверяется экспертами, конструктная – связями между индикаторами, надёжность – повторными измерениями и согласованностью оценщиков.

Обсуждение

Главное преимущество предложенной модели состоит в объединении всех звеньев цифровизации в единую дидактическую логику. Во многих практических проектах платформа или ресурс выбираются до определения учебной цели. В данной модели технологический компонент подчинён цели и деятельности. Вопрос «какую программу использовать?» заменяется вопросом «какое интеллектуальное или практическое действие выполнит студент, каково свидетельство результата и какое средство поддержит эту деятельность с минимальной избыточной нагрузкой?».

Модель функционально объединяет реальный и виртуальный эксперимент. Это соответствует исследованиям возможностей виртуальных лабораторий для концептуального усвоения [3; 6] и метаанализу эффективности сочетания реальных и виртуальных опытов [13]. Вместе с тем результат зависит не от технологии самой по себе, а от качества задания, педагогического сопровождения, активного управления со стороны обучающегося и рефлексии [1; 9; 14].

Ещё одной сильной стороной модели является перепроектирование оценивания. Цифровая среда создаёт большой объём данных об учебном процессе, однако количество данных само по себе не обеспечивает качественного вывода. Число действий, время на платформе или количество попыток не могут автоматически подменять знания и компетенции. Цифровые следы необходимо триангулировать с показателями, связанными с целью, объяснимыми и преобразуемыми в конкретные педагогические решения [5; 7].

Ограничение модели состоит в том, что она пока разработана на концептуальном уровне. Эффективность требует эмпирической проверки на разных разделах физики, формах обучения и группах студентов. Технологическая инфраструктура, подготовленность преподавателей, цифровое неравенство и условия защиты данных различаются между учреждениями. Поэтому модель следует использовать не как жёсткий сценарий, а как систему инвариантных компонентов, адаптируемую к местным условиям.

Научная новизна и практическая значимость

Научная новизна исследования проявляется в следующем:

— цифровизация курса физики смоделирована как система целей, содержания, деятельности, технологий, оценивания и результатов с замкнутым контуром обратной связи;

— фундаментальное содержание физики функционально связано с мультимедийными множественными репрезентациями, реальным и виртуальным экспериментом и компетентностными результатами;

— цифровые следы и средства ИИ определены не как самостоятельное педагогическое решение, а как доказательный и поддерживающий механизм под контролем человека;

— компоненты операционализированы посредством наблюдаемых индикаторов процесса, свидетельств результата и корректирующих решений.

Практически модель выполняет функцию методической карты проектирования учебной программы, электронного курса, виртуальной лабораторной работы и системы оценивания. Она позволяет педагогу определить дидактическую функцию каждого цифрового ресурса, ожидаемый продукт деятельности студента, способы сбора данных и направления совершенствования курса на основе обратной связи.

Заключение

Эффективная цифровизация учебных курсов физики является более широкой педагогической задачей, чем добавление к занятию отдельной платформы, видео или симуляции. Разработанная системно-компонентная модель объединяет целевой, содержательный, деятельностный, технологический, оценочный и результативный блоки посредством механизмов обратной связи и адаптации. В ней технология связана с педагогической целью, оценивание – с учебной деятельностью и компетентностным результатом, аналитика – с педагогическим решением под контролем человека.

Устойчивость модели зависит от конструктивного согласования, баланса реального и виртуального эксперимента, когнитивно обоснованного мультимедийного дизайна, универсального доступа, многоисточникового оценивания, ответственного ИИ и учебной аналитики. В последующих исследованиях необходимо провести экспертное оце-

нивание, пилотную апробацию и квазиэкспериментальную проверку модели, а также разработать отдельные дидактические сценарии для модулей механики, электромагнетизма, оптики и квантовой физики.

Литература

1. Adams W.K. Student engagement and learning with PhET interactive simulations // Il Nuovo Cimento C. – 2010. – Vol. 33, No. 3. – P. 21–32. – DOI: 10.1393/ncc/i2010-10623-0.

2. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. – 4th ed. – Maidenhead: McGraw-Hill; Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2011.

3. Brinson J.R. Learning outcome achievement in non-traditional (virtual and remote) versus traditional (hands-on) laboratories: A review of the empirical research // Computers & Education. – 2015. – Vol. 87. – P. 218–237. – DOI: 10.1016/j.compedu.2015.07.003.

4. CAST. CAST Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0 [Электронный ресурс]. – 2024. – URL: https://udlguidelines.cast.org/ (дата обращения: 27.07.2026).

5. Drugova E., Zhuravleva I., Zakharova U., Latipov A. Learning analytics driven improvements in learning design in higher education: A systematic literature review // Journal of Computer Assisted Learning. – 2024. – Vol. 40, No. 2. – P. 510–524. – DOI: 10.1111/jcal.12894.

6. Finkelstein N.D., Adams W.K., Keller C.J., Kohl P.B., Perkins K.K., Podolefsky N.S., Reid S., LeMaster R. When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment // Physical Review Special Topics – Physics Education Research. – 2005. – Vol. 1, No. 1. – Art. 010103. – DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.1.010103.

7. Ifenthaler D., Yau J.Y.-K. Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review // Educational Technology Research and Development. – 2020. – Vol. 68, No. 4. – P. 1961–1990. – DOI: 10.1007/s11423-020-09788-z.

8. Mayer R.E. Multimedia Learning. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 450 p. – DOI: 10.1017/9781316941355.

9. Podolefsky N.S., Perkins K.K., Adams W.K. Factors promoting engaged exploration with computer simulations // Physical Review Special Topics – Physics Education Research. – 2010. – Vol. 6, No. 2. – Art. 020117. – DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.6.020117.

10. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. by Y. Punie. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. – DOI: 10.2760/159770.

11. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. – Paris: UNESCO, 2023. – DOI: 10.54675/EWZM9535.

12. UNESCO. AI Competency Framework for Teachers [Электронный ресурс]. – Paris: UNESCO, 2024. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104 (дата обращения: 27.07.2026).

13. Wang X.-M., Yu X.-H., Yu D., Hwang G.-J., Lan M. Does combining real and virtual experiments improve learning achievement in physics? Evidence from a meta-analysis (2001–2021) // Educational Research Review. – 2025. – Vol. 46. – Art. 100661. – DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100661.

14. Wieman C.E., Adams W.K., Perkins K.K. PhET: Simulations that enhance learning // Science. – 2008. – Vol. 322, No. 5902. – P. 682–683. – DOI: 10.1126/science.1161948.

A PEDAGOGICAL MODEL FOR DIGITALIZING PHYSICS CURRICULUMS: A SYSTEM-COMPONENT APPROACH

Kholikov K.T., Turakulova Sh.
Samarkand State Pedagogical Institute, Shakhrisabz State Pedagogical Institute

The article develops and theoretically substantiates a systemic-component pedagogical model for digitalising physics courses in teacher education. The model integrates goal-oriented, content, activity, technological, assessment and outcome components through a feedback and adaptation mechanism. The study employs an integrative literature review, systems analysis, conceptual modelling, competency-based design and pedagogical design. Fundamental physics content is functionally connected with real and virtual experimentation, PhET simulations, multiple representations, learning management systems, VR/AR, formative assessment and learning analytics. The novelty lies in treating digital tools not as isolated technical resources but as pedagogical infrastructure connecting goals, content, activity, assessment evidence and competency-based outcomes. Operational indicators, evidence of achievement and corrective decisions are proposed for each component. The model provides a methodological basis for moving from fragmented technology use toward an integrated, adaptive and competency-oriented digital physics learning system.

Keywords: physics education, digitalisation, pedagogical model, virtual laboratory, simulation, blended learning, digital competence, formative assessment, learning analytics, adaptation.

References

1. Adams W.K. Student engagement and learning with PhET interactive simulations // Il Nuovo Cimento C. – 2010. – Vol. 33, No. 3. – P. 21–32. – DOI: 10.1393/ncc/i2010-10623-0.

2. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. – 4th ed. – Maidenhead: McGraw-Hill; Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2011.

3. Brinson J.R. Learning outcome achievement in non-traditional (virtual and remote) versus traditional (hands-on) laboratories: A review of the empirical research // Computers & Education. – 2015. – Vol. 87. – P. 218–237. – DOI: 10.1016/j.compedu.2015.07.003.

4. CAST. CAST Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0 [Электронный ресурс]. – 2024. – URL: https://udlguidelines.cast.org/ (дата обращения: 27.07.2026).

5. Drugova E., Zhuravleva I., Zakharova U., Latipov A. Learning analytics driven improvements in learning design in higher education: A systematic literature review // Journal of Computer Assisted Learning. – 2024. – Vol. 40, No. 2. – P. 510–524. – DOI: 10.1111/jcal.12894.

6. Finkelstein N.D., Adams W.K., Keller C.J., Kohl P.B., Perkins K.K., Podolefsky N.S., Reid S., LeMaster R. When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment // Physical Review Special Topics – Physics Education Research. – 2005. – Vol. 1, No. 1. – Art. 010103. – DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.1.010103.

7. Ifenthaler D., Yau J.Y.-K. Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review // Educational Technology Research and Development. – 2020. – Vol. 68, No. 4. – P. 1961–1990. – DOI: 10.1007/s11423-020-09788-z.

8. Mayer R.E. Multimedia Learning. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 450 p. – DOI: 10.1017/9781316941355.

9. Podolefsky N.S., Perkins K.K., Adams W.K. Factors promoting engaged exploration with computer simulations // Physical Review Special Topics – Physics Education Research. – 2010. – Vol. 6, No. 2. – Art. 020117. – DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.6.020117.

10. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. by Y. Punie. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. – DOI: 10.2760/159770.

11. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. – Paris: UNESCO, 2023. – DOI: 10.54675/EWZM9535.

12. UNESCO. AI Competency Framework for Teachers [Электронный ресурс]. – Paris: UNESCO, 2024. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104 (дата обращения: 27.07.2026).

13. Wang X.-M., Yu X.-H., Yu D., Hwang G.-J., Lan M. Does combining real and virtual experiments improve learning achievement in physics? Evidence from a meta-analysis (2001–2021) // Educational Research Review. – 2025. – Vol. 46. – Art. 100661. – DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100661.

14. Wieman C.E., Adams W.K., Perkins K.K. PhET: Simulations that enhance learning // Science. – 2008. – Vol. 322, No. 5902. – P. 682–683. – DOI: 10.1126/science.1161948.

Преподавание востоковедных дисциплин бизнес-аудитории: методическая трансформация в программе MBA

Шаламова Ольга Олеговна,
кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 010202@togudv.ru

Статья посвящена методической трансформации преподавания востоковедных дисциплин в программах бизнес-образования. В условиях реализации совместной программы MBA (от англ. Master of Business Administration) преподаватели востоковедческих кафедр сталкиваются с новой аудиторией, а именно – состоявшимися управленцами и предпринимателями. Проблема заключается в том, что традиционная академическая методика не отвечает запросам этой аудитории и в итоге – целям обучения. Для решения этой проблемы на основе анализа андрагогических (т.е. относящихся к обучению взрослых) подходов и требований бизнес-образования предложена модель методической трансформации. В работе особое внимание уделено психологическим аспектам усвоения знаний взрослыми: роли профессионального опыта как ресурса обучения, специфике овладения восточными языками в зрелом возрасте, психологическим барьерам и способам их преодоления.

Ключевые слова: методика преподавания, андрагогика, бизнес-образование, востоковедение, MBA, психология обучения взрослых, китайский язык.

Введение

Запуск совместной программы MBA «Управление бизнесом на рынках Северо-Восточной Азии» поставил перед преподавателями востоковедческих дисциплин задачу, с которой они прежде не сталкивались в таком объеме: аудитория, приходящая на занятия, оказалась не просто иной по возрасту или статусу, а принципиально иной по типу образовательных ожиданий. Вместо студентов-бакалавров или магистров-исследователей – состоявшиеся управленцы и предприниматели, за плечами которых не один год практической работы и, что не менее важно, сформировавшиеся представления о том, что им нужно от обучения [1, с. 7–8].

Традиционная университетская модель, по-прежнему доминирующая в большинстве востоковедческих кафедр, строится на иной логике: систематизированное знание транслируется лектором, а степень его усвоения проверяется в ходе экзаменов или зачетов. Однако, как показывает анализ запросов слушателей, эта логика вступает в явное противоречие с их профессиональными потребностями. Им необходимы не абстрактные сведения «на вырост», а рабочие инструменты, применимые уже в ближайшее время [2, с. 48–49]. Иными словами, вопрос «почему так устроена китайская деловая культура?» неизбежно уступает место вопросу «как мне выстроить переговоры с учетом этого устройства уже в следующий вторник?».

Ситуация осложняется тем, что само востоковедение как академический проект исторически формировалось в парадигме фундаментального знания. Его институциональные корни – в классическом университете XIX века, где язык, история и культура изучались ради них самих, без прямой проекции на текущую практическую деятельность. Эта традиция, при всех ее бесспорных достоинствах, предполагает неторопливое погружение в материал. В работе с бизнес-аудиторией, напротив, скорость и релевантность приобретают самостоятельную ценность. Слушатели MBA не готовы ждать: их запрос сформулирован на языке конкретных управленческих ситуаций, а не на языке академического описания. Именно это противоречие – между академической основательностью и практической срочностью – мы рассматриваем в качестве центрального методического вызова.

Цель данной работы – на основе анализа андрагогической теории и психологических особенностей взрослых обучающихся предложить концептуальную модель методической трансформации преподавания востоковедческих дисциплин в бизнес-образовании. При этом мы исходим из гипотезы, что искомая эффективность достигается не адаптацией традиционных методов (например, через их сокращение или внешнее упрощение), а переходом к иной дидактической логике, опирающейся на андрагогические принципы и предполагающей переосмысление профессиональной роли преподавателя.

Методология

Теоретический каркас исследования сложился на пересечении нескольких научных традиций. Прежде всего, это работы по андрагогике, составившие фундамент нашего понимания природы взрослого учения [1; 3]; исследования в области бизнес-образования, задавшие контекст практической востребованности знаний [2; 4]; публикации по методике высшей школы, в которых обсуждаются современные тенденции трансформации университетского преподавания [5]; а также психолингвистические исследования, посвященные особенностям овладения вторым языком в зрелом возрасте [6; 7; 8]. Методологической стратегией при этом выступил подход, согласно которому преподаватель современного вуза реализует не только традиционные обучающую и воспитательную функции, но и методологическую – то есть становится субъектом перестройки самого образовательного процесса [5, с. 7–9].

Эмпирическую базу, наряду с теоретическими источниками, составили программные документы вузов, участвующих в сетевом взаимодействии [9], аналитические обзоры внешнеэкономической деятельности региона, а также материалы экспертных обсуждений, проведенных в ходе разработки программы MBA в 2025–2026 годах (формат рабочих встреч и круглых столов с участием преподавателей востоковедческих и управленческих дисциплин). Обращение к столь разнородным источникам, как нам представляется, позволило обеспечить необходи-

мую триангуляцию данных и тем самым повысить достоверность выводов – хотя, разумеется, окончательная проверка предложенной модели возможна лишь в ходе ее систематической эмпирической апробации.

Результаты

Андрагогическая специфика бизнес-аудитории: что меняется в восприятии знаний

Вслед за М.Ш. Ноулзом мы принимаем за исходную посылку, что взрослый обучающийся отличается от ребенка или молодого человека по целому ряду параметров: он осознанно стремится к учению, располагает уже сформированным жизненным и профессиональным опытом и склонен критически оценивать поступающую информацию [1, с. 12–14]. Добавим к этому, вслед за К. Роджерсом, что обучение взрослых становится по-настоящему продуктивным лишь тогда, когда предмет изучения воспринимается как актуальный и, что особенно важно, когда чувство собственного достоинства обучающегося оказывается в безопасности [3, с. 13].

Применительно к программе MBA эти общие положения приобретают более конкретные очертания: профессиональный опыт слушателей, их ярко выраженный прагматизм, жесткий дефицит времени и настороженное отношение к знаниям, не имеющим немедленного прикладного эффекта, – все это создает среду, в которой традиционные востоковедческие методики дают сбой. Более того, было бы ошибочным считать бизнес-аудиторию однородной массой. В ходе работы с группой неизбежно обнаруживаются, по меньшей мере, две разнонаправленные группы запросов. Одни управленцы уже имеют опыт взаимодействия с азиатскими рынками и ищут систематизации и углубления; другие только планируют такой выход и нуждаются в базовом погружении в логику восточных деловых культур. Удовлетворить обе группы в рамках единой методики – задача нетривиальная и требует дифференцированных решений даже внутри одной группы.

Психологические аспекты усвоения знаний: опыт как ресурс и как препятствие

Ключевая особенность, которая отличает взрослого слушателя от студента, заключается, на наш взгляд, в ином отношении к собственному опыту. Если традиционная педагогика нередко трактует обучающегося как «чистую доску», то андрагогика, напротив, рассматривает опыт как главный ресурс обучения. Но отсюда вытекает и оборотная сторона: тот же опыт, будучи неосмысленным или ригидным, превращается в барьер. Взрослый «оценивает, анализирует, отбирает знания и внутренне их корректирует на основе своего опыта, мотиваций, ценностных ориентаций» [3, с. 15]. Иными словами, он не просто впитывает новое – он постоянно сверяет его со старым.

Из этого следует, что эффективное преподавание в бизнес-аудитории должно быть направлено не столько на передачу новой информации (которой у слушателей и так избыток), сколько на перестройку существующих ментальных моделей. Эта задача становится особенно отчетливой в контексте востоковедческих дисциплин: у многих управленцев, как показывает практика, уже сложились устойчивые – зачастую стереотипные – представления о «загадочном Востоке» либо, напротив, сформировался негативный опыт взаимодействия, который экстраполируется на все последующие ситуации. Задача преподавателя, как мы ее видим, состоит в том, чтобы деликатно выявить эти установки и предложить альтернативные интерпретационные рамки [3, с. 16–17]. Однако для этого недостаточно предметной квалификации. Преподавателю необходима особая психологическая подготовка – умение диагностировать когнитивные искажения, связанные с профессиональным прошлым слушателей, и предлагать иные модели поведения без менторского тона, но с достаточной настойчивостью.

Не менее значимым, а возможно, и более чувствительным барьером оказывается страх возраста. В этом пункте мы полностью солидарны с авторами, утверждающими, что «не столько возраст является помехой для успешного овладения иностранным языком, сколько страх этого возраста» [8, с. 257]. Создание психологически безопасной среды, таким образом, перестает быть факультативным условием и становится необходимым основанием эффективности всего образовательного процесса [3, с. 12]. В практическом плане это означает минимизацию соревновательных моментов, тактичное исправление ошибок и постоянное вовлечение каждого слушателя в работу [8, с. 258]. Нам важно, чтобы слушатель перестал бояться ошибки – именно потому, что в межкультурных сценариях ошибка нередко оказывается более продуктивным источником обучения, чем правильный, но не прожитый ответ.

К вопросу о восточных языках: что мешает и что помогает взрослому

Освоение китайского языка взрослыми слушателями, по нашему наблюдению, представляет собой особую психологическую и лингводидактическую проблему. Долгое время в науке доминировало представление о критическом периоде, за пределами которого успешное овладение языком становится практически невозможным [6]. Однако современные исследования заставляют пересмотреть этот взгляд: возрастные трудности связываются сегодня не столько с биологическими ограничениями, сколько с комплексом когнитивных, социальных и мотивационных факторов [6, с. 3]. Иначе говоря, речь идет о совокупности барьеров, которые при правильно организованном обучении оказываются преодолимыми.

Взрослый учащийся сталкивается с необходимостью перестраивать уже сложившуюся языковую систему родного языка, неизбежной интерференцией и, что не менее существенно, с высокой ценой времени, потраченного на изучение языка (так называемые «издержки упущенных возможностей») [6, с. 5–6]. Однако у взрослых есть и неоспоримые преимущества: развитое абстрактное мышление, способность к систематизации и осознанному анализу языкового материала. Именно на это, как нам представляется, и следует опираться в преподавании. В основе обучения должен лежать принцип осознанности: взрослому важно не просто запомнить, «что есть что», а понять, «почему это устроено так» и как это связано с его повседневной профессиональной деятельностью [11, с. 98].

К этому добавляется и фактор культурной принадлежности. Для слушателей из стран иероглифического культурного круга (например, из Японии или Кореи) изучение китайского языка объективно облегчается благодаря знакомству с иероглификой и лексическому сходству [7, с. 2]. Для представителей иных культур ключевым предиктором успешности становится, как показывают данные, фонетическая кодирующая способность [7, с. 4]. Это обстоятельство заставляет нас настаивать на дифференцированном подходе: преподаватель должен выявлять индивидуальные особенности каждого слушателя и адаптировать материал с учётом его языкового бэкграунда и конкретных целей изучения языка.

Отказ от лекционного монолога: почему это необходимо

Первое и, возможно, самое принципиальное изменение, которое мы предлагаем, – это отказ от лекции как доминирующей формы работы. Основания для этого достаточно убедительны: академическая лекция, при всех её достоинствах, оказывается малоэффективной для взрослой аудитории, поскольку предполагает пассивную позицию слушателя [4, с. 48–49]. Вместо нее ведущей формой становится фасилитация – организация группового обсуждения, в котором преподаватель выступает не как транслятор готовых истин, а как модератор, задающий направление мысли [5, с. 8]. Знание при этом дается дозированно, как своего рода «топливо» для дискуссии, а не как самодостаточный продукт [12, с. 85–86].

Такой переход предъявляет к преподавателю требования, выходящие далеко за пределы предметной компетенции. Ему необходимо владеть искусством постановки открытых вопросов, удерживать внимание группы, направлять дискуссию в конструктивное русло и при этом не допускать ее превращения в хаотичный обмен мнениями. Это, заметим, навык, который приобретается не автоматически и требует отдельной рефлексии и тренировки.

«Перевод» с востоковедческого на управленческий: методический мостик

В классическом востоковедении принят академический дискурс, который, при всей его точности, создает коммуникативный барьер для бизнес-аудитории [13, с. 12–14]. Слушатели MBA, как правило, не готовы воспринимать информацию в том виде, в каком она излагается в научных монографиях. Им необходим своего рода «перевод»: замена фактологических сообщений проблемными формулировками, представление культурных особенностей как переменных, влияющих на экономические и управленческие решения [2, с. 10–11].

Этот навык, следует признать, не является врожденным для преподавателя-востоковеда, воспитанного в иной академической традиции. Он формируется постепенно, через практику работы с кейсами, обсуждение реальных бизнес-ситуаций и, что не менее важно, через систематическую обратную связь от самих слушателей. Освоение этого навыка мы рассматриваем как одну из центральных задач методической переподготовки.

Кейс-метод и проектная работа: от тем к ситуациям

В классической университетской модели содержание учебного курса структурировано по тематическим блокам. Для взрослой аудитории эта

логика, по нашим наблюдениям, перестает работать: слушателям трудно удерживать в голове абстрактное тематическое деление, если оно не привязано к конкретным профессиональным вызовам [14, с. 63–64]. Более продуктивной единицей организации содержания становится кейс – описание конкретной управленческой ситуации, требующей анализа и принятия решения [15, с. 48–50].

Соответственно, меняются и формы контроля. Традиционные экзамены, ориентированные на воспроизведение знаний, уступают место проектным формам работы [16, с. 47–48]. В рамках программы MBA таким сквозным проектом выступает «Стратегия выхода на рынок Северо-Восточной Азии», который слушатели разрабатывают на протяжении всего обучения [9, с. 38–40]. Кейс-метод, на наш взгляд, позволяет слушателям не просто узнавать новое, но сразу апробировать полученные знания в контексте собственной профессиональной деятельности – и тем самым значительно повышает как мотивацию, так и глубину усвоения.

Трансформация идентичности преподавателя: от транслятора к модератору

Все перечисленные изменения, как мы убедились в ходе обсуждений с коллегами, невозможны без пересмотра профессиональной идентичности самого преподавателя. Речь идет о радикальном сдвиге: от позиции «носителя истины» к позиции модератора и организатора учебного процесса [5, с. 10–11]; от монологического изложения к диалогическому со-исследованию; от отношения к слушателю как к объекту педагогических воздействий – к восприятию его как равного партнера, обладающего собственным, зачастую уникальным опытом [4, с. 52–53].

На практике это означает, в частности, привлечение практиков для совместного преподавания [9, с. 34–36], овладение преподавателями навыками фасилитации и руководства проектными работами [16, с. 48–50]. Но самое главное – это изменение педагогической философии: преподаватель перестаёт быть единственным источником знания и становится организатором процесса, в котором знание рождается в ходе совместной работы группы. Такая трансформация, подчеркнем, не происходит сама собой; она требует целенаправленной переподготовки и, что не менее важно, институциональной поддержки [17, с. 52].

Обсуждение

Предложенная нами модель, как нам представляется, не является «упрощением» академического востоковедения в угоду бизнес-аудитории. Скорее, речь идет о ином способе построения образовательного процесса, при котором фундаментальное востоковедческое знание перестает быть самоцелью и становится инструментом решения практических управленческих задач [12, с. 85–86]. Ключевая компетенция преподавателя в этой модели – умение осуществить этот «перевод»: знание, оставаясь академически точным, должно быть представлено в виде практических рекомендаций и аналитических рамок [2, с. 10–11].

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает психологическая составляющая. Преподаватель, работающий с бизнес-аудиторией, должен не только владеть предметом, но и выполнять функции, которые можно условно обозначить как «андрагог-психолог»: диагностировать устаревшие ментальные модели, создавать психологически безопасную среду, управлять групповой динамикой, адаптировать материал с учетом культурно-языкового бэкграунда слушателей. Все это требует не только дополнительной подготовки, но и пересмотра критериев оценки эффективности преподавательской деятельности – критериев, которые сегодня в академической среде ориентированы преимущественно на публикационную активность, а не на качество работы с конкретной аудиторией.

Следует признать, что предложенная трансформация не является разовым событием. Это длительный процесс, требующий времени, ресурсов и последовательной организационной поддержки. Преподаватели, привыкшие к академической аудитории и традиционным формам работы, могут испытывать дискомфорт при переходе к фасилитативным и проектным форматам. В этой связи мы полагаем необходимым предусмотреть систему методической поддержки: регулярные семинары, обмен опытом, приглашенных экспертов по андрагогике и фасилитации.

Ограничения нашего исследования носят, на наш взгляд, неизбежный для концептуальных работ характер: предложенная модель пока остаётся теоретическим конструктом и требует систематической эмпирической апробации. Кроме того, остаются открытыми вопросы о критериях отбора преподавателей для работы с бизнес-аудиторией, о формах и сроках их методической переподготовки, а также о механизмах оценки эффективности новой методической модели в сравнении с традиционными подходами.

Заключение

В ходе работы нами предложена концептуальная модель методической трансформации преподавания востоковедных дисциплин в рамках программы MBA. Обобщая основные выводы, можно выделить следующие положения.

Традиционная академическая методика, ориентированная на студенческую аудиторию, не отвечает запросам бизнес-слушателей. Работа со взрослыми, как показывает теоретический анализ и экспертные обсуждения, требует иных дидактических подходов [1, с. 9–10].

Ключевыми направлениями трансформации, по нашему мнению, являются: переход от монологической лекции к фасилитации групповой дискуссии; освоение преподавателем навыка «перевода» востоковедческого знания на язык управленческих задач; активное использование кейс-метода как основной единицы организации содержания; замена традиционной экзаменационной аттестации проектными формами работы [2, с. 10–11; 15, с. 48–50].

Успешная реализация этих изменений в полной мере возможна лишь при условии пересмотра профессиональной идентичности преподавателя – отказа от роли транслятора истин в пользу роли модератора и со-исследователя [5, с. 10–11].

Психологическая подготовка преподавателя, на наш взгляд, должна включать понимание механизмов обучения взрослых, умение диагностировать и корректировать устаревшие ментальные модели, навыки создания психологически безопасной образовательной среды и учёт культурно-языковых особенностей слушателей при обучении восточным языкам.

Трансформация преподавания востоковедных дисциплин в бизнес-образовании не может ограничиваться инициативой отдельных преподавателей; она требует системной организационной поддержки, методической переподготовки кадров и пересмотра институциональных критериев эффективности.

В качестве направлений для дальнейших исследований мы рассматриваем эмпирическую апробацию предложенной модели в реальном образовательном процессе, разработку критериев оценки методической готовности преподавателей к работе с бизнес-аудиторией, а также создание и апробацию программ переподготовки, ориентированных на формирование необходимых андрагогических и фасилитативных компетенций.

Литература

1. Ноулз М.Ш. Андрагогика: искусство и наука обучения взрослых. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 280 с.
2. Волков Д.В., Катькало В.С. Стратегии развития бизнес-образования в новых условиях // Высшее образование в России. – 2025. – № 3. – С. 44–58.
3. Болбог Ч.В. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых // Материалы ПДС-181. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 1–18.
4. Волков Д.В., Катькало В.С. Бизнес-образование в России: вызовы и перспективы // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28, № 3. – С. 47–58.
5. Осипов П.Н. Деятельность преподавателя образовательного учреждения в условиях трансформации высшего образования // Интеграция образования. – 2023. – № 2. – С. 5–17.
6. MacWhinney B. Age effects in second language acquisition: Expanding the emergentist account // Brain and Language. – 2023. – Vol. 241. – Art. 105269.
7. Diverse cultural backgrounds influence language aptitude and working memory in adult Chinese language learning // Scientific Reports. – 2025. – Vol. 15. – Art. 21095.
8. Цыремпилон А.О. Психолингвистические и лингводидактические подходы к решению проблем взрослых учащихся при изучении иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. – 2023. – № 3. – С. 255–262.
9. Соглашение о создании консорциума между МГИМО МИД России и ФГБОУ ВО «ТОГУ» от 2025 г. – 15 с. (рукопись).
10. Кросс-культурный менеджмент: рабочая программа дисциплины. – Пермь: ПГНИУ, 2022. – 12 с.
11. Жарикова Е.А. Особенности обучения второму иностранному языку в вузе // Lingua mobilis. – 2011. – № 4 (30). – С. 97–101.
12. Бочарова Ю.Ю. Трансформация педагогического образования как системное обновление // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2025. – Т. 14, вып. 1 (53). – С. 77–89.
13. Алексахин А.Н. Востоковедное образование в России: история, современное состояние, перспективы // Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение. – 2022. – № 2. – С. 3–17.

14. Клюев А.К., Сандлер Д.Г. Модели сетевого взаимодействия вузов в рамках программы «Приоритет-2030» // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28, № 2. – С. 56–69.

15. Попова С.Н. Практико-ориентированное обучение в системе высшего образования: методологические основания // Педагогика. – 2024. – № 2. – С. 45–53.

16. Логинов А.В., Зауэрс Д.А. Университеты на пути к новой модели высшего образования // Материалы ПМЭФ-2025. – СПб., 2025. – С. 45–52.

17. Ибрагимов Г.И. Трансформация учебного процесса в условиях взаимодействия высшего образования, науки и бизнеса // Педагогика. – 2025. – № 1. – С. 48–57.

TEACHING ASIAN STUDIES TO BUSINESS PROFESSIONALS: METHODOLOGICAL TRANSFORMATION WITHIN THE MBA CURRICULUM

Shalamova O.O.
Pacific National University

This paper examines the methodological transformation involved in teaching Asian Studies disciplines in business education programs. In the context of a joint MBA program, instructors from Asian Studies departments are increasingly required to teach a distinct cohort – seasoned executives and entrepreneurs. The key challenge is that conventional academic pedagogy does not resonate with this audience and thus fails to achieve the intended educational outcomes. To address this gap, we propose a model of methodological transformation based on andragogical principles (adult learning theory) and the specific demands of business education. Special emphasis is placed on the psychological dimensions of adult learning: professional experience as a pedagogical asset, the cognitive difficulties of acquiring East Asian languages at a mature age, psychological resistance, and effective coping mechanisms.

Keywords: teaching methodology, andragogy, business education, Asian studies, MBA, psychology of adult learning, Chinese language.

References

1. Knowles, M. S. (2018). Andragogy: The Art and Science of Teaching Adults. Moscow: Alpina Publisher. 280 p.

2. Volkov, D. V., & Katkalo, V. S. (2025). Strategies for the development of business education in new conditions. Higher Education in Russia, (3), 44–58.

3. Bolbog, Ch. V. (2022). Andragogy: Principles of practical learning for adults. In Proceedings of the PDS-181, pp. 1–18. Minsk: BSPU.

4. Volkov, D. V., & Katkalo, V. S. (2024). Business education in Russia: Challenges and prospects. University Management: Practice and Analysis, 28(3), 47–58.

5. Osipov, P. N. (2023). Activities of a teacher in an educational institution in the context of higher education transformation. Integration of Education, (2), 5–17.

6. MacWhinney, B. (2023). Age effects in second language acquisition: Expanding the emergentist account. Brain and Language, 241, Article 105269.

7. Diverse cultural backgrounds influence language aptitude and working memory in adult Chinese language learning. (2025). Scientific Reports, 15, Article 21095.

8. Tsyrempilon, A. O. (2023). Psycholinguistic and linguodidactic approaches to solving problems of adult learners in foreign language acquisition. Bulletin of Buryat State University, (3), 255–262.

9. Agreement on the establishment of a consortium between MGIMO University and Pacific State University, 2025. 15 p. (Manuscript).

10. Cross-Cultural Management: Course Syllabus. (2022). Perm: Perm State University. 12 p.

11. Zharikova, E. A. (2011). Specifics of teaching a second foreign language at university. Lingua Mobilis, (4)30, 97–101.

12. Bocharova, Yu. Yu. (2025). Transformation of teacher education as a systemic renewal. Proceedings of Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology, 14(1)53, 77–89.

13. Aleksakhin, A. N. (2022). Oriental studies education in Russia: History, current state, prospects. Moscow University Bulletin. Series 13. Oriental Studies, (2), 3–17.

14. Klyuev, A. K., & Sandler, D. G. (2024). Models of network interaction between universities within the framework of the Priority-2030 program. University Management: Practice and Analysis, 28(2), 56–69.

15. Popova, S. N. (2024). Practice-oriented learning in higher education: Methodological foundations. Pedagogy, (2), 45–53.

16. Loginov, A. V., & Sauers, D. A. (2025). Universities on the path to a new model of higher education. In Proceedings of the St. Petersburg International Economic Forum 2025, pp. 45–52. St. Petersburg.

17. Ibragimov, G. I. (2025). Transformation of the educational process under the interaction of higher education, science and business. Pedagogy, (1), 48–57.

Преподавание теории вероятностей в высшем учебном заведении: проблемы и перспективы

Шевцова Татьяна Васильевна,
старший преподаватель кафедры высшей математики Юго-Западного государственный университет
E-mail: dec-ivt-zao@mail.ru

Акимова Ангелина Владимировна,
старший преподаватель кафедры высшей математики Юго-Западного государственный университет
E-mail: av.akimova.2024@inbox.ru

В статье рассматриваются современные актуальные проблемы преподавания теории вероятностей в высших учебных заведениях, связанные с ростом востребованности вероятностных знаний в разных областях деятельности и с внедрением курса «Вероятность и статистика» в школе. Предложены перспективы их устранения путем организации системной работы: пересмотр учебных программ в вузе и их адаптация к изменениям в содержании школьного образования, учёт реальных профессиональных задач и подбор специализированных методических материалов, повышение квалификации преподавателей. Выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении курса, путем мониторинга исходного уровня их знаний. Большое внимание в статье уделено перспективам использования дифференциации обучения по направлениям подготовки. Статья содержит примеры практико-ориентированных задач по темам «Случайные события» и «Случайные величины» для студентов естественно-научного, технического, экономического и гуманитарного профилей. Описываются перспективы участия студентов в научно-исследовательской деятельности по вопросам приложений теории вероятностей, что является эффективным и полезным для их будущей карьеры.

Ключевые слова: преподавание математики, высшее образование, дифференциация обучения, практическая направленность, теория вероятностей, случайные события, случайные величины.

Введение

В системе математического образования существенную роль играет изучение теории вероятностей. В настоящее время востребованной становится способность понимать и критически оценивать вероятностный характер процессов в реальной жизни. Поэтому вопросы грамотного и эффективного построения образовательного процесса по теории вероятностей приобретают особую значимость.

Цель данной статьи – продемонстрировать современные ключевые проблемы преподавания теории вероятностей в вузе на основе проведенного авторами исследования и предложить перспективные подходы к их преодолению.

Актуальность работы сопряжена с необходимостью своевременного реагирования в вузе, во-первых, на происходящие изменения в школьном образовании, связанные с изучением теории вероятностей и статистики, во-вторых, на возросшую значимость вероятностных знаний в различных сферах деятельности.

Методами исследования являлись работа с библиографическими источниками (анализ официальных документов, касающихся содержания образования основной и высшей школы, изучение учебников и учебных пособий, рекомендованных для работы в школе и вузе), анкетирование учителей и учащихся Курской области, вводный контроль знаний студентов Юго-Западного государственного университета.

Преподавание теории вероятностей (ТВ) сопряжено с рядом методических и организационных проблем, требующих системного анализа и поиска новых решений. Остановимся на генезисе проблемы преподавания курса и ее современном состоянии.

Теория вероятностей и математическая статистика изучаются в вузе в рамках одной или двух отдельных дисциплин, или как разделы одного предмета – математики. В XX веке изучение ТВ осуществлялось в высших учебных заведениях, предполагало освоение теоретического материала большого объема и выработку соответствующих практических умений и навыков в сжатые сроки. Однако возросшая в XXI веке роль вероятностной грамотности в жизни человека привела к необходимости знакомства с ТВ уже в школьном курсе.

Изучение элементов ТВ в школе массово началось в 2003 году, что было связано с публикацией письма Министерства образования РФ «О введении элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в содержание математического образования основной школы» (№ 03–93ин/13–03 от 23.09.2003). В письме обосновывалось принятое решение об изменениях в школьном образовании и содержался перечень тем, подлежащих рассмотрению на уроках [1]. Далее в 2012–2013 годах в основной государственный экзамен (ОГЭ) и в единый государственный экзамен (ЕГЭ) включили задания на вычисление вероятности событий. Однако говорить о том, что принятые действия способствовали формированию прочной базы по ТВ, не приходится.

В Юго-Западном государственном университете с целью выявления подготовленности студентов к изучению курса ТВ ежегодно отдельными преподавателями математики проводилась письменная работа, которая включала в себя тестирование в пяти группах на знание теоретического школьного материала по ТВ и простые вероятностные задачи, отличающиеся от предложенных в ЕГЭ. В таблицах 1 и 2 представлены полученные результаты.

Таблица 1. Результаты проверки теоретических знаний студентов

Учебный год	Общее количество студентов, выполнявших работу	Количество студентов, верно выполнивших х % теста на знание теоретического материала			
		$x \geq 85\%$	$70 \leq x < 85\%$	$50 \leq x < 70\%$	$x < 50\%$
2023–2024	106	0	4	19	83
2024–2025	107	1	4	17	85
2025–2026	112	3	5	20	84

Таблица 2. Результаты тестирования навыков решения вероятностных задач

Учебный год	Общее количество студентов, выполнявших работу	Количество студентов, верно решивших у % вероятных задач			
		$y \geq 85\%$	$70 \leq y < 85\%$	$50 \leq y < 70\%$	$y < 50\%$
2023–2024	106	4	14	67	21
2024–2025	107	3	18	69	17
2025–2026	112	6	16	72	18

Кроме того, проводилось анкетирование студентов по вопросам организации изучения элементов ТВ в школе. Каждому студенту предлагалось выбрать один из трех ответов, наиболее точно описывающий ситуацию, с которой лично столкнулся в школе:

А) При изучении ТВ подробно разбирали теоретический материал, решали различные вероятностные задачи,

Б) минимально рассматривали теоретический материал, решали только задачи из ЕГЭ,

В) изучение ТВ носило формальный характер, подробного разбора ни теоретического, ни практического материала не происходило.

Результаты анкетирования даны в таблице 3.

Таблица 3. Результаты анкетирования по проблематике преподавания элементов ТВ в школе

Учебный год	Общее количество студентов, участвовавших в анкетировании	Количество студентов		
		выбравших ответ А	выбравших ответ Б	выбравших ответ В
2023–2024	106	7	80	19
2024–2025	107	6	79	22
2025–2026	112	8	86	18

Подобный мониторинг позволяет сделать вывод, что долгое время в школе не формировался прочный понятийный аппарат курса ТВ, на который можно было бы опираться в вузе. Заметим, что при проверке решения вероятностных задач мы обнаружили большой разброс в результатах: были как единичные работы, в которых почти все задания оказались правильно выполненными, так и работы, в которых не было ни одного верного номера. Вопросами анализа сформированных знаний и умений школьников и их подготовленность к изучению вузовского курса ТВ занимались и другие исследователи [2].

С 2021–22 учебного года в силу действия приказа Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31.05.2021 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» математика была разделена на три учебных курса: «Алгебра», «Геометрия» и «Вероятность и статистика», изучение которых начинается в 7 классе. Таким образом в 2026 году придут в вузы выпускники, освоившие курс «Вероятность и статистика» в полном объеме.

Отмеченные изменения в школьном образовании и внедрение курса теории вероятностей и статистики в качестве обязательного компонента школьного курса математики находят отражение в деятельности вузов. В рассматриваемом контексте актуальность приобретают следующие проблемы:

- выявление и устранение педагогических дефицитов у учителей,
- изменение содержания вузовской подготовки студентов по ТВ.

В Курской области проблемой повышения квалификации педагогических работников занимается Курский институт развития образования, Курский государственный университет и Юго-Западный государственный университет. Несмотря на 20-летнее накопление методического опыта преподавания элементов ТВ в школе, вопрос о недостаточной компетентности кадров стоит остро. На данный момент присутствует высокая заинтересованность учителей в участии в организуемой в Юго-Западном государственном университете программе повышения квалификации «Особенности организации работы со школьниками по решению задач по теории вероятностей». Так, в 2024–2025 учебном году 130 учителей Курской области стали участниками указанной программы. Программа повышения квалификации не только предполагала актуализацию теоретических сведений по ТВ и разбор типовых примеров, но и демонстрировала связи между различными разделами дисциплины, показывала приложения в других областях знаний, содержала большое количество методических рекомендаций по изучению тем. Заметим, что преподавателями кафедры высшей математики Юго-Западного государственного университета не просто была разработана и реализована указанная программа, но и проведено исследование эффективности различных форм ее организации [4].

Остановимся подробно на содержании вузовской подготовки по ТВ.

До настоящего времени опора на базовые знания, полученные учащимися в школе при работе с элементами теории вероятностей и статистики, была минимальна. Как было отмечено ранее, первый поток выпускников школ, овладевших курсом Вероятность и статистика» теперь потенциальные студенты. Однако заметим, что ТВ в вузе изучается, как правило, не ранее второго курса, следовательно, возможна проблема утрачивания части школьных знаний в силу длительного промежутка времени без рассмотрения соответствующих понятий. Таким образом перед преподавателями встает задача актуализации знаний, что требует меньших временных затрат, чем формирование их с нуля. Следовательно, в вузе открывается возможность уделять больше внимания рассмотрению приложений ТВ. В этой связи возникает вопрос адаптации содержания и методов преподавания дисциплины к потребностям различных профессиональных областей.

Рассмотрим содержание вузовской подготовки по ТВ. Традиционно курс включает рассмотрение двух разделов: 1) случайные события и 2) случайные величины. Некоторые программы вузовской подготовки предполагают также изучение случайных процессов.

При работе с первым разделом рассматриваются базовые понятия и методы теории вероятностей, знакомые со школьного курса: событие, вероятность, операции над событиями, способы вычисления вероятности события, теоремы вероятностей и т.д. Остановимся на нескольких важных моментах на этом этапе работы. Накопленные студентами знания из различных областей математики, позволяют увидеть общее основание многих математических понятий и провести аналогию между ними, что отражено в таблице 4.

Таблица 4. Сопоставление математических понятий из разных разделов: примеры аналогий

Раздел математики	Объекты	Операции	
Теория множеств	Множества	Объединение	Пересечение
Математическая логика	Высказывания	Дизъюнкция	Конъюнкция
Теория вероятностей	События	Сумма	Произведение

Осознание схожести понятий дает основание для установления сходства важных математических равенств, например, касающихся математических операций. Так, зная из теории множеств формулу включений и исключений для нахождения количества элементов объединения двух конечных множеств:

$$n\left(A \cup B\right) = n\left(A\right) + n\left(B\right) - n\left(A \cap B\right),$$

учащиеся легко приходят к формуле нахождения вероятности суммы событий:

$$P\left(A + B\right) = P\left(A\right) + P\left(B\right) - P\left(A \cdot B\right).$$

Опираясь на другие разделы математики, ТВ не просто позволяет студентам повторить сведения из них. Она дает возможность систематизировать знания, способствует формированию у студентов единой математической картины. При изучении случайных событий приходится обращаться к комбинаторике, алгебре, математической логике, анализу, при этом понятийный аппарат и методы различных разделов математики начинают для студентов работать в новом контексте.

Особенно важным является то, что сегодня преподавание ТВ может стать более практико-ориентированным.

Учет специфики направления, на котором учатся студенты, производится уже на этапе работы с разделом «Случайные события» [5]. Это может быть реализовано посредством содержания предлагаемых задач. В таблице 5 представлены примеры задач из темы «Повторные испытания» для студентов гуманитарного, естественно-научного, экономического и технического направлений подготовки

Таблица 5. Примеры задач из темы «Повторные испытания» для студентов разных направлений подготовки

Специфика направления подготовки	Задача	Математическая модель и решение задачи
Естественно-научная	Вероятность всхожести семени 0,8. Найти вероятность того, что из 5 семян взойдут только 3.	Имеет место вероятностная схема Бернулли с параметрами (5; 0,8). Следовательно, искомая вероятность равна вероятности того, что в пяти независимых одинаковых испытаниях успех наступит ровно три раза. Вычисления производятся по формуле Бернулли: $P_5(3) = C_5^3 p^3 q^{5-3} = \frac{5!}{3! \cdot 2!} \cdot 0,8^3 \cdot 0,2^2 = 10 \cdot 0,8^3 \cdot 0,2^2 = 0,2048$. Ответ: $0,2048$
Техническая	В приборе 5 устройств, работающих независимо друг от друга. Вероятность бесперебойной работы каждого устройства равна 0,8. Найти вероятность того, что из 5 устройств бесперебойно работать будут 3.	
Экономическая	Вероятность того, брокерский счет в банке окажется успешным, равна 0,8. Найти вероятность того, что из 5 брокерских счетов успешными окажутся ровно 3.	
Гуманитарная	Вероятность того, что на одной странице некоторого художественного текста встретится междометие, равна 0,8. Найти вероятность того, что из 5 произвольно выбранных страниц на 3 встретятся междометия.	

В рассмотренном в таблице 2 примере математическая модель и решение задачи были одинаковыми, хотя содержание задач отличалось. Мы считаем, что для разных направлений полезным оказывается делать акцент и на способе получения ответа. Скажем, для студентов экономического направления уместны задачи с громоздкими вычислениями, ведь в профессиональной деятельности им придётся сталкиваться с подобными вещами, в то время как со студентами гуманитарных направлений подобной громоздкости можно избегать.

Особенностью изучения раздела «Случайные величины» служит необходимость опираться на знания и умения, вырабатываемые в процессе изучения математического анализа. Так при рассмотрении дискретных случайных величин, множество значений которых представляет собой бесконечное, но счетное множество, вычисление математического ожидания и дисперсии связано с рассмотрением числовых рядов. Работа с непрерывными случайными величинами требует повторения элементов дифференциального и интегрального исчислений. Следовательно, мы снова можем говорить о том, что теория вероятностей способствует повторению и систематизации математических знаний студентов.

Формирование мотивационной составляющей студентов при изучении ТВ неразрывно связано с вопросами приложений курса в различных областях деятельности. Сегодня сотрудник с вероятностным мышлением ценится на рынке труда во многих сферах, в частности, в инвестиционной деятельности, при организации предпринимательских проектов, в сфере страхования, в процессе принятия медицинских решений. Следовательно, и при изучении курса уместно рассматривать задачи практической направленности.

Рассмотрим примеры заданий, которые полезно включать в работу со студентами различных направлений подготовки.

Задача 1 (для студентов естественно-научного профиля)

В ходе эксперимента по изучению кинетики реакции концентрация реагента в определённый момент времени может принимать только два значения: x_1 = 0,4 моль/л с вероятностью p_1 = 0,75 и x_2 = 0,8 моль/л с вероятностью p_2. Запишите закон распределения случайной величины X – числа молей реагента в данном объёме. Найдите математическое ожидание M(X), дисперсию D(X) и среднее квадратическое отклонение σ(X). Постройте многоугольник распределения.

Задача 2 (для студентов технического профиля)

Найти вероятно5сть безотказной работы невосстанавливаемого изделия и интенсивность отказов при наработке 900 ч. Длительность времени безотказной работы имеет нормальное распределение, средняя наработка до отказа 1800 ч, среднее квадратическое отклонение наработок $\sigma = 450$ ч.

Задача 3 (для студентов экономического профиля)

Страховая компания заключила n независимых договоров страхования имущества. По каждому договору начисляется страховая премия (платёж клиента) составляет K руб. С вероятностью p может наступить страховой случай – тогда компания выплачивает возмещение в размере $(1+r)K$ руб.; с вероятностью $q = 1 - p$ страховой случай не наступает и выплат не производится. Найдите математическое ожидание и дисперсию прибыли страховой компании. При каком условии r ожидаемая прибыль будет положительной?

Задача 4 (для студентов гуманитарного профиля)

Департамент культуры города N планирует открыть новую интерактивную выставку современного искусства. Архитекторы выставки спроектировали систему входа так, чтобы избежать давки и сделать ожидание частью перформанса. Для оценки эффективности проекта проведено моделирование потока посетителей. Случайная величина T – время (в минутах), которое посетитель проводит в очереди от турникета до входа в первый зал – является непрерывной. Установлено, что в промежутке от 0 до 20 минут плотность распределения этой величины прямо пропорциональна квадрату времени ожидания (чем дольше человек уже ждет, тем интенсивнее движется очередь, втягивая новых людей). После 20 минут система безопасности принудительно ускоряет поток, и вероятность дальнейшего ожидания резко падает до нуля. Функция плотности распределения задана формулой:

$$f(t) \quad \begin{cases} Ct, 0 < t < 20, \\ 0, иначе \end{cases},$$

где C – неизвестный нормирующий коэффициент. Найдите значение коэффициента C, используя свойство нормировки функции плотности вероятности.

Получите функцию распределения $F(t)$. Вычислите вероятность того, что случайно вошедший посетитель попадет в основной зал менее чем за 5 минут. Вычислите математическое ожидание $M(T)$. Оцените его с точки зрения психологии восприятия очередей (психологический порог нетерпения для культурных мероприятий составляет около 8–10 минут).

Поскольку теория вероятностей лежит в основе многих современных исследований, то ее изучение в вузе закладывает фундамент для дальнейшего самообразования в различных областях. В этой связи для студентов открываются перспективы занятий научно-исследовательской деятельностью. С 2001 года в Юго-Западном государственном университете ежегодно проходит Международная научно-практическая конференция студентов и аспирантов «Математика и ее приложения в современной науке и практике». В последние годы наблюдается тенденция увеличения числа студенческих работ, посвящённых использованию вероятностных методов в прикладных задачах. Если ранее подобные исследования были единичными [7–10], то начиная с 2023 года в конференции «Математика и ее приложения в современной науке и практике» была выделена отдельная секция «Вероятностные и статистические методы и модели». В 2023 году из 63 статей в сборнике было 7 работ в указанной секции [11], в 2024 году из 54 было 6 таких статей [12], в 2025 году из 67 их оказалось 6, но при этом еще 2 статьи были представлены в другой секции, но тоже содержали применение вероятностных методов [13]. Вопросы, затрагиваемые авторами статей, касались приложений теории вероятностей в технике [11, с. 115–123], информационной безопасности [13, с. 106–111, с. 111–118], экономике, [11, с. 136–141, с. 146–152], [12, с. 34–39], [13, с. 82–87], спорте [11, с. 123–129], [12, с. 52–58], [13, с. 99–106], экологии [13, с. 92–99], социальной сфере [11, с. 146–152, с. 152–158], [13, с. 87–92]. Мы связываем появление подобных исследований с возросшей значимостью теории вероятностей вообще и с постепенным смещением фокуса внимания от освоения теории как таковой к применению знаний для решения практических задач при изучении курса в вузе.

Вывод

Исследование, которое проведено авторами статьи по текущей ситуации, связанной с преподаванием ТВ в вузе, позволяет выявить следующие ключевые моменты:

1) осознание востребованности владения вероятностными методами в современном мире и, как следствие, повышение значимости курса ТВ;

2) возможность опираться на знания и умения, полученные в школе, и пересмотр содержания вузовской подготовки с учетом этого;

3) систематизация и переосмысление сведений из других разделов математики, благодаря их использованию в теории вероятностей;

4) смещение акцентов с теоретического материала на практическое использование в различных областях;

5) возможности для осуществления научно-исследовательской деятельности по приложениям ТВ.

Таким образом, в ходе работы нами рассмотрены общие проблемы в преподавании ТВ сегодня и обозначены перспективы их устранения.

Литература

1. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 23 сентября 2003 г. № 0393ин/1303 «О введении элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в содержание математического образования основной школы» // Банк документов (docs.edu.gov.ru). – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/901882934 (дата обращения: 23.02.2026).

2. Кузнецова Е.В., Власова К.А. Выявление различий в отношении студентов к дисциплине «Теория вероятностей» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия. Социальные науки, 2019. № 2 (54), с. 166–172

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27 апреля 2024 г. № 287 «Об установлении образовательным организациям высшего образования и профессиональным образовательным организациям контрольных цифр приёма по профессиям, специальностям и (или) укрупнённым группам профессий и специальностей для обучения по образовательным программам среднего профессионального образования за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2025/26 учебный год» // Банк документов (docs.edu.gov.ru). – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/675c1badbb1470a830914bf23ef0dec0/ (дата обращения: 23.02.2026).

4. Бредихина О. А., Шевцова Т.В., Головин А.А. Особенности реализации программы повышения квалификации учителей математики для различных форм обучения // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 11. С. 176–182

5. Дмитрусенко Н.С., Шевцова Т.В., Булатникова М.Е. Случайные события: учебное пособие. – М. МИИТ, 2009. 124 с.

6. Венцель Е.С. Задачи и упражнения по теории вероятностей: Учеб. пособие для студ. втузов / Е.С. Вентцель, Л.А. Овчаров. 5-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 448 с.

7. Лободин А.В. Решение вопросов пассажирских перевозок с помощью геометрического подхода к определению вероятности / Математика и ее приложения в современной науке и практике: сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2017. С. 46–53.

8. Пучков М.В. Теория вероятностей как способ прогнозирования футбольных событий / Математика и ее приложения в современной науке и практике: сборник научных статей IX Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. С. 79–82.

9. Панченко Д.Е. Статистические оценки в проверке наличия отклонений от нормального распределения / Математика и ее приложения в современной науке и практике: сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. С. 15–19.

10. Будаев Д.Д. Использование теории вероятностей при расчете безопасности эксплуатации технических систем / Математика и ее приложения в современной науке и практике: сборник научных статей X Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. С. 167–170.

11. Математика и ее приложения в современной науке и практике: сборник научных статей XIII Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов, Курск: Юго-Западный государственный университет, 2023. 340 с.

12. Математика и ее приложения в современной науке и практике: сборник научных статей XIV Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов, посвященной 60-летнему юбилею Юго-Западного государственного университета, Курск: Юго-Западный государственный университет, 2024. 339 с.

13. Математика и ее приложения в современной науке и практике: сборник научных статей XV Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов, Курск: Юго-Западный государственный университет, 2025. 367 с.

TEACHING OF PROBABILITY THEORY IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Shevtsova T.V., Akimova A.V.
South-Western State University

The article discusses current problems in teaching probability theory in higher education institutions, which are related to the growing demand for probabilistic knowledge in various fields and the introduction of the "Probability and Statistics" course in schools. The article proposes ways to address these issues through systematic efforts, such as reviewing university curricula and adapting them to changes in school education, considering real-world professional challenges, and providing specialized teaching materials, as well as improving the qualifications of faculty members. The article also identifies the main difficulties faced by students during the course by monitoring their initial knowledge levels. The article pays great attention to the prospects of using differentiation of training by field of study. The article contains examples of practice-oriented tasks on the topics "Random events" and "Random variables" for students of natural sciences, engineering, economics, and humanities.

Keywords: mathematics teaching, higher education, differentiation of teaching, practical orientation, probability theory, random events, and random variables.

References

1. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 0393in/1303 dated September 23, 2003 "On the Introduction of Elements of Combinatorics, Statistics, and Probability Theory into the Mathematics Curriculum of Basic School". In: Bank of Documents (docs.edu.gov.ru). Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/901882934 (accessed: 23.02.2026) (in Russian).

2. Kuznetsova E.V., Vlasova K.A. Identifying Differences in Students' Attitudes Towards the Discipline "Probability Theory". Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki [Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences], 2019, no. 2 (54), pp. 166–172 (in Russian).

3. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated April 27, 2024 "On Establishing Admission Quotas for Educational Institutions of Higher Education and Vocational Educational Institutions by Professions, Specialties, and (or) Consolidated Groups of Professions and Specialties for Training under Educational Programs of Secondary Vocational Education at the Expense of Federal Budget Allocations for the 2025/26 Academic Year". In: Bank of Documents (docs.edu.gov.ru). Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/675c1badbb1470a830914bf23ef0dec0/ (accessed: 23.07.2026) (in Russian).

4. Bredikhina O.A., Shevtsova T.V., Golovin A.A. Features of Implementing a Professional Development Program for Mathematics Teachers for Various Forms of Education. Sovremennye naukoemkie tekhnologii [Modern High Technologies], 2025, no. 11, pp. 176–182 (in Russian).

5. Dmitrusenko N.S., Shevtsova T.V., Bulatnikova M.E. Random Events: A Study Guide. Moscow: MIIT, 2009. 124 p. (in Russian)

6. Ventsel E.S., Ovcharov L.A. Problems and Exercises in Probability Theory: A Workbook for Engineering Students. 5th ed., revised. Moscow: Publishing Center "Akademiya", 2003. 448 p. (in Russian)

7. Lobodin A.V. Solving Passenger Transportation Issues Using a Geometric Approach to Probability Determination. In: Mathematics and Its Applications in Modern Science and Practice: Collection of Scientific Articles of the 7th International Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates. Kursk: Closed Joint-Stock Company "Universitetskaya Kniga", 2017, pp. 46–53 (in Russian).

8. Puchkov M.V. Probability Theory as a Method for Predicting Football Events. In: Mathematics and Its Applications in Modern Science and Practice: Collection of Scientific Articles of the 9th International Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates. Kursk: South West State University, 2019, pp. 79–82 (in Russian).

9. Panchenko D.E. Statistical Estimates in Testing for Deviations from the Normal Distribution. In: Mathematics and Its Applications in Modern Science and Practice: Collection of Scientific Articles of the 11th International Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates. Kursk: South West State University, 2021, pp. 15–19 (in Russian).

10. Budaev D.D. Using Probability Theory in Calculating the Operational Safety of Technical Systems. In: Mathematics and Its Applications in Modern Science and Practice: Collection of Scientific Articles of the 10th International Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates. Kursk: South West State University, 2020, pp. 167–170 (in Russian).

11. Mathematics and Its Applications in Modern Science and Practice: Collection of Scientific Articles of the 13th International Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates. Kursk: South West State University, 2023. 340 p. (in Russian)

12. Mathematics and Its Applications in Modern Science and Practice: Collection of Scientific Articles of the 14th International Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates Dedicated to the 60th Anniversary of Southwest State University. Kursk: South West State University, 2024. 339 p. (in Russian)

13. Mathematics and Its Applications in Modern Science and Practice: Collection of Scientific Articles of the 15th International Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates. Kursk: South West State University, 2025. 367 p. (in Russian)

Интертекстуальные основы в обучении аналитической деятельности студентов на языковых дисциплинах (на примере текстов по русскому и английскому языкам)

Шунякова Ольга Владимировна,
доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГКОУ ВО «УрЮИ МВД РФ»
E-mail: olga.sharkunova@mail.ru

Панова Кристина Дмитриевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и деловой коммуникации, ФГБОУ ВО «УГГУ»; доцент кафедры иностранных языков и перевода, ФГАОУ ВО «УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина»
E-mail: tabatchikova@mail.ru

В исследовании освещается вопрос об интертекстуальности в процессе обучения аналитической деятельности на основе профессионального текста, имеющий связь с современными лингводидактическими проблемами. Понимание интертекстуальности позволяет рассматривать аналитическую работу с текстом как интеграцию содержания, смысла, коммуникативного обмена идеями через функциональную основу лингвистических единиц первичного текста как базиса для создания собственного вторичного текста. Методическое и дидактическое видение проблемы является результативным, поскольку используется на занятиях и позволяет по-новому взглянуть на аналитическую работу с профессиональным текстом. Алгоритм работы может применяться при изучении юридических и технических текстов, отобранных методом сплошной выборки, что будет способствовать точному пониманию интертекстовой передачи информации в профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: интертекстуальность; обучение аналитической деятельности; интертекстуальный анализ; метод, критерии и показатели эффективности обучения; профессиональный текст.

Введение

Актуальность темы связана с лингводидактическими проблемами, включающими обучение анализу профессионального текста, поскольку способствует созданию условий для представления компетенций УК-4, УК-5 по изучаемым языковым дисциплинам через интертекстуальность. Ее понимание в методическом аспекте позволяет рассматривать текст как совокупность содержательных, смысловых, коммуникативных, идейных и функциональных основ, способствующих созданию собственного текста, расширяющих границы прочитанных первичных текстов. **Проблема исследования** заключается в необходимости представить интертекстуальную основу в аналитической деятельности при работе с научным текстом, применением такой деятельности при изучении языка (научных текстов, научной стилистики и коммуникации), педагогическую результативность такой деятельности. **Целью исследования** является научно-дескриптивная эмпирико-теоретическая репрезентация интертекстуальности профессиональной информации, используемой при совершенствовании коммуникативных умений на дисциплинах языкового цикла, обосновывается применение специальной лексики и стилистически необходимых синтаксических конструкций научного характера коммуникативными условиями. **Задачи**: – изучение педагогических и методических источников по проблемам преподавания научного текста, его восприятия, интерпретации и порождения в условиях проведения практических занятий; – разработку алгоритма интертекстовой работы для студентов неязыковых вузов с учётом параметров, критериев, показателей эффективности.

Научная новизна заключается в представлении роли интертекстуальности для анализа профессионального текста по алгоритму: восприятие и интерпретация специальных лексических единиц и синтаксических конструкций позволяют на этой основе создать вторичный текст, отображающий расширенное видение изученных фактов и аргументов первичного текста с включённой современной аспектностью (авторским видением изменившихся условий, в которых явление или процесс реализуется).

Материалы и методы исследования

Материалом для исследования выступили метапредметные коммуникативные умения, формирующиеся при анализе профессионального текста. Явление интертекстуальности рассматривается как метод в референциальном его понимании, позволяющий изучать профессиональные явления, с учётом субъектности первичного текста при создании вторичного текста на занятиях языкового цикла. Обобщение теоретических аспектов интертекстуальности находит отражение в исследовании, на его основе даются её характеристики и типология. Изучение научных работ по данной проблеме выявило, что существует недостаточное количество исследований, представляющих дидактико-педагогический потенциал интертекстуальности как метода обучения работе с текстом. Алгоритм интертекстовой работы разрабатывался для изучения материалов юридических и технических текстов и может быть уточнен для большего количества текстовых тематик в рамках обучения профессионально-деловой коммуникации.

Результатом исследования следует считать получение эмпирико-теоретической модели-описания интертекстуальности профессиональных письменных источников информации, которые используются при совершенствовании профессиональных коммуникативных умений на учебных дисциплинах языкового цикла. Описание содержит *критерии и показатели работы с научным интертекстом, задания по терминосистеме.*

Для решения задач применяются следующие **методы**: анализ научно-методической литературы по проблеме формирования и совершенствования коммуникативных умений как «метапредметного» навыка в контексте современной лингводидактики – для систематизации теоретических и эмпирических данных; описательный метод – для изложения преимуществ и проблем коммуникативно-деятельностного подхода; наблюдение за обучающимися в рамках аналитической деятельности на занятиях с использованием алгоритмов и моделей лингводидактической и современной педагогической работы, обобщение методического опыта для выявления оптимальных условий овладения коммуникативными умениями обучающимися.

Результаты и обсуждения

Теоретическую основу составили работы в области лингводидактики (Вороничев О.Е. [3], Карманова Т.М. [4], Мельничук М.В. [5], Чеканова А.Э. [9], **коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам в вузе (**Мадиева З.З. [6], Вороничев О.Е. [3], Мишонкова Н.А. [7], Табатчикова К.Д. [8], **формирования умения работы с текстом профессионального характера (**Мадиева З.З. [6], Шаркунова О.В. [10], **формирования навыков аналитической работы, направленной на экспликацию текстовой информации и ее актуализацию в учебном процессе (**Великолуг Л.В. [2], Шаркунова О.В. [10].

Практическая значимость позволяет обозначить возможности интертекстуальности и влияние её на процесс коммуникации и совершенствования коммуникативных умений. Научной основой исследования выступило описание особенностей работы с интертекстуальностью в дидактико-коммуникативном аспекте. Алгоритм интертекстовой работы может быть применен в учебном процессе, поскольку изучение материалов поможет более точно понимать интертекстовую передачу информации в рамках профессиональной коммуникации. **Этапы работы с научным текстом**. 1. *Начальный* – обучающийся знакомится с первичным текстом, воспринимает его через аналитическое чтение (происходит первичное восприятие языковых единиц: терминосистемы, структуры синтаксических конструкций). 2. *Аналитический* характеризуется умением обучающегося интерпретировать функциональные возможности языковых единиц в контексте, критически его оценивать. 3. *Творческий* – обучающийся на основе анализа и интерпретации создаёт собственный вторичный текст, расширяя объёмы старого знания.

Обозначим виды заданий по терминосистеме: ***задания поискового характера*** (поиск терминов в научных работах, определение сферы принадлежности и состава: концептуально-содержательного и денотативного), ***аналитической и синтетической направленности*** (первые включают классификационные задания, ко вторым относятся обобщающие задания по сфере принадлежности, объекту описания, научной позиции исследователя – сфера субъектности и институциональной принадлежности, детерминированности определенным подходом), ***сравнительные задания*** (сравнение терминосистем, относящихся к институциональному дискурсу, представленному в ряде текстов одной тематики или сравнение англо- и русскоязычного дискурса), ***генеративные задания*** (создание или уточнение собственной терминосистемы в рамках учебно-научного исследования).

Виды заданий по синтаксическим конструкциям включают ***аналитические упражнения***, направленные на поиск синтаксических конструкций, определение их особенностей, сходств и различий, поиск сходных конструкций в других текстах, ***опорное конструирование*** как вид упражнений по изученным образцам, ***творческие упражнения***, направленные на создание подобных синтаксических конструкций в собственном научном интертексте. Важными методами работы с интертекстом для извлечения информации считаем анализ изученного интертекста, аннотирование, реферирование.

Работа с научным интертекстом включает следующие **уровни (восприятие, интерпретация, порождение)**, которые представлены критериями и показателями, рассмотренными в Таблице 1 «Уровни, критерии и показатели работы с научным интертекстом» ниже. Данные уровни были выделены на основе работ исследователей (Амосова О.В. [1], Вороничев О.Е. [3]), Карманова Т.М. [4], Мельничук М.В. [5], Чеканова А.Э. [9]).

Таблица 1. Уровни, критерии и показатели работы с научным интертекстом

Уровни	***Критерии***	***Показатели***
Восприятие	Выделение ключевых слов, фраз и тезисов Осмысление содержания	Высокий/ средний / низкий
Интерпретация	Установление причинно-следственных связей Выявление замысла автора Использование стратегий понимания Критическая оценка данных Анализ методологии Выделение ключевых идей и выводов	Высокий/ средний / низкий
Порождение	Рефлексивность Коммуникативная прагматика	Высокий/ средний / низкий

Рассмотрим **уровни работы с текстом на основе анализа терминосистемы и синтаксических конструкций.** Уровни выделены на основе философско-общеметодологичеких представлений о структуре научного знания (Аристотель, М. Хайдеггер, И.Кант, Г.П. Щедровицкий, Г. Риккерт). 1.***Онтологический*** уровень как процесс номинирования предметной действительности: 1) *общенаучный* – реферирование текста (изучение и общих феноменов); 2) *отраслевой* – анализ отраслевых языковых единиц (понятия, концепты). 2. ***Методологический*** уровень: 3) *узкоспециальный*, сюда отнесем коммуникативные упражнения (порождение текста – дефиниции). 3. ***Аксиологический*** уровень: рефлексивный коммуникативно-прагматический аспекты как выход на диалог и перспективность в изучении научного феномена. 4. ***Рефлективный*** (коммуникативно-прагматический) уровень предполагает выработку авторского стиля (рефлексирование при изучении новых объектов, расширение границ старого знания – переход в знание новое через научную новизну и аспектность, которая в научной новизне содержится).

Способ аналитической деятельности через онтологический, методологический, аксиологический, рефлексивный аспекты, являющиеся традиционными для научной картины мира, приводит к интерпретации и порождению собственного уникального научного текста на основе изученных через призму субъективного переосмысления проблем. Интертекстуальность – метод позволяющий изучать профессиональные явления, учитывая субъектность первичного текста при создании вторичного оригинального текста. Аналитическая деятельность в профессиональной коммуникации тесно связана с ***интертекстовостью,*** которую следует отличать от интертекстуальности, поскольку интертекстовость – общее свойство текстов, обозначающее возможность соединяться в единое знание по определенному признаку, а интертекстуальность – референциально-тематическая соотнесенность различных текстов об одном и том же явлении.

Выводы

Разработанный алгоритм интертекстовой работы включает интертекстуальный анализ как основу профессиональной коммуникации, построенный на описании уровневой работы с текстом, для преподавания которой были определены критерии и показатели эффективности с учетом таких аспектов философии педагогики как онтология, аксиология, методология. Предложенный алгоритм был создан для изучения материалов юридических и технических текстов. Он может быть уточнен для разных тематик, языков. Теоретический аспект может быть переосмыслен и верифицирован в практическом направлении. Полученные данные будут значимы для развития лингводидактических и педагогических исследований.

Литература

1. Амосова О.В. К вопросу формирования умения работы с текстом у обучающихся // Вестник науки и образования. 2024. № 7–1 (150).

2. Великолуг Л.В. О роли письменного академического дискурса в формировании иноязычной академической грамотности студента ВУЗа // Вестник Московского Государственного Лингвистического Университета. Образование и педагогические науки. Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2018. № 802.

3. Вороничев О.Е., Моспанова Н.Ю. Формирование коммуникативной компетенции студентов вуза при работе над научным текстом Управление образованием: теория и практика / Education Management Review Том 13 (2023). № 4 / Volume 13 (2023). Issue 4 с 23–26.

4. Карманова Т.М. Понимание научного текста студентами в период дистанционного обучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 8 (122).

5. Лингвометодические и психолого-педагогические аспекты преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе: монография/колл. авторов под ред. профессора М.В. Мельничук. М.: Научные технологии, 2016. 333с.

6. Мадиева З.З., Меджидова М.К., Велиева Э.А., Багирова Д.М. Формирование языковой и коммуникативной компетенции учащихся при комплексном анализе текста // Известия ДГПУ: Психолого-педагогические науки. 2016. № 1.

7. Мишонкова, Н.А. Коммуникативно-ориентированные модели обучения русскому языку как иностранному / Н.А. Мишонкова // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2021. – № 2.

8. Табатчикова К.Д. Совершенствование коммуникативных умений учащихся основной школы в процессе обучения комплексному анализу текста: дисс. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011.

9. Чеканова А.Э. Обучение написанию аналитической статьи на английском языке как средство развития словесно-логического мышления студентов // Педагогическое образование в России. 2011. № 1.

10. Шаркунова О.В. Референтные отношения в художественном тексте как один из аспектов характеристики идиостиля писателя (на материале англоязычных и немецкоязычных художественных текстов): дисс. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2013.

INTERTEXTUAL FOUNDATIONS IN TEACHING STUDENTS ANALYTICAL ACTIVITIES IN LANGUAGE DISCIPLINES (EXEMPLIFIED WITH TEXTS IN RUSSIAN AND ENGLISH)

Shunyakova O.V., Panova K.D.
Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Ural State Mining University, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

This study highlights the issue of intertextuality in the process of teaching analytical activities based on professional text related to modern linguistic and didactic problems. Understanding intertextuality allows us to consider analytical work with text as the integration of content, meaning, and the communicative exchange of ideas through the functional basis of linguistic units of the primary text as the basis for creating one's own secondary text. The methodological and didactic vision of the problem is effective, since it is used in classes; it allows to take a fresh look at analytical work with a professional text. The algorithm can be used in the study of legal and technical texts, it will help to accurately understand the intertextual transmission of information within the framework of professional communication.

Keywords: Intertextuality; teaching analytical activity; intertextual analysis; method; criteria and indicators of learning effectiveness; professional text.

References

1. Amosova O.V. K voprosu formirovaniya umeniya raboty s tekstom u obuchayushhikhsya // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2024. No. 7–1 (150).

2. Velikolug L.V. O roli pismennogo akademicheskogo diskursa v formirovanii inoyazychnoy akademicheskoy gramotnosti studenta vuza // Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Lingvisticheskogo Universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. Moskva: Moskovsky gosudarstvenny lingvisticheskiy universitet, 2018. No. 802.

3. Voronichev O.E., Mospanova N. Yu. Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii studentov vuza pri rabote nad nauchnym tekstom Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika // Education Management Review Vol. 13 (2023). No.4. Vol. 13 (2023). Issue 4. P. 23–26.

4. Karmanova T.M. Ponimanie nauchnogo teksta studentami v period distantsionnogo obucheniya // Mezhdunarodny nauchno-issledovatelsky zhurnal. 2022. No.8 (122).

5. Lingvometodicheskie i psikhologo-pedagogicheskie aspekty prepodavaniya professionalno orientirovannogo inostrannogo yazyka v vuze: monograph / collect., ed. by prof. M.V. Melnichuk. M.: Nauchnye tekhnologii. 2016. 333 p.

6. Madieva Z.Z., Medzhidova M.K., Velieva E`.A., Bagirova D.M. Formirovanie yazykovoy i kommunikativnoy kompetentsii uchashhikhsya pri kompleksnom analize teksta // Izvestiya DGPU: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. 2016. No.1.

7. Mishonkova, N.A. Kommunikativno-orientirovannye modeli obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu / N.A. Mishonkova // Vestnik Polesskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya obshhestvennykh i gumanitarnykh nauk. 2021. No. 2.

8. Tabatchikova K.D. Sovershenstvovanie kommunikativnykh umeniy uchashhikhsya osnovnoy shkoly v protsesse obucheniya kompleksnomu analizu teksta: diss. … cand. ped. sci. Ekaterinburg, 2011.

9. Chekanova A.E. Obuchenie napisaniyu analiticheskoy statyi na angliyskom yazyke kak sredstvo razvitiya slovesno-logicheskogo myshleniya studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. No. 1.

10. Sharkunova O.V. Referentnye otnosheniya v khudozhestvennom tekste kak odin iz aspektov kharakteristiki idiostilya pisatelya (na materiale angloyazychnykh i nemetszkoyazychnykh khudozhestvennykh tekstov): diss. … cand. philol. sci. Ekaterinburg, 2013.

Среднее профессиональное образование и его взаимосвязь с запросами рынка труда в современной России

Абоимова Ирина Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра средового и графического дизайна, Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина
E-mail: i.aboimova@mail.ru

Депсамес Лидия Петровна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра средового и графического дизайна, Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина
E-mail: olga4614601@yandex.ru

Карнаухова Вероника Александровна,
кандидат искусствоведения, доцент, кафедра средового и графического дизайна, Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина
E-mail: kevs2024@mail.ru

Статья посвящена актуальным проблемам развития среднего профессионального образования (СПО) в аспекте его взаимосвязи с запросами рынка труда в современной России. Государственная политика в сфере СПО рассматривается как основной фактор достижения экономического суверенитета страны в условиях нестабильности и санкционных ограничений, что обусловливает необходимость преобразований в деятельности образовательных организаций. Авторы отмечают рост востребованности выпускников колледжей и техникумов, на сегодняшний день число специалистов среднего звена вдвое превышает количество граждан с высшим профессиональным образованием, а программы СПО охватывают почти половину обучающейся российской молодёжи от 15 до 19 лет. В работе обосновывается специфика инноваций в образовательном процессе, рассматривается обновление форм и методов управления и обучения, а также усиление финансового обеспечения системы СПО с целью приведения к стандартам действующих предприятий и организаций. В результате государственной образовательной политики существенно повысились привлекательность и уважительное отношение к выпускникам организаций СПО, формируются обновлённые механизмы взаимодействия государства и гражданского общества в регулировании сферы обучения и воспитания.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, рынок труда, кадровый дефицит, трудоустройство выпускников, практико-ориентированное обучение, работодатель.

Введение

Современные экономические тренды обусловливают повышение требований к качеству подготовки квалифицированных специалистов и рабочих кадров. Многогранность системы профессионального образования требует внедрения новых механизмов взаимодействия с рынком труда, предполагая тесный контакт с учреждениями СПО и интеграцию инновационных производственных и образовательных решений. На сегодняшний день профессиональная школа функционирует в тесной связке с органами власти, местным самоуправлением и бизнес-структурами. В этом контексте особую остроту приобретает поиск эффективных форматов кооперации между учебными заведениями и хозяйствующими субъектами, что является предметом активных дискуссий в экспертном сообществе. Подобная интеграция образования и реального сектора экономики демонстрирует ощутимые качественные и количественные показатели результативности [10].

Среднее профессиональное образование в России переживает этап реформирования, возвращая себе статус основного элемента кадрового обеспечения экономики. На протяжении длительного времени оно уступало по престижу высшему образованию, но структурные изменения на рынке труда и новые экономические вызовы кардинально изменили приоритеты. Сегодня система СПО стала стратегическим партнером бизнеса и государства, призванным оперативно реагировать на динамичные запросы реального сектора. Вопрос взаимосвязи колледжей и рынка труда перешел из теоретического подхода к практическому, определив не только содержание образовательных программ, но и конкурентоспособность целых отраслей промышленности.

В условиях структурной трансформации российской экономики и острого кадрового голода, система среднего профессионального образования (СПО) оказалась в центре внимания и государственной политики, и работодателей всех сфер жизнедеятельности общества.

Обсуждение и результаты

Образование выступает ключевым элементом социально-экономической политики государства, обеспечивая поступательное развитие общества и служа основой социальной устойчивости. В современных условиях модернизация системы профессиональной подготовки становится обязательным условием динамичного развития национальной экономики.

Современная экономика, политическая ситуация, нестабильность от санкционного внешнего воздействия диктует ужесточение требований к подготовке кадров. На сегодняшний день работодателям необходимы специалисты, сочетающие фундаментальные знания с гибкостью мышления, ответственностью и междисциплинарным подходом. В связи с этим возникает потребность в изменении форматов сотрудничества между образовательными организациями, корпоративным сектором и соискателями [1]. Фактором эффективности становится взаимосвязь образования и реального рынка труда, где работодатель участвует в процессе подготовки кадров как полноценный партнер.

Наблюдается стремительный рост престижа среднего профессионального образования: так, в 2025 году прием в колледжи достиг рекордной отметки в 1,3 млн человек, почти две трети выпускников 9-х классов (62,5%) отдали предпочтение рабочим профессиям, что демонстрирует отход от устаревших стереотипов о второстепенности данного уровня образования [5].

Глава Минпросвещения Сергей Кравцов не раз отмечал, что основой кадровой политики в системе СПО является проект «Профессионалитет». Его отраслевая модель обеспечивает выпускникам последующее трудоустройство. В рамках проекта предприятия наделены широкими полномочиями: они участвуют в создании учебных программ, управлении колледжами и проведении оценочных процедур, что позволяет целенаправленно готовить востребованные экономикой кадры. Кроме того, глава Минпросвещения отмечает перспективы платформенной занятости. Внедрение цифровых решений в образование, по его мнению, не только снизит затраты на оснащение учебных заведений, но и даст студентам возможность зарабатывать, совмещая учебу с работой по профилю [7]. Крупнейшие IT-компании уже активно участвуют в этом процессе через стажировки и молодежные программы. Министр также сообщил, что в учебные планы колледжей зало-

жена практическая реализация студенческих проектов, что позволяет выпускникам пробовать себя в различных сферах – от госкорпораций до малого бизнеса. Прогнозы кадровых потребностей учитываются при расчете контрольных цифр приема, чтобы система СПО отвечала запросам рынка [4].

Основным фактором реформирования СПО стал кадровый дефицит. Согласно прогнозу Минтруда, до 2030 года дефицит квалифицированных кадров в России будет составлять около 2 млн человек, из них с высшим образованием – 590 тыс., остальные – со средним профессиональным. Две трети потребности рынка труда приходится на людей со средним профессиональным образованием. Ответом на этот вызов стала государственная политика, направленная на практико-ориентированное обучение [6].

Важнейшим инструментом здесь выступает, запущенный в 2022 году, федеральный проект «Профессионалитет». Проект предполагает создание образовательно-производственных центров (кластеров), интегрирующих колледжи и предприятия реального сектора экономики. Студенты могут овладеть профессией за 2,5 года вместо четырех, а с первого дня обучения погружаются в производственный процесс. Эффективность такого подхода наглядно демонстрирует опыт госкорпорации «Росатом», которая является одним из партнеров проекта. Плановый ежегодный набор выпускников СПО из учебных заведений экосистемы «Росатома» вырос с 200 человек до 2020 года до более 1000 в 2025 году. 85% выпускников профильных программ трудоустраиваются на предприятия госкорпорации. Подобный синтез образования и производства, по мнению экспертов «Росатома», имеет стратегическое значение для технологического суверенитета страны [8].

На первый взгляд, система СПО демонстрирует впечатляющие результаты: уровень трудоустройства выпускников колледжей составляет более 80%. Но глубокая аналитика выявляет также и серьезные проблемы. Данные НИУ ВШЭ за 2025 год показывают, что почти 40% выпускников программ подготовки специалистов среднего звена и 44% квалифицированных рабочих работают не по полученной специальности. Для сравнения, среди выпускников вузов этот показатель составляет 25%. Это противоречие объясняется несколькими факторами. Например, возможный призыв на военную службу (особенно для юношей) или же поступление в высшее учебное заведение. Также существуют законодательные ограничения по трудоустройству несовершеннолетних, запреты на работу во вредных условиях. Для многих выпускников, в особенности из сельской местности, решающим аргументом становится финансовая необходимость, что толкает их на согласие на низкооплачиваемые позиции, где квалификация не требуется.

В текущей практике сохраняется ряд системных барьеров, среди которых: дефицит прикладных компетенций у молодых специалистов, отставание учебных планов от темпов технологического обновления производства, а также значительная региональная и отраслевая асимметрия в выстраивании партнерств. Кроме того, механизм прямого финансового участия бизнеса в развитии колледжей до сих пор не получил широкого распространения [3].

Проблемой среднего профессионального образования остается нехватка кадров. В России острее всего не хватает преподавателей инженерно-технических дисциплин. Для исправления ситуации государством запущен комплекс мер:

¾ распределение бюджетных мест корректируется под данные мониторинга вакансий для устранения перекосов;

¾ расширяются механизмы целевого и дуального обучения (в дополнение к проекту «Профессионалитет»);

¾ с 2026 года закреплено понятие «профессионалитет», а в управляющие советы колледжей вошли работодатели, получившие влияние на образовательные программы;

¾ статус СПО повышается с «запасного варианта» до стратегического актива. Условие устойчивости этих изменений – системная обратная связь между колледжами, бизнесом и региональными властями.

Создаются модели взаимодействия, интегрирующие усилия учебных заведений, предпринимательского сообщества и IT-структур. В качестве примера приводится модель сотрудничества в сфере управления объектами недвижимости, где колледжи, работодатели и разработчики цифровых платформ совместно формируют учебный контент, а студенты выполняют реальные проекты по адаптации цифровых решений под нужды конкретных предприятий [2].

Развитие искусственного интеллекта, технологическая трансформация производств, появление новых и исчезновение старых профессий становятся вызовами для системы СПО, требующими пересмотра содержания и методов подготовки. В условиях цифровой экономики особо востребованными становятся выпускники колледжей IT-направлений, а датацентричный подход, перезагружающий подготовку кадров для управления цифровыми объектами, рассматривается как одна из наиболее перспективных моделей реализации целей федерального проекта «Профессионалитет».

Основными направлениями партнерства колледжей и предприятий являются: кадровое оснащение учебы, актуализация содержания курсов, контроль за качеством знаний, софинансирование и доступ к реальному производственному оборудованию, ориентация на потребности рынка, помощь в трудоустройстве и повышение статуса СПО для инвесторов. Актуальность поиска таких форм взаимодействия сегодня признается практически всеми экспертами отрасли.

Выводы

Взаимосвязь среднего профессионального образования и рынка труда в современной России является сложным и динамичным процессом. В настоящее время система среднего профессионального образования реформируется. Фактором этих изменений выступает кадровый запрос реального сектора экономики. Повышение престижа колледжей, актуализация ФГОС и запуск практико-ориентированных проектов (в частности, «Профессионалитет») знаменуют собой становление качественно нового механизма взаимодействия образовательных организаций с промышленными предприятиями.

Наряду с достижениями сохраняются острые системные проблемы: высокая занятость выпускников соседствует с массовой работой вне профессии, а разница в доходах по-прежнему обусловлена наличием диплома о высшем образовании. Риском остается нехватка квалифицированных педагогов, особенно в технической сфере, что создает угрозу для долгосрочной стабильности системы профессиональной подготовки. Для дальнейшего развития СПО необходимо не только модернизировать инфраструктуру и учебные планы, но и системно решать кадровый дефицит в самой образовательной сфере, а также отлаживать механизмы, которые обеспечат выпускникам не формальное трудоустройство, а профессиональную реализацию с конкурентным уровнем оплаты.

В России сохраняется структурный дисбаланс между спросом и предложением на рынке труда. Порядка 65% вакансий в среднесрочной перспективе приходятся на рабочие профессии, однако траектории образования молодежи не отвечают этой потребности. Примечательно, что именно данные специальности сейчас обеспечивают высокую занятость и достойный доход. Хотя интерес к ним постепенно растет, в обществе всё еще сильны стереотипы о приоритете вузовского диплома, а система среднего профессионального образования фактически выступает главным поставщиком кадров для производства.

Особенность модели «Профессионалитет» – интеграция реальных работодателей в систему среднего профессионального образования. Они участвуют во всех циклах учебного процесса: от формирования учебных планов до кураторства практических занятий. Для компаний такое партнерство – практичный способ снизить издержки на адаптацию кадров и повысить эффективность труда на производственных площадках. Среди основных проблем, которые призван решить «Профессионалитет», – разрыв между формальным наличием диплома и реальными профессиональными навыками выпускника.

Несмотря на позитивные сдвиги, выпускники СПО сталкиваются с рядом трудностей при выходе на рынок труда – отсутствием практического опыта, недостаточной развитости системы взаимодействия образовательных организаций с работодателями, а также несоответствием желаемого уровня заработной платы реальному.

Литература

1. Абрамов А.Х., Винокуров В.С., Протодьяконова Г.Ю., Абрамова Т.Г., Винокурова А.С. Качество образования и взаимодействие работодателей и образовательных организаций СПО // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3А. С. 490–498.

2. Баканова И.Г., Капустина Л.В. Вызовы современной системе среднего профессионального образования и пути их решения // Концепт. 2022. № 4. С. 50–64.

3. Гаспаришвили А.Т., Крухмалёва О.В., Савина Н.Е. Среднее профессиональное образование: современные реалии и новые вызовы (на примере СПО Кемеровской области) // Образовательные технологии (г. Москва). 2020. № 1. С. 137–150.

4. Камка С.В. Формирование кадровой политики образовательной организации в условиях суверенитета отечественного образования // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 4. С. 5.

5. Кандаурова В.Ю. Среднее профессиональное образование в современной России: вызовы, тренды и перспективы // Образование и воспитание. 2026. № 1 (64). С. 8–10.

6. Королёв В.В. Среднее профессиональное образование РФ со взглядом в будущее // Человек и образование. 2021. № 2 (67). С. 38–43.

7. Листвин А.А., Гарт М.А. Профессионалитет как механизм синхронизации системы среднего профессионального образования и рынка труда // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 1 (106). С. 177–187.

8. Ломтева Е.В., Бедарева Л.Ю., Полушкина А.О. Потребность региональных рынков труда в специалистах среднего звена и приоритеты выпускников СПО в вопросах трудоустройства // Управленческое консультирование. 2021. № 5. С. 122–129.

9. Романова А.А. Основные формы и способы взаимодействия образовательных учреждений и предприятий на примере среднего профессионального образования // Образование и воспитание. 2023. № 3.1 (44.1). С. 19–22.

10. Соловьёв В.П., Перескокова Т.А. Модернизация системы профессионального образования: современные реалии и новые вызовы // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 104–117.

11. Фомицкая Г.Н., Базарова Т.С. Механизмы взаимодействия работодателей и профессиональных образовательных организаций в ситуации неопределенности // Вестник Самарского государственного технического университета. 2021. № 4. С. 21–34.

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AND ITS RELATIONSHIP WITH LABOR MARKET DEMANDS IN MODERN RUSSIA

Aboimova I.S., Depsames L.P., Karnaukhova V.A.
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

This article examines current issues in the development of secondary vocational education (SVE) in relation to labor market demands in modern Russia. State policy in the SVE sector is viewed as a key factor in achieving the country's economic sovereignty in the face of instability and sanctions, necessitating reforms in the operations of educational institutions. The authors note the growing demand for college and technical school graduates; today, the number of mid-level specialists is twice that of citizens with higher vocational education, and SVE programs enroll almost half of Russian youth aged 15 to 19. The paper substantiates the specifics of innovation in the educational process, examines the renewal of management and training forms and methods, and strengthens financial support for the SVE system to align it with the standards of existing enterprises and organizations. As a result of state educational policy, the attractiveness and respect for graduates of secondary vocational education institutions have significantly increased, and updated mechanisms for interaction between the state and civil society in regulating education and training are being developed.

Keywords: secondary vocational education, labor market, labor shortage, graduate employment, practice-oriented training, employer.

References

1. Abramov A.Kh., Vinokurov V.S., Protodyakonova G.Yu., Abramova T.G., Vinokurova A.S. Education Quality and Interaction between Employers and Educational Organizations of Secondary Vocational Education // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. No. 3A. pp. 490–498.

2. Bakanova I.G., Kapustina L.V. Challenges to the Modern System of Secondary Vocational Education and Ways to Address Them // Concept. 2022. No. 4. pp. 50–64.

3. Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V., Savina N.E. Secondary Vocational Education: Modern Realities and New Challenges (on the Example of Secondary Vocational Education in the Kemerovo Region) // Educational Technologies (Moscow). 2020. No. 1. Pp. 137–150.

4. Kamka S.V. Human resource policy formation in an educational organization under the conditions of national educational sovereignty // Vestnik of Minin University. 2025. Vol. 13. No. 4. P. 5.

5. Kandaurova V. Yu. Secondary Vocational Education in Modern Russia: Challenges, Trends, and Prospects // Education and Upbringing. 2026. No. 1 (64). Pp. 8–10.

6. Korolev V.V. Secondary Vocational Education in the Russian Federation: A Look into the Future // Man and Education. 2021. No. 2 (67). Pp. 38–43.

7. Listvin A.A., Gart M.A. Professionalism as a Mechanism for Synchronizing the Secondary Vocational Education System and the Labor Market // Bulletin of Cherepovets State University. 2022. No. 1 (106). Pp. 177–187.

8. Lomteva E.V., Bedareva L.Yu., Polushkina A.O. The Need of Regional Labor Markets for Mid-Level Specialists and the Priorities of Secondary Vocational Education Graduates in Employment Matters // Management Consulting. 2021. No. 5. pp. 122–129.

9. Romanova A.A. The Main Forms and Methods of Interaction between Educational Institutions and Enterprises: The Example of Secondary Vocational Education // Education and Upbringing. 2023. No. 3.1 (44.1). pp. 19–22.

10. Soloviev V.P., Pereskokova T.A. Modernization of the Vocational Education System: Current Realities and New Challenges // Engineering Education. 2020. No. 28. pp. 104–117.

11. Fomitskaya G.N., Bazarova T.S. Mechanisms of Interaction between Employers and Vocational Educational Organizations in a Situation of Uncertainty // Bulletin of Samara State Technical University. 2021. No. 4. P. 21–34.

Принципы проектирования учебных пособий по английскому языку в контексте цифровизации современного образования

Абрамова Ольга Владимировна,
старший преподаватель, кафедра английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет
E-mail: abramovao@yandex.ru

Петрова Ольга Юрьевна,
старший преподаватель, кафедра английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет
E-mail: sister_jr@mail.ru

В научной статье рассматриваются ключевые принципы проектирования учебных пособий по английскому языку в условиях глобальной цифровизации образования. Авторы статьи, опираясь на актуальные тренды современного образовательного процесса в вузе, формулируют методологические основы создания эффективных учебных материалов. В качестве практического примера детальному анализу подвергается раздел «Чтение», для которого предлагаются конкретные принципы отбора и адаптации контента. В работе приводятся примеры разработанных авторами упражнений, наглядно демонстрирующих реализацию предложенных подходов. Результаты исследования направлены на повышение мотивации студентов и эффективности освоения иностранного языка с помощью современных технологий, способствуя развитию большого спектра навыков, необходимых современному молодому специалисту.

Ключевые слова: цифровизация, принципы проектирования, чтение, современные образовательные тренды, английский язык

Современная система высшего образования в России находится в фазе активной трансформации, обусловленной как глобальными вызовами, так и внутренними стратегическими задачами национального развития. Ключевыми трендами, определяющими сегодняшний образовательный ландшафт, являются цифровизация, прагматизация образования и усиление связей с реальными секторами экономики (скиллизация), фокус на «гибкие навыки», на развитие воспитательной компоненты и формирование ценностей в соответствии с политическим курсом государства, персонализация образовательных траекторий.

Под влиянием данных трендов дисциплина «Иностранный язык» перестала быть сугубо гуманитарной, превратившись в практически ориентированный инструмент, напрямую влияющий на профессиональную конкурентоспособность выпускника. Преподавание английского языка в неязыковом вузе имеет ярко выраженную дуальную природу. С одной стороны, оно должно обеспечивать достижение базовых лингвистических компетенций, таких как аудирование, говорение, чтение, письмо. С другой стороны, обучение иностранному языку в неязыковом вузе имеет цель сформировать иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию (ИПКК). Сегодня иностранный язык изучается не как самоцель, а как средство решения профессиональных задач: поиска и анализа специализированной информации, подготовки презентаций, ведения деловой переписки, участия в международных проектах. Следовательно, содержание учебных материалов должно быть не просто адаптировано, а интегрировано в профессиональный контекст конкретной специальности.

Особого внимания заслуживает современный контингент обучающихся на экономических специальностях (менеджмент, финансы, маркетинг, торговля). Это поколение цифровых аборигенов, для которых информация является основным ресурсом, а скорость ее обработки – ключевым навыком. Их познавательные стратегии сформированы гипертекстовой средой: они привыкли к нелинейному потреблению контента, визуализации данных, коротким форматам и мгновенному доступу к источникам через цифровые устройства. Демонстрируя высокий уровень прагматизма и осознанной мотивации, студенты экономических направлений подготовки ожидают от учебных материалов по дисциплине «Иностранный язык» не абстрактных «знаний языка», а конкретных, доступных инструментов. Требования современных студентов к учебным материалам дисциплины «Иностранный язык» систематизируем следующим образом и представим в таблице 1.

Таблица 1. Требования к современным учебным материалам дисциплины «Иностранный язык»

Требования	Описание
Релевантность и аутентичность	Учебные материалы должны отражать реальные ситуации современного бизнеса, актуальные экономические тренды, кейсы международных компаний, а не устаревшие реалии.
Прикладной характер	Каждое задание должно иметь понятную профессиональную проекцию (например, «на основе прочитанного текста подготовьте краткий отчёт для руководства» вместо пересказа текста).
Интеграция с цифровой средой	Студентам необходимо предоставить ссылки на онлайн-ресурсы, интерактивные задания, а также возможность использования мобильных приложений.
Фокус на гибкие навыки	Материалы должны быть составлены с учетом развития критического мышления, навыков презентации, аргументации и работы в команде при работе с материалом.
Гибкость и вариативность	Возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения, наличие материалов разного уровня сложности и формата – несомненные преимущества современных учебных материалов.

В свете вышесказанного раздел «Чтение» оказывается центральным, являясь основным каналом получения профессиональной информации на иностранном языке в академической и будущей трудовой деятельности.

Таким образом, целью данной статьи является разработка практических рекомендаций по конструированию раздела «Чтение» в современном учебнике английского языка для студентов экономических направлений подготовки, отвечающего современным образовательным трендам, требованиям ФГОС и цифровым привычкам нового поколения обучающихся.

Масштабный трансформационный процесс цифровизации текстов внес значительные изменения в читательские практики студенчества, что нашло свое отражение, в частности, в практиках чтения в образовательных целях. В современных исследованиях проблем цифрового чтения отмечается, что электронные тексты заняли прочные позиции в учебном процессе и продолжают экспансию [4]. Согласно результатам опроса 223 студентов СПбГЭУ, обучающихся по направлениям подготовки «Менеджмент», «Государственное муниципальное управление», «Социология» и «Управление персоналом», работа с электронным текстом является более распространенным (отметили 95% респондентов) и предпочтительным (97%) способом получения образовательной информации, чем работа с текстом на бумажном носителе. Все вышеизложенное повышает актуальность изучения особенностей цифрового чтения.

Исследователи, изучающие вопросы различий чтения электронного и бумажного текста, сходятся в признании факта, что эти виды чтения опираются на разные когнитивные механизмы и требуют применения разных стратегий обработки информации [6], [10], [12]. М.Ю. Лебедева подчеркивает, что эффективность чтения с экрана выше: а) при работе с короткими текстами; б) при работе с информационными текстами; в) при поисковом чтении [5]. Анализ приведенных выше и других многочисленных исследований в совокупности с данными, полученными авторами эмпирическим путем в процессе преподавательской деятельности, позволяет выделить следующие особенности цифрового чтения:

1. Использование читательских стратегий, альтернативных линейному чтению

Полноценное прочтение текста от начала до конца и глубокое погружение в его понимание и анализ заменяется применением стратегий чтения, направленных на получение общего, поверхностного представления о его смысловом содержании. К таким альтернативным стратегиям отнесем:

a. поисковое чтение (scanning) – техника быстрого просмотра текста с целью поиска конкретной информации (названия, статистические данные, ключевые слова и т.д.);

b. просмотровое чтение (skimming) – техника быстрого просмотра текста с целью понимания его общего смысла, темы или структуры;

c. применение F-паттерна – техника чтения, состоящая в смещении фокуса внимания читателя на верхнюю и левую части страницы;

d. применение Z-паттерна – техника чтения, основанная на зигзагообразном просмотре страницы.

2. Опора на фасилитаторы чтения

К фасилитаторам чтения отнесем элементы текста и способы его графической организации, способствующие быстрому нахождению и пониманию нужных фрагментов информации. Приведенный ниже список фасилитаторов чтения основан на рекомендациях по организации текста на веб-странице [13]:

a. выделенные (шрифтом, цветом и др.) ключевые слова;

b. подзаголовки, отражающие смысл последующего фрагмента текста;

c. список пунктов;

d. одна идея на абзац.

3. Повышенная скорость чтения

Увеличение скорости достигается вследствие использования читательских стратегий, описанных в предыдущих категориях.

4. Склонность к поверхностному восприятию содержания текста

Данная особенность может быть связана с повышением скорости чтения. Вдумчивое чтение, направленное на более глубокое понимание содержания текста, требует когнитивных усилий и отмечается как «более затруднительное» 91% студентов, принявших участие в опросе.

5. Трудности в скрупулезной и долгой работе с деталями

Наибольшие сложности у студентов вызывают задания «выпишите из текста фразы…», «вспомните, какими словами…» и т.п. (38% студентов), наиболее легко удается справляться с заданиями, основанными на оценке целого по части (всего текста по фрагменту, подзаголовкам и др.), выделении основной темы, сопоставлении крупных смысловых элементов и др. (92%).

6. Снижение уровня и интервала концентрации внимания

Цифровая среда может отвлекать от сосредоточенного чтения уведомлениями, всплывающими окнами рекламы, необходимостью работать с несколькими вкладками, многозадачностью и др.

Выявленные особенности позволяют выделить определенные принципы, учет которых в разработке методических подходов и отборе содержания для современного учебника по английскому языку для студентов экономических вузов будет способствовать созданию эффективного образовательного продукта.

1. Интерактивность

Высокий темп развития информационных технологий и возможностей их применения в образовательном процессе способствует расширению современного понятия интерактивного учебника. В данном исследовании рассмотрим интерактивный потенциал учебника в электронном формате как более распространенного на данный момент информационно-обучающего носителя. Раскрыть комплексный характер такого потенциала представляется возможным, выделив в его структуре следующие уровни:

a. «взаимодействие» с учебной траекторией

На данном уровне обучающаяся группа студентов получает возможность выбора из совокупности модулей учебной программы заданного количества модулей, представляющих наибольший познавательный интерес для данной группы, и комплектации из них своей групповой учебной траектории. Такое комбинирование модулей способствует включению студентов в образовательный процесс не как пассивных потребителей информации, а как его полноправных участников, повышает вовлеченность и мотивацию к обучению;

b. “взаимодействие” с заданиями учебника

Возможности интерактивности на данном уровне можно проиллюстрировать заданиями, выполнение которых открывает доступ к прохождению следующих или подсказок к ним; обеспечивает получение «ключей», необходимых для успешного выполнения финальных (аттестационных) заданий модуля; складывается в маршрут по изучению модуля и может быть оформлено в виде прохождения квеста и др.;

c. взаимодействие студентов друг с другом

На данном уровне учебник становится инструментом, позволяющим студентам активизировать и применить знания и навыки, полученные при работе с другими модулями траектории и в рамках других образовательных дисциплин, проявить свои индивидуальные особенности и профессиональные интересы. Так, задания, основанные на парной и командной работе, проводимой как во внеаудиторном (подготовка к дебатам, круглым столам, групповым презентациям и т.п.), так и в аудиторном формате (диалоги, дискуссии, кейсы и т.п.), могут включать в себя обсуждение и выбор темы, совместное выделение участков работы и распределение их между участниками, анализ достоинств и недостатков, поиск наиболее эффективного решения проблемы и др.

2. Прагматичность

Приняв за основу философско-социологическую теорию К. Маркса об отчуждении (Entfremdung) [5], в частности, от результатов своего труда, рассмотрим принцип прагматичности современного учебника сквозь призму проблематики отчуждения от результатов своего образования. Вопросы отчуждения в образовании получили достаточно широкое освещение как в отечественной, так и в зарубежной педагогической, философской и социологической научной литературе ([2], [9] и др.). В качестве наиболее частых последствий такого отчуждения в сфере высшего образования отметим формирование у студентов поверхностных знаний и отсутствие навыков их практического применения, снижение учебной мотивации и академической успеваемости, эмоциональное выгорание.

Возможности современного учебника как средства снижения негативных эффектов такого отчуждения представляется возможным объединить в две группы. К одной отнесем способы, связанные с интерактивизацией процесса обучения и рассмотренные в рамках соответствующего принципа (внедрение групповых учебных траекторий; квестов, деловых игр и других элементов игрового обучения (edutainment); диалоговых форматов взаимодействия и др.). Другая группа представлена способами, основанными на прагматизации учебного процесса и направленными на обеспечение:

– актуальности учебных материалов (регулярный подбор учебных текстов, отражающих современные экономические, социальные, технологические тренды; систематический анализ, обновление и коррекция заданий; учет профессиональных и других интересов и компетенций группы при комплектации содержания изучаемых модулей и др.);

– тесной связи содержания учебных материалов с профессиональной сферой и практической значимости приобретаемых знаний и навыков в будущем (изучение реальных кейсов (case studies), под-

готовка рыночных исследований, презентация инвестиционных проектов, составление контрактов, проведение переговоров, совместное обсуждение и оценка практической ценности выполняемых заданий и др.).

3. Методическое и визуальное разнообразие

Наступление цифровой эры оказало значительное влияние на продолжительность интервала концентрации внимания. По результатам исследования доктора Г.Марк в университете Калифорнии, в 2004 г. средняя продолжительность концентрации внимания на цифровом контенте составила 150 секунд, к 2012 г. снизилась до 75 секунд, а к 2023 г. до 47 секунд [11]. Данные изменения ставят новые задачи перед методистами, преподавателями и составителями учебников. Возможными способами минимизировать негативные эффекты изменений в концентрации внимания могут быть комплектация учебника небольшими по объему заданиями, основанными на частой смене видов учебной деятельности; а также использование различных возможностей визуализации информации учебника, доступных электронному формату. Эффективным инструментарием составителя учебника является широкий спектр возможностей оформления и организации графической информации, от шрифтов и цветов до графических форматов – вербального (традиционный текст), пиктографического (картинки) и инфографического (блок-схемы, ментальные карты (mind maps), графики, диаграммы и др.), значимость которого в современном учебном процессе позволяет выделить на его основе следующий принцип.

4. Инфографичность

Под инфографикой будем понимать визуальное представление информации, данных или знаний, которое позволяет упростить восприятие сложных идей и концепций [8]. Данный метод работы с аутентичными профессионально-ориентированными текстами помогает формированию нового навыка чтения в современном мире [1], что обусловливает его роль в разработке методических подходов и отборе содержания для современного учебника по английскому языку в экономическом вузе. Отметим, что инфографичность учебника высшей школы носит двунаправленный характер – инфографический формат может быть интегрирован как в тексты для чтения, пояснительный материал и формулировки заданий, так и быть использован студентами в рамках самостоятельной работы с такими текстами. Создание учащимися инфографики к вербальному тексту является инновационным и эффективным методом работы с текстами для чтения, который будет рассмотрен более подробно далее в рамках соответствующей группы заданий современного учебника. Учет принципа инфографичности в разработке содержания учебника высшей школы способствует формированию у студентов на основе навыка чтения ключевых навыков работы с информацией, необходимых специалисту экономического профиля в XXI веке – навыков анализа, переработки, интерпретации, структурирования, визуализации информации и ее тезисного представления.

5. Эмотивность

В условиях глобальной цифровизации учащиеся высшей школы постоянно находятся в состоянии погружения в информационную среду, одновременно получая и обрабатывая большие объемы данных. Это ставит перед обучающими текстами для чтения задачу выдерживать конкуренцию за внимание и память реципиента среди множества информационных потоков образовательного, коммуникативного, развлекательного характера. Возможность учебного текста оказывать эмоциональное воздействие на адресата способствует более глубокому пониманию и восприятию информации, более долгому удержанию фокуса внимания, а также активизирует познавательный интерес и мотивацию к учебной деятельности. В качестве элементов эмотивности, рекомендуемых к интеграции в учебник по английскому языку для студентов высшей школы, выделим юмор (тематические картинки, мемы, основанные на игре слов шутки и др.), ностальгию (апелляция к эмоционально окрашенным воспоминаниям, характерным для большинства представителей данной возрастной группы), удивительную и шокирующую информацию (неожиданные факты, статистические данные, последствия обсуждаемых ситуаций и др.), этические дилеммы, обсуждение и решение которых вызывает яркий эмоциональный отклик, и др. Отметим, что эмотивность учебных текстов, наряду с совокупностью вышеизложенных принципов, выступает в качестве мнемо-фактора, способствующего более эффективному усвоению учебной информации.

6. Опора на развитые навыки обработки информации

Стиль работы с информацией современных студентов сформирован, прежде всего, постоянным доступом к интернет-ресурсам, а также масштабностью и интенсивностью обрабатываемых информационных потоков. К ключевым навыкам работы с информацией, наиболее развитым у студентов, отнесем:

a. эффективное “сканирование” контента и высокоскоростной поиск информации

Используя нелинейные читательские стратегии, которые были подробно рассмотрены выше, учащиеся вузов достигают высокой скорости поискового чтения, эффективно справляются с нахождением ответов на вопросы и других элементов, заданных параметрами поиска, а также на основе просмотрового чтения быстро оценивают релевантность текста поставленным задачам и его практическую значимость;

b. многозадачность и адаптивность

Навык работы в условиях постоянного информационного шума и обработки разных потоков информации (например, одновременное чтение образовательного текста, переписка в мессенджере и прослушивание фонового видео) способствует переключению как между открытыми вкладками, решая несколько задач одновременно, так и между устройствами (телефон, ноутбук, планшет). Также данная характеристика подразумевает умение быстро перестраиваться при изменении данных или условий;

c. вычленение главного

Под данным навыком будем понимать умение выделять краткое содержание и извлекать ценность из больших объемов данных;

d. использование ИИ-инструментов

Высокий уровень владения инструментами искусственного интеллекта используется студентами для поиска ответов, быстрого анализа данных, перевода и других учебных задач.

Опора учебной работы с текстами на представленные выше навыки не только выступает фасилитатором и мотиватором чтения в образовательных целях, но и позволяет создать продуктивную основу для постепенной интеграции в учебную деятельность задач, связанных с навыками, вызывающими сложности у современных студентов – критической оценкой и глубоким анализом прочитанного.

Анализ рассмотренных принципов разработки методических подходов и содержания для современного учебника позволяет установить их ориентированность на достижение общих целей (повышение мотивации к учебной деятельности, усвоение и развитие полезных профессиональных знаний и навыков, нивелирование негативных эффектов отчуждения от процесса и результата учебной деятельности и др.). Таким образом, отметим системный характер совокупности выделенных принципов, основанный на взаимосвязи ее элементов и синергичности, обеспечивающей более эффективное достижение указанных выше целей.

На кафедре английского языка № 1 Санкт-Петербургского государственного экономического университета проводится творческая работа над созданием учебных пособий с учетом характеристик студенческой аудитории и в рамках современных образовательных трендов. На примере уже изданных авторским коллективом кафедры учебных пособий по английскому языку для экономических вузов рассмотрим возможности реализации данной системы принципов в разработке различных категорий заданий раздела «Чтение», а также практические рекомендации по интеграции таких заданий в учебную деятельность студентов. Авторами статьи были выделены следующие категории заданий.

1. Сопоставление небольших текстовых фрагментов с крупными

В качестве примеров для данной категории приведем:

a. задания, относящиеся к этапу «во время чтения текста», «While-reading exercises. Match the headings with passages 2–6. Explain your choice.», где студенты сопоставляют подзаголовки с абзацами / фрагментами текста. Данный вид заданий возможно использовать как индивидуально, так и в командных форматах (первым этапом две команды должны озаглавить абзацы текста – рекомендуемое количество 6–8, а затем необходимо перемешать их и предоставить другой команде для распределения заголовков в хронологическом порядке, соответствующем тексту);

b. задания в данной категории могут служить задания на сопоставление названий компаний с бизнес-стратегиями, характеристики компаний с элементами SWOT-анализа и т.п. (на основе содержания текста): «Match brands with their business strategies or SWOT analysis according to the case / text.» Декомпозируя бизнес на составляющие, студенты не только запоминают конкретную информацию кейса, но и анализируют бизнес-стратегию, выявляют связи как между действиями и результатами, так и между изучаемой теорией и ее практическим применением в будущей профессиональной деятельности;

c. задания на подбор наиболее подходящего к тексту заголовка из нескольких предложенных («Look through the article quickly and choose the best heading for it»), реализующие принцип опоры на развитые навыки анализа и синтеза информации. Навык «сжатия» объема прочитанной информации до одной емкой фразы напрямую переносится на реальную деятельность: от написания резюме (executive sum-

mary), подготовки кратких отчётов для руководства, формулирования тем для презентаций и до научного аннотирования. Выбор правильного заголовка подразумевает необходимость выявления основной идеи (тезиса), ключевых аргументов автора, структуры повествования и логических связей между частями текста.

2. Сопоставление пиктографических элементов с текстовыми

Примерами заданий для данной категории могут быть следующие: сопоставить логотипы с названиями компаний, иконки со сферами применения / принципами / категориями (в зависимости от содержания текста), картинки со смысловыми фрагментами текста, которые они наглядно иллюстрируют [7, с. 100]. Использование разных видов кодировки информации и выявление логических связей между тождественными по смыслу, но по-разному закодированными элементами способствует более глубокому и осмысленному усвоению учебного материала, а также помогает в реализации принципа инфографичности и визуального разнообразия.

3. Выстраивание или заполнение диаграмм, графиков, блок-схем и др.

При работе с текстами, описывающими классификации, тренды или любые другие изменения, эффективными являются задания, представленные в виде различных схем и диаграмм. Студентам предлагается частично или полностью восстановить пропущенную в данных графических элементах информацию на основе прочитанного текста («Fill in the missing parts of the graph / table / etc. Consult with the text if needed.» [3, с. 155]). На более поздних ступенях обучения можно предложить студентам (индивидуально или в командах) самостоятельно разработать и заполнить такие графики и схемы, опираясь на содержание текста.

4. Разработка инфографики к тексту

Задания такого типа [3, с. 199] направлены на развитие навыков упорядочивания, структурирования и визуализации текстовой информации. В условиях избыточной информации в современном мире необходимо обладать навыками вычленения ядерной информации, развитие которых стимулирует составление инфографики. Также готовые инфографики могут быть использованы в качестве опоры при пересказе и рендеринге профессионально-ориентированных текстов.

5. Размещение в ответах, которые должны получить / составить студенты при выполнении задания, подсказок к правильному выполнению следующих

Отнесем к данной категории задания типа “The sentences below tell a story, but they are in the wrong order. To find the correct order, do the following: 1. Read all the sentences carefully. 2. Identify and list all the sequencing words (e.g., *first, then, after that, finally*). 3. The chronological order of these words is the key to arranging the sentences” или “The following paragraph contains 5 grammar mistakes. To help you find them, follow these steps: 1. Underline all the verbs in the paragraph. 2. Circle any verb that is not in the correct tense for the context. 3. The number of circled verbs is the number of errors you need to correct.” Такие задания повышают мотивацию к учебному процессу в целом и к изучению дисциплины в частности, придают учебной деятельности игровой характер.

6. Задания, подразумевающие рассуждение и / или изложение своего мнения вместо поиска в тексте правильного ответа

Чтение может также стать продуктивной основой для размышления, формирования личного мнения по поднятым в тексте вопросам, спонтанных дискуссий между студентами (например, в послетекстовом упражнении [3, с. 195]). В данном случае мы также реализуем принцип интерактивности.

7. Задания, подразумевающие дальнейшее исследование темы, с реализацией принципа прагматичности

К заданиям этого вида отнесем дискуссии, связанные с темой учебного текста и основанные на более глубоком изучении ее в других информационных источниках; дебаты в командах, представляющих противоположные взгляды на проблематику текста; подготовку презентаций, более глубоко раскрывающих различные аспекты темы текста, и др. [7, с. 97]. В данной категории заданий особую важность имеет практическая значимость проблематики текста для студентов и ее нахождение в поле их профессиональных интересов, ее актуальность и популярность.

В заключение необходимо отметить, что глобальная трансформация современного высшего образования диктует новые требования к формату учебных материалов, мотивирует поиск новых подходов к его изложению для более эффективного усвоения и повышения интереса обучающихся к образовательному процессу. В связи с этим учебные пособия должны быть приведены в полное соответствие с принципами, рассмотренными выше. Именно данный подход позволяет преодолеть разрыв между академической теорией и динамичной реальностью современного бизнеса. Гибкость, интерактивность и аутентичность учебных материалов формируют полезную образовательную среду для цифрового поколения студентов. Это также является залогом подготовки конкурентоспособных специалистов, способных адаптироваться к вызовам глобальной экономики и успешно выстраивать свою профессиональную траекторию.

Литература

1. Абрамова О.В. Образование 4.0. Инфографика как метод работы с аутентичными текстами на практических занятиях по иностранному языку // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности. Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). СПб, 2024. С. 6–8.

2. Заладина М.В. Отчуждение в сфере современной науки и образования. Вестник Вятского государственного университета. ВятГУ, 2020. № 4. С. 41–50.

3. Иностранный язык (английский): Business English for undergraduate students: учебник / [А.В. Набирухина, О.В. Суслова, Е.А. Войлокова и др.]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, С.-Петерб. гос. экон. ун-т, Каф. англ. яз. N 1. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭУ, 2023.

4. Лебедева М.Ю. Проблемы цифрового чтения в современном образовательном контексте [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/345629059_Problemy_cifrovogo_ctenia_v_sovremennom_obrazovatelnom_kontekste#read (Дата обращения: 29.06.2026).

5. Маркс К. Экономическо-философские рукописи. 1844 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.marxists.org/russkij/marx/1844/manuscr/index.htm (Дата обращения: 29.06.2026).

6. Оганов С.Р., Корнев А.Н. Чтение письменных и электронных текстов детьми 9–11 и 12–14 лет: понимание, скорость и когнитивные механизмы // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. Москва, 2018. С. 20–24.

7. Профессиональный иностранный язык (английский): professional english for economics and management: учебник для студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 – «Экономика» (квалификация (степень) «бакалавр» и 38.03.02 – «Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр») / [А.В. Набирухина, О.В. Абрамова, Д.А. Архарова и др.]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, С.-Петерб. гос. экон. ун-т, Гуманитар. фак., Каф. англ. яз. N 1. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭУ, 2024.

8. Трушко Е.Г., Шпаковский Ю.Ф. Инфографика как современный способ представления информации // Труды БГТУ. 2017. Серия 4, № 1. С. 114–117. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sovremennyy-sposob-predstavleniya-informatsii/ (Дата обращения: 29.06.2026).

9. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М., изд-во “КоЛибри”, 2018.

10. Baron N.S. Words onscreen: The fate of reading in a digital world. USA: Oxford University Press, 2015.

11. Mark, G. Attention span: A ground-breaking way to restore balance, happiness and productivity. Hanover Square Press. 2023.

12. Thoermer A., Williams L. Using digital texts to promote fluent reading // The Reading Teacher. 2012. Vol. 65. N 7. P. 441–445.

13. https://www.nngroup.com/articles/how-people-read-online/ (Дата обращения: 29.06.2026).

PRINCIPLES OF DESIGNING ENGLISH TEXTBOOKS IN THE FRAMEWORK OF UP-TO-DATE EDUCATION DIGITALIZATION

Abramova O.V., Petrova O.Yu.
Saint Petersburg State University of Economics

This article examines the key principles of designing English textbooks in the context of global digitalization of education. The authors, taking into consideration current trends in the modern educational process at the university, formulate the methodological foundations for creating effective learning resources. As a practical example, the “Reading” section is subjected to a detailed analysis, for which specific principles of content selection and adaptation are proposed. The paper provides examples of exercises developed by the authors, which clearly demonstrate the implementation of the suggested approaches. The results of the study are aimed at increasing student motivation and the effectiveness of foreign language study through modern technologies, thereby contributing to the development of a wide range of skills necessary for a modern young specialist.

Keywords: digitalization, design principles, reading, modern educational trends, the English language

References

1. Abramova O.V. Education 4.0. Infographics as a method for working with authentic texts in practical foreign language lessons // Creation of an artificial foreign language environment as one of the factors for activating learning activities. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation). St. Petersburg, 2024. P. 6–8.

2. Zaladina, M.V. Alienation in the Sphere of Modern Science and Education. Vestnik of Vyatka State University. VySU, 2020. No. 4. P. 41–50.

3. Foreign Language (English): Business English for undergraduate students: textbook / [A.V. Nabirukhina, O.V. Suslova, E.A. Voylokova, et al.]; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, St. Petersburg State University of Economics, Dept. of English Language N1. Saint Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University of Economics, 2023.

4. Lebedeva M. Yu. Problems of digital reading in the modern educational context [Electronic resource]. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/345629059_Problemy_cifrovogo_ctenia_v_sovremennom_obrazovatelnom_kontekste#read (Date of access: 29.06.2026).

5. Marx, K. Economic and Philosophic Manuscripts. 1844. [Electronic resource]. Access mode: https://www.marxists.org/russkij/marx/1844/manuscr/index.htm (Date of access: 29.06.2026).

6. Oganov S.R., Kornev A.N. Reading Written and Electronic Texts by Children Aged 9–11 and 12–14: Comprehension, Speed, and Cognitive Mechanisms // Reading in the Digital Age: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference of the Russian Dyslexia Association. Moscow, 2018. P. 20–24.

7. Professional Foreign Language (English): Professional English for Economics and Management: Textbook for students studying in the field of training 38.03.01 – "Economics" (qualification (degree) "Bachelor") and 38.03.02 – "Management" (qualification (degree) "Bachelor") / [A.V. Nabirukhina, O.V. Abramova, D.A. Arkharova, et al.]; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Saint Petersburg State University of Economics, Faculty of Humanities, Department of English Language No. 1. Saint Petersburg: Publishing House of SPbSUE, 2024.

8. Trushko E.G., Shpakovsky Yu.F. Infographics as a modern way of presenting information // BSTU Proceedings. 2017. Series 4, No. 1. P. 114–117. [Electronic resource]. Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sovremennyy-sposob-predstavleniya-informatsii/ (Date of access: 29.06.2026).

9. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. Moscow, «Kolibri» Publishing House, 2018.

10. Baron N.S. Words onscreen: The fate of reading in a digital world. USA: Oxford University Press, 2015.

11. Mark, G. Attention span: A ground-breaking way to restore balance, happiness and productivity. Hanover Square Press. 2023.

12. Thoermer A., Williams L. Using digital texts to promote fluent reading // The Reading Teacher. 2012. Vol. 65. N 7. P. 441–445.

13. https://www.nngroup.com/articles/how-people-read-online/ (Date of access: 29.06.2026).

Учет возрастных особенностей наставляемых для повышения эффективности наставничества

Бабуркин Никита Андреевич,
преподаватель 14 кафедры (естественнонаучных дисциплин),
Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации

Статья посвящена теоретическому рассмотрению необходимости учета наставником возрастных особенностей наставляемых различных возрастов (от средней школы до начала профессиональной деятельности) для повышения эффективности взаимодействия. Применение возрастных теорий и элементов возрастной психологии позволит наставникам точнее распределить развивающую нагрузку в соответствии с этапами развития, учитывая социальную ситуацию развития подопечного; выстраивать систему мотивации, которая была бы целесообразна возрастным особенностям; организовывать педагогическое взаимодействие с учетом ведущей деятельности; выяснить причины поведения и определить приоритетные направления корректирующей деятельности; учитывать возрастные кризисы, признаки их протекания, чтобы по возможности снизить психотравмирующее воздействие на подопечных; помочь преодолеть наставляемому внутренние конфликты, которые характерны для его возраста; повышать осведомленность родителей (если наставничество организовано для школьного возраста) относительно особенностей протекания возрастных кризисов (распознавание возрастных кризисов, адекватное реагирование на проявление кризисных состояний и пр.).

Ключевые слова: наставничество, наставник, наставляемый, возрастные особенности, возрастные кризисы.

Введение

Одним их необходимых условий организации наставнической деятельности является отбор и подготовка кандидатов в наставники. От того, насколько будет широк спектр методик, которым обладают наставники, будет зависеть возможный успех взаимодействия с наставляемыми. К факторам успешного взаимодействия наставника и наставляемого мы относим знание наставником возрастных особенностей наставляемых: ведущей деятельности, возрастных кризисов, а также использование на практике элементов культурно-исторической теории Л.С. Выготского, психосоциальной теории Э. Эриксона, теории психического развития Д.Б. Эльконина.

Основная часть

Для повышения эффективности наставнической деятельности в школьном и юношеском возрасте полезно обратиться к совокупности культурно-исторической теории Л.С. Выготского, психосоциальной теории Э. Эриксона, теории психического развития Д.Б. Эльконина.

Л.С. Выготский не составлял периодизацию, однако основные положения его теории могут быть использованы в наставнической деятельности для повышения ее эффективности. Движущей силой развития по Л.С. Выготскому является обучение. Л.С. Выготский отмечал, то у каждого человека есть низшие психические функции, которыми он наделен от рождения: ощущение, восприятие, практическое мышление, непроизвольная память, однако в процессе взросления ребенок социализируется, перенимает ценности, модели поведения у социального окружения, в результате происходит интериоризация, то есть внешние по отношению к человеку стимулы-средства (по Л.С. Выготскому) становятся внутренними образованиями психики. Это привод к формированию высших психических функций: абстрактное мышление, речь, произвольная память, произвольное внимание, воображение. Формирование личности происходит в ходе взаимодействия человека с обществом людей, культурой, если это взаимодействие носит целенаправленный процесс, в ходе которого передается общественно-исторический опыт, организуется усвоение знаний, навыков, умений, то это взаимодействие является обучением. В ходе обучения происходит развитие личности, однако это обучение должно пробуждать интерес. Л.С. Выготский ввел понятие зоны ближайшего развития, смысл которого состоит в том, что ребенок может выполнять какую-либо деятельность только совместно со взрослым, одновременно с этим такая деятельность является для него посильной, что приводит к развитию. Представление о зоне ближайшего развития в процессе обучения полезно при обучении и взрослых людей. Таким образом в наставнической деятельности для развития личности подопечного необходимо опираться на имеющийся опыт деятельности, актуальные знания, но уровень знаний и способ выполнения деятельности должен быть несколько выше, чем те, которыми обычно пользуется наставляемый. Если же процесс взаимодействия находится на уровне актуального развития наставляемого, то в результате такого взаимодействия развития не произойдет. Л.С. Выготский считал, что обучение будет развивающим тогда, когда оно ориентировано вперед, но на основе предыдущего опыта, а воспитание состоит не в приспособлении обучающегося к среде, а в формировании личности, которая способна выйти за рамки этой среды.

В научной литературе выделяют несколько точек зрения относительно соотношения между обучением и развитием:

обучение и развитие являются независимыми друг от друга процессами, обучение идет за развитием [1];

обучение и развитие являются тождественными процессами (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка);

обучение и развитие взаимосвязаны друг с другом.

Мы придерживаемся третьей точки зрения. Так как в процессе развития созревают необходимые психические функции, появляются индивидуальные возможности организма, которые делают процесс обучения возможным. В свою очередь, процесс обучения, опережая развитие, стимулирует дальнейшее развитие, но в то же время обучение опирается на актуальный уровень развития.

Первая точка зрения, на наш взгляд, рассматривает процесс обучения как простую надстройку над процессом развития, который про-

текает по своим внутренним законам. Таким образом, недостаток этой точки зрения, на наш взгляд, состоит в том, что обучение не развивает.

Вторая точка зрения нам кажется также не совсем справедливой, так как оценивать развитость обучающегося по его обученности и наоборот не совсем верно. Общеизвестны случаи, когда некоторая деятельность не дается человеку сразу, однако через некоторое время он овладевает ею вполне уверенно.

Далее рассмотрим аспекты некоторых теории периодизации развития личности, которые наставник может использовать для повышения эффективности взаимодействя с наставляемым.

В теории Э. Эриксона ранний школьный период жизни (6–12 лет) ознаменован психосоциальным кризисом: у ребенка появляется новая социальная роль – ученик, в результате которого школьник либо развивает трудолюбие, усердие и творческую свободу, либо развивает собственную неполноценность. Этот жизненный этап связан с выходом в социум (появляется большое количеств сверстников, учителей), где от общения со сверстниками и учителями будет зависеть, как пойдет дальнейшее развитие индивида: либо позитивный исход, либо негативный. Для наставника детей в этот период важно организовать такой взаимодействие, которое бы развивало уверенность, чтобы ребенок встречал чаще одобрение, проводить профилактические беседы, деловые игры, кейсы, которые бы были направлены на предотвращения травли в детском формальном коллективе, обесцениванию деятельности сверстника, развитию стремления пробовать себя в различных видах деятельности. Так как в данном возрасте сохраняется некритическое отношение к высказываниям взрослых, то на данном этапе наставник может активно применять воздействие через оценку поступков, личный пример для торможения развития негативных форм поведения и деятельности и стимулировании развития положительных с точки зрения нормативного и общепринятого поведения. Податливость и внушаемость также может быть использована наставником для развития нравственных качеств личности, социально одобряемого поведения.

В теории Д.Б. Эльконина данный возрастной период связан с учебной деятельность, которая является ведущей и на основе которой происходит развитие. Данный возрастной период связан с развитием логического мышления, самоанализа и самоконтроля, постепенной ослабление влияния игровой деятельности, которая была ведущей в предыдущем этапе, формирует отношение к учебной деятельности как к социально значимому и одобряемому процессу. Таким образом, эффективность наставнической деятельности может быть более успешной, если учитывать особенности развития детей этого возрастного периода, организовывать поддержку таким образом, чтобы скорректировать процесс адаптации подопечного в детском коллективе, способствовать развитию устойчивой учебной мотивации, развитию логического мышления, анализа и самоконтроля своей деятельности, укреплению чувства ответственности и дисциплины.

В теории Э. Эриксона [2] подростковый возраст ознаменован психосоциальным кризисом, в результате которого подросток либо проявляет идентичность (осознает, кем он является, какой он, что для него важно), либо происходит размытие собственных границ, подстройка под окружение, потеря собственного «Я». Этот жизненный этап связан с общением со сверстниками. Если в результате общения происходит принятие подростка таким, какой он есть, ему оказывается поддержка, то формируется чувство доверие и желание помогать другим. Если подростка отвергают сверстники, то происходит его изоляция, возникает боязнь проявить себя. Для наставника важно учитывать, что мнение референтной группы в этот возрастной период очень важно для подростка, зачастую мнение группы сверстников важнее мнения родителей и учителей. Поэтому важно создать или поддержать образ значимого взрослого в жизни подростка, который бы оказывал помощь в выработке собственной точки зрения, оказывал помощь в развитии социальных навыков межличностного общения, в том числе через участие в сфере развития добровольчества, в сфере детско-юношеских общественных движениях (Движение первых, Юнармия и пр.).

Подростковый возраст связан с интенсивными физиологическими, психологическими и социальными изменениями. Подростки в этот период (11–15 лет) стремятся создать доверительные отношения в среде в группе подростков, быть принятыми. Происходит формирование чувства индивидуальности. Для эффективного осуществления наставнической деятельности важно учитывать обострение стремления к автономии, повышение эмоциональности и чувствительности, которые связана со стремительным физиологическим развитием при одновременном запаздывании психологического, поэтому необходимо организовывать взаимодействие в непринужденной и дружелюбной обстановке, чтобы не форсировать конфликтные ситуации, при этом учитывать, что в этот возрастной период подростки достаточно критично оценивают взрослых, особенно учителей. Такое взаимодействие важно для личного, эмоционального, когнитивного и психологического развития. Воздействие наставника на наставляемого необходимо направлять на снижение асоциального поведения, на повышение академической успеваемости [3, 4], так как данный период характеризуется сложностями в установлении нормальных отношений со сверстниками, сложностями в образовательной деятельности, приобретением навыка учения, развитием чувства личной ответственности за поступки и пр.

Для старшего подросткового возраста характерно столкновение с личностным и профессиональным становлением, так как данный этап направлен на подготовку к взрослой, профессиональной жизни. Важной наставнической функцией становится консультативная поддержка, профессиональная ориентация подопечных. Направления работы наставника в этот период могут быть связаны с развитием целеполагания, волевых качеств, способностей к долгосрочному планированию и укреплению личной идентичности.

Возрастной этап (17–28 лет) в периодизации Э. Эриксона связан с обучением в вузе (сузе) или первым опытом профессиональной деятельности, общением в молодежной компании и с коллегами по работе, развитием умения критически перерабатывать чужой опыт, расширением мировоззрение, возникновением интерес к общественным, государственным и мировым проблемам, достижением пика физического и умственного развития. В результате общения с друзьями, коллегами развивается либо чувство близости, возникает способность строить свою собственную семью, либо происходит ориентация на изоляцию по причине неудачного опыта взаимодействия. При проведении консультации или коррекции человек из более поздней эпохи может стать наставником для человека из ранней эпохи. Причем наставник и подопечный могут получить пользу от этого взаимодействия, однако степень полезности может быть различной [5].

В возрастной этап (17–28 лет) входит самостоятельная профессиональная деятельность. Поэтому необходимо дополнить рассмотрение развития наставляемого кризисами профессиональной сферы. На существование кризисов в процессе профессионального становления личности указывали Л.И, Анцыферова, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер и др.

Во время обучения в профессиональном учебном заведении выделяют кризис профессионального обучения [6]. Суть его состоит в том, что на первых курсах фундаментальные дисциплины преобладают над прикладными. Ведущей деятельностью в этот период становится учебно-профессиональная. Преодолению кризиса профессионального обучения может способствовать организация сопровождения по ориентировки в профессии, воспитание чувства профессиональной идентичности [7]. Похожая кризисная ситуация может наблюдаться и на старших курсах, когда возникает преобладание прикладных дисциплин по специальности. На этом этапе важным в наставнической деятельности может стать поддержка студентов в выборе наиболее подходящего научного руководителя, формулировании темы дипломной работы на основе интересов студентов.

Заключение

Таким образом, человек в процессе своего развития может быть вовлечен в наставничество на протяжении всей жизни. Условно можно разделить процесс наставничества на три направления: молодежное, академическое и профессиональное. На основе теории развития можно утверждать, что люди проходят относительно упорядоченные переходные периоды, отмеченные уникальными проблемами – возрастными кризисами (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Э. Эриксон). Эти периоды представляют собой критические изменения (возрастные кризисы), неуспешное преодоление которых может иметь негативные психологические и социальные последствия. Помимо возрастных кризисов выделяют еще кризисы профессионального становления личности (Л.И. Анцыферова, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер и др.). Поэтому на различных этапах развития человека и наставничество выполняет различные функции. Так с детства и до окончания школы человек может быть вовлечен в молодежное наставничество, которое предполагает поддерживающие отношения со стороны значимых взрослых. Затем наступает период профессионального обучения в колледже или вузе, в котором человек может быть вовлечен в академическое наставничество, которое предполагает модель обучения подмастерья (преподаватель делится знаниями, опытом, оказывает поддержку в академическом направлении: адаптация в вузе, академическая успеваемость, исследовательская деятельность, и неакадемическое (личные, социальные проблемы), которое нацелено на снижение количества отчисленных студентов, снижение психологической напряженности, так как данный период характеризуется сложностями, связанными с отделением от родителей, развитием идентичности и пр.

После получения специальности человек занимается профессиональной деятельность в новом статусе – работник организации, в которой есть устоявшиеся корпоративные правила, традиции, обязанности и пр. Поэтому новому члену коллектива необходимо их усвоить, чтобы эффективно выполнять рабочие функции. Наставничество на рабочем месте предполагает личностный и профессиональный рост, так как данный период характеризуется сложностями, связанными с профессиональными представлениями о самом себе, с поиском своего места в обществе как полноправного, зрелого члена общества.

Литература

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Erikson E.H. Childhood and society / E.H. Erikson. – New York: W.W. Norton & Company, 1963. – 448 p.
3. Ainsworth, M.D.S. Attachments beyond infancy / M.D.S. Ainsworth // American Psychologist. – 1989. Vol. 44. – P. 709–716. DOI: 10.1037//0003-066x.44.4.709.
4. Rhodes, J.E. Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth / J.E. Rhodes. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002. – 163 p.
5. Олдерфер, К.П. Уточнение значения отношений между наставником и подопечным / К.П. Олдерфер // Журнал консультативной психологии: практика и исследования. – 2014. – № 66 (1). – С. 6–19. DOI:10.1037/a0036367/.
6. Пантелеева, В.В. Психология кризисных состояний личности: учебное пособие / В.В. Пантелеева, О.И. Арбузенко. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2011. – 194 с.
7. Austin, AE. Preparing the next generation of faculty / AE. Austin // The Journal of Higher Education. – 2002. – Vol. 73. – P. 94–122.

TAKING INTO ACCOUNT THE AGE CHARACTERISTICS OF MENTEES TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF MENTORING

Baburkin N.A.
Military Academy of Air Defense of the Armed Forces of the Russian Federation

The article is devoted to the theoretical consideration of the need for a mentor to take into account the age characteristics of mentors of different ages (from secondary school to the beginning of professional activity) in order to increase the effectiveness of interaction. The use of age-related theories and elements of age psychology will allow mentors to more accurately distribute the developmental load in accordance with the stages of development, taking into account the social situation of the ward's development; to build a motivation system that would be appropriate for age characteristics.; to organize pedagogical interaction taking into account the leading activity; to find out the causes of behavior and identify priority areas of corrective activity; to take into account age-related crises, signs of their course, in order to reduce the traumatic impact on the wards as much as possible; to help the mentee overcome internal conflicts that are characteristic of his age; to raise awareness of parents (if mentoring is organized for school age) regarding the specifics of the course of age-related crises (recognition of age-related crises, adequate response to the manifestation of crisis states, etc.).

Keywords: mentoring, mentor, mentee, age characteristics, age crises.

References

1. Vygotsky, L.S. Collected works: In 6 volumes. T. 2. Problems of general psychology / Ed. V.V. Davydova. – M.: Pedagogy, 1982. – 504 p.
2. Erikson E.H. Childhood and society / E.H. Erikson. – New York: W.W. Norton & Company, 1963. – 448 p.
3. Ainsworth, M.D.S. Attachments beyond infantility / M.D.S. Ainsworth // American Psychologist. – 1989. Vol. 44. – P. 709–716. DOI: 10.1037//0003-066x.44.4.709.
4. Rhodes, J.E. Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth / J.E. Rhodes. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002. – 163 p.
5. Alderfer, K.P. Clarifying the meaning of the mentor-mentee relationship / K.P. Alderfer // Journal of Consulting Psychology: Practice and Research. – 2014. – No. 66 (1). – Pp. 6–19. DOI: 10.1037/a0036367/.
6. Panteleeva, V.V. Psychology of personality crisis states: a tutorial / V.V. Panteleeva, O.I. Arbuzenko. – Tolyatti: TSU Publishing House, 2011. – 194 p.
7. Austin, A.E. Preparing the next generation of faculty / A.E. Austin // The Journal of Higher Education. – 2002. – Vol. 73. – P. 94–122.

Исследование социально-психологического климата в коллективе (на примере студентов юридического вуза)

Драгомирова Елизавета Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Северо-Западный филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева»
E-mail: lizy@mail.ru

Работа посвящена изучению социально-психологического климата в коллективе. В данной работе он рассматривается применительно к учебной группе на примере студентов юридического вуза. Исследование проводилось в СЗФ РГУП им. В.М. Лебедева в 2025–2026 гг. на основе методики Ф. Фидлера (Ю. Ханина). Работа носит как исследовательский, так методологический характер: социально-психологический климат рассматривается в качестве управленческого инструмента профилактики конфликтов, и на занятиях, в рамках образовательного процесса (при изучении темы «Управление конфликтами» в курсе «Менеджмент»), осуществляется обучение студентов использованию этого инструмента. Таким образом, помимо методики самого исследования, ее особенностей и происхождения, в работе описана методика занятия, посвященного его изучению: возможности проведения опроса, постановка и решение задачи для студентов на занятии, вариант обработки и интерпретации выводов. Представлены также результаты оценки непосредственно социально-психологического климата в группах, которых проводилось занятие.

Ключевые слова: социально-психологический климат, студенческая группа, методика исследования, профилактика конфликтов

Введение

Изучению социально-психологического климата (СПК) в коллективе посвящено значительное число работ. Среди отечественных ученых, которые занимались данным явлением можно отметить: Н.С. Мансурова, В.М. Шепеля, К.К. Платонова, Л.П. Буева, Е.С. Кузьмина, Н.Н. Обозова, А.К. Уледова, А.А. Русалинову, А.Н. Лутошкина, В.А. Покровского, А.Н. Седых, Л.Н. Когана, А.Н. Щербаня, В.В. Косолапова [1]. Наравне с понятием СПК существуют схожие категории, такие как: морально-психологический, психологический климат, психологическая атмосфера [2]. Существует много определений СПК, большинство из них сводится к тому, что это комплексное понятие, отражающее состояние взаимоотношений в группе, преобладающий психологический настрой её членов, а также совокупность социально-психологических характеристик коллектива.

Основой здорового СПК является взаимное доверие и адекватная требовательность участников друг к другу. Для него характерна свобода самовыражения, перспективы развития, независимость от административного давления, прозрачность информации о работе, эмоциональная вовлеченность, готовность к взаимовыручке и личная ответственность каждого за общий результат. [3]

Негативный социально-психологический климат проявляется через пессимизм, раздражение, апатию, скуку, повышенное напряжение и частые конфликты внутри группы. Для членов таких коллективов характерны неуверенность в себе, страх совершить ошибку или испортить репутацию, а также общая атмосфера непонимания и взаимного недоверия. [3]

СПК относится к психологическим категориям, его можно изучать относительно разных групп и коллективов: профессиональных (трудовых), учебных, клубных (спортивных, творческих). В данной работе он рассматривается применительно к учебной (студенческой) группе. При этом, помимо непосредственного изучения и анализа СПК, в задачу данного исследования входит также разработка алгоритма для ознакомления студентов с самой методикой, с целью возможного дальнейшего ее применения в будущем трудовом коллективе.

Исследование проводилось в рамках дисциплины «Менеджмент» при прохождении темы «Управление конфликтами». При рассмотрении данной темы студенты знакомятся с классификацией конфликтов в организации, причинами и методами их разрешения, а также методами их профилактики, к которым собственно и относится исследование СПК.

Таким образом, рассматривая на занятиях по Менеджменту понятие СПК, мы одновременно реализуем две функции. Во-первых, образовательную: обучение студентов методике его проведения, как управленческому инструменту; во-вторых, исследовательскую: при изучении данной темы проводится само исследование СПК на примере студенческой группы. Что касается данной научной работы, то она помимо исследовательской, решает также методическую задачу: в ней представлено описание проведения занятия, посвященного изучению СПК.

Методика исследования и методика занятия

1. Ознакомление с основной методикой. К наиболее известным методиками по выявлению СПК в коллективе (группе), относятся:

- методика оценки микроклимата студенческой группы (В.М. Завьялова),
- экспресс-методика оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе (О.С. Михалюк, А.Ю. Шалыто),
- методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по Ф. Фидлеру, в адаптации Ю.Л. Ханина).

Дальнейшее исследование проводится на основе методики Ф. Фидлера, поэтому опишем ее подробнее. Следует отметить: встречаются отсылки к методике *А.Ф. Фидлера* (например, [4]), однако, в данном случае речь идет об американском психологе Фреде Эдварде Фидлере, одном из ведущих представителей организационной психологии XX века, исследовавшем проблемы лидерства. В своей работе «Отношение лидера и эффективность группы» он представляет методику для оценки стиля руководства, основанную на шкале наименее предпочитаемого сотрудника (LPC–Least Preferred Co-worker). [5] Согласно

методике, респондент должен описать коллегу, с которым ему сложнее всего работать, по 16-ти противоположенным характеристикам (например, «недружелюбный-дружелюбный», «неприятный-приятный», «скучный-интересный» и др.) и 8-балльной шкале. На основе этой шкалы определяется базовый стиль руководства: ориентированный на задачу или на отношения. Эта методика была адаптирована Ю.Л. Ханиным для срочной диагностики и оценки особенностей восприятия спортсменами общей ситуации в команде. [6] В ходе адаптации произошли значительные изменения. Во-первых, поменялась цель исследования: у Фидлера – выявление стиля руководства, у Ханина – оценка восприятия игроками психологической атмосферы в спортивной команде. Во-вторых, – субъект исследования: в модели LPC респондентом выступал руководитель, в модели Ханина – каждый игрок команды. В-третьих, – объект: у Фидлера – отдельный сотрудник, у Ханина – в целом команда. В-четвертых, изменилась шкала: она была сокращена до десяти параметров, некоторые взяты принципиально другие; положительные и отрицательные характеристики поменялись местами: теперь большее количество баллов соответствует менее благоприятной обстановке (см. табл. 1). Фактически, можно говорить о появлении новой методики.

Таблица 1. Шкала оценки СПК по Ю.Л. Ханину

		1	2	3	4	5	6	7	8	
	Дружелюбие									Враждебность
	Согласие									Несогласие
1.	Удовлетворенность									Неудовлетворенность
2.	Продуктивность									Непродуктивность
3.	Теплота									Холодность
4.	Сотрудничество									Несогласованность
5.	Взаимная поддержка									Недоброжелательность
6.	Увлеченность									Равнодушие
7.	Занимательность									Скука
8.	Успешность									Безуспешность

Ханин Ю.Л. использует опрос для оценки восприятия психологической атмосферы отдельными игроками и не дает оценки общей ситуации в команде, хотя и отмечает, что полезно сравнить результат с общегрупповыми показателями.

В дальнейшем данную методику стали применять для оценки СКП не только спортивных команд, но и любых коллективов, называя ее методикой Ф. Фидлера (Ю. Ханина), предлагая при этом свои варианты расчета общих показателей и их интерпретацию.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Кол-во ответов
1. дружелюбие-враждебность	3 (14.29%)	4 (19.05%)	4 (19.05%)	1 (4.76%)	4 (19.05%)	2 (9.52%)	2 (9.52%)	1 (4.76%)	21
2. согласие-несогласие	2 (9.52%)	3 (14.29%)	3 (14.29%)	4 (19.05%)	3 (14.29%)	3 (14.29%)	2 (9.52%)	1 (4.76%)	21
3. удовлетворенность-неудовлетворенность	5 (23.81%)	3 (14.29%)	3 (14.29%)	2 (9.52%)	2 (9.52%)	3 (14.29%)	2 (9.52%)	1 (4.76%)	21
4. продуктивность-непродуктивность	6 (28.57%)	3 (14.29%)	5 (23.81%)	1 (4.76%)	2 (9.52%)	2 (9.52%)	1 (4.76%)	1 (4.76%)	21
5. теплота-холодность	2 (9.52%)	6 (28.57%)	2 (9.52%)	4 (19.05%)	2 (9.52%)	3 (14.29%)	2 (9.52%)	0 (0%)	21
6. сотрудничество-несогласованность	4 (19.05%)	5 (23.81%)	3 (14.29%)	3 (14.29%)	0 (0%)	5 (23.81%)	1 (4.76%)	0 (0%)	21
7. взаимная поддержка-недоброжелательность	4 (19.05%)	3 (14.29%)	5 (23.81%)	2 (9.52%)	2 (9.52%)	4 (19.05%)	1 (4.76%)	0 (0%)	21
8. увлеченность-равнодушие	4 (19.05%)	4 (19.05%)	1 (4.76%)	4 (19.05%)	3 (14.29%)	1 (4.76%)	3 (14.29%)	1 (4.76%)	21
9. занимательность-скука	2 (9.52%)	4 (19.05%)	4 (19.05%)	3 (14.29%)	4 (19.05%)	2 (9.52%)	1 (4.76%)	1 (4.76%)	21
10. успешность-безуспешность	5 (23.81%)	3 (14.29%)	4 (19.05%)	2 (9.52%)	1 (4.76%)	3 (14.29%)	2 (9.52%)	1 (4.76%)	21

Рис. 1. Результаты опроса студентов по методике Ф. Фидлера (Ю. Ханина), проведенного с использованием электронного ресурса

2. Прохождение опроса. После знакомства с самой методикой, студентам предлагается пройти опрос. Возможны варианты письменного или электронного прохождения, однако для оперативности получения результата целесообразно проводить опрос в электронном виде, с использованием открытых ресурсов, таких как, например, onlinetestpad.com (необходимо заранее самостоятельно составить опрос по имеющимся образцам) [7] или psytest.ru (необходимо для получения комплексных результатов подготовить в системе новое исследование на основе уже имеющегося на сайте теста). По прохождении опроса необходимо представить студентам результаты (см. рис. 1).

3. Постановка и решение задачи. После прохождения опроса в группе и получения результатов, студенты разбиваются на мини-группы (по 4–5 человек) и получают задание:

• определить средние значения для группы по каждому показателю;

• определить средний интегральный средний показатель СПК в группе.

В ходе командной работы студенты определяют методику расчета показателей. По возможности, следует поощрить команду, которая сделала это первой. Поскольку не все студенты справляются с поставленной задачей, далее оглашается методика:

• формула для определения среднего значения для группы по каждому из показателей:

$$\text{Бср } i = \sum \text{балл} \times ni / n,$$

где $Б_{ср\ i}$ – средний балл по i-му параметру,

n_i – число респондентов, отметивших балл,

n – число респондентов.

• формула для определения интегрального среднего показателя СПК:

$$\text{Бср} = \sum \text{Бср } i / 10$$

5. Обработка и интерпретация результатов. По представленным формулам студенты рассчитывают показатели (расчет также целесообразно проводить в мини-группах с определением и поощрением команды, первой представившей правильные результаты).

Поскольку базовая методика Ф. Фидлера (Ю. Ханина) не дает интерпретации результатов в целом для группы, то студентам предлагается дать свою интерпретацию. Так, на основе полученного опыта, можно сказать, что чаще всего предлагается следующий вариант (рис. 2): используемая 8-балльная шкала делится на три интервала: благоприятный (1–3), средний (3–6) и неблагоприятный (6–8) СПК (размер интервалов может немного варьироваться). Средний интервал также можно разделить пополам (в точке 4,5), разбив его тем самым на средне-благоприятный и средне-неблагоприятный СПК.

Рис. 2. Шкала результатов оценки СПК

На основе построенной шкалы студенты определяют степень благоприятности СПК своей группы и делают выводы.

1. **Исследование СПК в коллективе**

Занятия по данной методике проводились для студентов юридического профиля (в СЗФ РГУП им. В.М. Лебедева) в 2025–2026 гг. Всего было опрошено 176 студентов (8 групп) второго курса. Данные, собранные в ходе проведения занятий по изучению методики исследования СПК как управленческого инструмента, были в дальнейшем использованы для анализа СПК самих студентов (табл. 2).

Таблица 2. Результаты исследования СПК среди студентов юридического профиля

Группа / Параметр	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Дружелюбие-Враждебность	3,5	3,9	4,2	4,9	3,4	2,1	2,6	3,3
2. Согласие-Несогласие	3,6	4,2	4,6	5,3	3,5	2,7	2,9	3,5
3. Удовлетворенность-Неудовлетворенность	3,9	3,7	4,2	4,9	3,1	2,6	3,1	3,5
4. Продуктивность-Непродуктивность	3,4	3,2	3,5	5,2	3,0	2,9	3,4	3,3
5. Теплота-Холодность	3,7	3,7	4,4	4,6	3,6	2,9	3,0	4,1
6. Сотрудничество-Несогласованность	3,3	3,4	4,3	4,8	3,0	2,6	2,8	3,8
7. Взаимная поддержка-Недоброжелательность	3,1	3,5	3,6	5,2	3,0	2,4	2,7	3,9

Окончание

Параметр \ Группа	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Увлеченность-Равнодушие	4,3	3,9	4,0	5,6	3,7	3,2	3,3	4,3
9. Занимательность-Скука	3,5	3,9	4,0	5,0	3,3	3,0	3,6	3,9
10. Успешность-Безуспешность	3,1	3,6	3,9	5,2	2,5	2,3	2,9	2,9
Интегральный средний показатель СПК	3,5	3,7	4,1	5,1	3,2	2,7	3,0	3,7

В результате исследования было выявлено:

1. В шести группах наблюдается средне-благоприятный климат, в одной – средне-неблагоприятный и в одной – благоприятный. В целом, для коллектива 20–30 человек показатели средней благоприятности СПК можно считать положительными.

2. Пять групп в качестве наиболее проблемного параметра указывают «увлеченность-равнодушие», две «согласие-несогласие», одна «занимательность-скуку».

3. В трех группах в качестве наименее проблемного параметра отмечены «успешность-безуспешность», в двух «продуктивность-непродуктивность», в двух «дружелюбие-враждебность», в одной «теплота-холодность».

2. **Выводы.** Исследование СПК необходимо для повышения эффективности деятельности любого коллектива; его можно проводить по различным методикам и в различных организациях.

1. Методика Ф. Фидлера (Ю. Ханина) представляет из себя активно применяемый инструмент для изучения СПК. Однако она требует некоторых доработок. Во-первых, желательно раскрыть содержание каждого из десяти оцениваемых параметров, поскольку опрашиваемые часто затруднялись с пониманием их сущности. Во-вторых, респондентов иногда вводило в замешательство то обстоятельство, что меньшее количество баллов соответствует более благоприятному параметру (чем лучше – тем меньше баллов, чем хуже – тем больше баллов). В связи с этим, при формировании бланка опросника (в бумажном или электронном виде) желательно поменять местами положительные и отрицательные характеристики так, чтобы большее количество баллов соответствовало более благоприятному параметру и наоборот (как изначально было у Ф. Фидлера).

2. Исследование СПК на основе методики Ф. Фидлера (Ю. Ханина) можно проводить как самостоятельное исследование в любом коллективе. Но при этом его можно рассматривать как управленческий инструмент профилактики конфликтов и обучать использованию этого инструмента студентов в рамках образовательного процесса (например, при изучении темы «Управление конфликтами» в курсе «Менеджмент»).

3. Непосредственно по результатам исследования можно оценить СПК, и в дальнейшем, при необходимости, предпринять корректирующие меры. Так, после опроса и обработки материалов, студентами были сделаны выводы о необходимости поддержания (в группе с благоприятным СПК) и повышения благоприятности (в группах со средне-благоприятным и средне-неблагоприятным) СПК группы. В рамках учебного и воспитательного процесса впоследствии рекомендуется провести мероприятия, направленные на сплочение группы. В других коллективах (трудовых, спортивных) также следует реализовывать проекты по формированию командообразования в целях профилактики конфликтов и повышения эффективности деятельности.

Литература

1. Гулицкая, В.И. Теоретические аспекты рассмотрения социально-психологического климата в коллективе организации / В.И. Гулицкая. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 38 (328). – С. 180–183.

2. Кобзева, М.В. Социально-психологический климат как предмет научного исследования / М.В. Кобзева // Гуманитарное пространство. – 2018. – Т. 7, № 1. – С. 191–215.

3. Зародина, В.В. Социально-психологический климат в организации и его влияние на эффективность профессиональной деятельности / В.В. Зародина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 2 (136). – С. 696–698.

4. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 339 с.

5. Фидлер, Ф.Э. Отношение лидера и эффективность группы / Ф.Э. Фидлер – Урбана, Иллинойс: Издательство Иллинойсского университета, 1958. – 69 с.

6. Ханин, Ю.Л. Психология общения в спорте / Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 208 с.

7. Драгомирова, Е.А. Использование системы дистанционного обучения в подготовке специалистов для судебной системы / Е.А. Драгомирова // Подготовка специалистов для судебной системы в контексте полипарадигмальности: Сборник материалов Всероссийского круглого стола, Санкт-Петербург, 26 октября 2023 года. – Санкт-Петербург: ООО Центр научно-информационных технологий Астерион, 2024. – С. 36–41.

RESEARCH OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN A TEAM (BASED ON STUDENTS OF A LAW SCHOOL)

Dragomirova E.A.
Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev

The work is devoted to the study of the socio-psychological climate in the team. In this paper, it is considered in relation to the study group using the example of law students. The study was conducted in the Federal State Budget-Funded Educational Institution of Higher Education «Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev» (the city of Saint-Petersburg) in 2025–2026 based on the methodology of F. Fidler (Yu. Khanin). The work is both research-based and methodological: the socio-psychological climate is considered as a management tool for conflict prevention, and students are taught how to use this tool in the classroom as part of the educational process (when studying the topic «Conflict Management» in the «Management» course). Thus, in addition to the methodology of the study itself, its features, and origin, the paper describes the methodology of a class dedicated to its study: the possibility of conducting a survey, setting and solving a problem for students in the class, and the option of processing and interpreting the results. The paper also presents the results of assessing the socio-psychological climate in the groups where the class was conducted.

Keywords: socio-psychological climate, student group, research methodology, conflict prevention

References

1. Gulitskaya, V.I. Theoretical aspects of considering the socio-psychological climate in an organization's team / V.I. Gulitskaya. – Text: direct // Young Scientist. – 2020. – № 38 (328). – Pp. 180–183.

2. Kobzeva, M.V. Socio-psychological climate as a subject of scientific research / M.V. Kobzeva // Humanitarian space. – 2018. – Vol. 7, № 1. – pp. 191–215.

3. Zarodina, V.V. Socio-psychological the climate in the organization and its impact on the effectiveness of professional activity / V.V. Zarodina. – Text: direct // Young Scientist. – 2017. – № 2 (136). – Pp. 696–698.

4. Fetiskin, N.P. Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, and G.M. Manuilov. Moscow: Institute of Psychotherapy, 2002. 339 p.

5. Fiedler, F.E. Leader attitude and group effectiveness / F.E. Fiedler. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1958. 69 p.

6. Khanin, Yu.L. Psychology of communication in sports / Yu.L. Khanin. – M.: Physical Culture and Sports, 1980. – 208 p.

7. Dragomirova, E.A. The Use of distance learning in training specialists for the judicial system / E.A. Dragomirova // Training specialists for the judicial system in the context of multiparadigmality: Collection of materials of the all-russian round table, Saint Petersburg, October 26, 2023. – St. Petersburg: Asterion Center for Scientific and Information Technologies LLC, 2024. – Pp. 36–41.

Тренажер-ручка с грушевидным держателем в системе подготовки армрестлеров: эффективность и методические аспекты

Живодёров Алексей Валерьевич,
кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины
E-mail: zhivoderov74@mail.ru

Гаврилова Екатерина Андреевна,
Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины
E-mail: gavruxa07@mail.ru

Эффективность тренировочной деятельности в спорте напрямую зависит от наличия ключевых условий, которые нужны для подготовки высококвалифицированных спортсменов и позволяют добиваться максимально высоких результатов. Реализация качественного учебно-тренировочного процесса без специального оборудования – невозможна, так как тренаже играют значимую роль в процессе подготовки атлетов. Его необходимо подбирать с учетом целевой установки занятий, уровня подготовленности спортсменов и доступности ресурсов. Например, в армрестлинге они содействуют целенаправленному развитию специфических силовых качеств, которые способствуют улучшению контроля над соперником в поединке и снижают риск возникновения травм. В статье авторы анализируют опыт применения в учебно-тренировочном процессе тренажера-ручки с грушевидным держателем. Данное устройство было разработано тренерским составом секции по армрестлингу Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения. Тренажер рассматривается как действенный инструмент для повышения силовых показателей и совершенствования технической подготовки спортсменов.

Ключевые слова: спорт, тренировочный процесс, физическая подготовленность, тренажер, силовое единоборство, силовая нагрузка, верхний плечевой пояс, технические приемы, армрестлинг

Введение

Технический прогресс в современном мире непрерывно развивается, кардинально преобразуя устоявшиеся процессы и подходы, при этом технологии становятся все более удобными и доступными для массового пользователя. Спортивная индустрия не остается в стороне, а стремительно внедряет результаты многолетних научных исследований в учебно-тренировочный процесс, существенно меняя его содержание и методику [11, С. 55–58]. Разрабатываемые средства и технологии базируются на экспериментальных данных из таких областей науки, как биомеханика, физиология и анатомия. Их ключевая задача – повысить эффективность подготовки спортсменов и обеспечить индивидуализацию тренировочных нагрузок.

Создание новых средств для реализации учебно-тренировочного процесса – это не просто новомодное направление, а стратегическая потребность современного спорта [7, С. 11]. Она продиктована усилением конкуренции, растущими требованиями к спортивным результатам атлетов и важностью минимизирования рисков для их здоровья. Комплексный подход к организации занятий, в котором объединены научные достижения, технологические инновации и накопленный практический опыт, способен вывести спортивную подготовку на качественно новый уровень.

Преимущества построения комплексного подхода тренировочного процесса особенно хорошо прослеживается на примере армрестлинга. Данный вид спорта выдвигает особые требования к подготовке занимающихся, не только со стороны физической и функциональной составляющей, но и психологической устойчивости. Для достижения высоких спортивных результатов, в данном виде деятельности, критически важны несколько факторов: высокий уровень силовых показателей, точность движений, скорость реакции, а также способность сохранять устойчивое положение в ходе поединка. Все вышесказанное подчеркивает значимость внедрения в армрестлинг современных тренировочных средств и технологий, которые будут способны обеспечить значимый прирост результатов.

Правомерность ориентации исследования на разработку тренировочных средств в армрестлинге подтверждается тем, что в действующем Федеральном стандарте спортивной подготовки по этому виду спорта (приказ Минспорта России № 1163 от 15.12.2025) для этапа специальной физической подготовки нормативно закреплен лишь базовый инвентарь – в первую очередь – стол для армрестлинга. Специализированные приспособления, целенаправленно решающие задачи изолированной проработки ключевых групп мышц для этого вида спорта (предплечья, кисти, стабилизаторы туловища) – отсутствуют в перечне оборудования.

Материалы и методы исследований

В настоящее время сформирован базовый перечень оборудования, которое наиболее часто применяется в учебно-тренировочном процессе армрестлеров: эспандеры, тренажеры для запястий и предплечий, расширители грифа и иные вспомогательные аксессуары. Характерная особенность этих средств – фиксированное сопротивление и ограниченная кинематика движений. Наибольший исследовательский интерес представляют силовые блочные тренажеры [5, С. 141–144]. При всем разнообразии вариантов их практического применения необходимо классифицировать на две группы: «весовые» – в них нагрузка формируется за счет перемещения грузов посредством тросо-блочных систем; «позиционные» – предлагают выполнение упражнений из строго заданного исходного положения с акцентом на проработку определенных мышечных групп. [2, С. 59].

Однако следует отметить, что традиционные устройства не обеспечивают в полной мере точной имитации соревновательных движений, а также возможности настройки оказываемой нагрузки в широком диапазоне и удобства эксплуатации [6]. Данный факт проявляется в ряде существенных ограничений.

Во-первых, фиксированное сопротивление большинства распространенных тренажеров и аксессуаров (таких как эспандеры, расширители грифа и простые блочные системы) не позволяют моделировать динамический характер нагрузки, характерный для реального поедин-

ка в армреслинге, когда усилие изменяется по ходу борьбы, возникают максимальные усилия, а также моменты «провалов» и необходимости статического удержания позиции. В результате необходимо констатировать факт, что тренировочный стимул существенно отличается от соревновательного, что снижает перенос навыка и может формировать неверные двигательные шаблоны.

Во-вторых, ограниченная кинематика традиционных устройств зачастую не дает воспроизвести специфическую траекторию движений армрестлера, которая зависит от избранной техники («верхом», «в крюк», «в трицепс»), а также антропометрических особенностей спортсмена и тактического рисунка поединка. Многие тренажеры ориентированы на изолированные движения в одной плоскости, тогда как в армрестлинге критически важна координация работы мышц-стабилизаторов, синхронизация усилий разных звеньев тела и способность удерживать оптимальную биомеханическую позицию под переменной нагрузкой.

В-третьих, диапазон регулировок у большинства доступных устройств недостаточен для полноценной индивидуализации тренировочного процесса. Для эффективного развития силовых способностей необходимо варьировать не только величину отягощения, но и характер сопротивления (изометрическое, изокинетическое, переменное), скорость выполнения движения, амплитуду и точку приложения силы – возможности традиционных тренажеров в этом отношении весьма ограничены. Это затрудняет построение дифференцированных программ для спортсменов разного уровня подготовленности, а также тонкую настройку нагрузок на различных этапах годичного цикла.

Кроме того, вопросы удобства эксплуатации также остаются актуальными: многие из используемых приспособлений требуют значительных временных затрат на перенастройку, не достаточно безопасны в процессе самостоятельных тренировок и не предусматривают механизмов контроля качества выполнения упражнений. Отсутствие интегрированных средств мониторинга (например, датчиков усилия, угла сгибания, скорости выполнения движений) лишает тренера и спортсмена оперативной обратной связи, необходимой для коррекции техники и оценки прогресса.

Таким образом, существующие тренировочные средства, несмотря на их распространенность, не в полной мере соответствуют специфическим задачам специальной физической подготовки в армрестлинге. Это обуславливает необходимость разработки новых устройств, способных обеспечить более точную имитацию соревновательной деятельности, гибкую настройку параметров нагрузки и объективный контроль тренировочного процесса – что, в свою очередь, позволит повысить эффективность подготовки спортсменов и снизить риски травматизма.

Результаты и обсуждения

Разработанный многофункциональный тренажер для армрестлинга ориентирован на изолированную и комплексную проработку мышц предплечья, задействованных в удержании хвата и реализацию силового воздействия на соперника. Основу конструкции составляет рукоятка, выполненная в виде деревянного цилиндра диаметром 45 мм и высотой 250 мм. Данный размер обоснован антропометрическими параметрами кисти взрослого спортсмена и соответствует эргонометрическим требованиям к соревновательному инвентарю, что способствует формированию корректного двигательного навыка [9, С. 517–522].

В центральной части рукояти интегрирован резиновый элемент грушевидной формы. Его функциональное назначение включает следующие аспекты: повышает комфорт хвата за счет упругих свойств материалов; снижает локальное давление на кожные покровы и сухожилия; создает условия, частично имитирующие сопротивление руки соперника, приближенная к реальным условиям поединка.

К числу недостатков ранее применявшегося тренажера с шарообразным держателем следует отнести ряд существенных ограничений, снижающих его прикладную ценность в учебно-тренировочном процессе армрестлеров. Так, ключевой проблемой выступает симметричная форма держателя, которая не позволяет сформировать у занимающегося адаптацию к хвату приближенному к нестандартной геометрии, что является критически важным навыком. В реальном поединке кисть соперника представляет собой объект со сложной, ассиметричной конфигурацией, а распределение силового воздействия на собственную кисть в ходе борьбы носит неравномерный характер. Тренировочный процесс симметричным шарообразным держателем не моделирует эти условия, из-за чего перенос выработанных навыков на соревновательную деятельность является ограниченным.

Также, к существенным минусам необходимо отнести факт однотипности создаваемой нагрузки. Из-за особенностей формы держателя спектр возможных упражнений существенно сужен, в основном он позволяет отрабатывать пронационные и супинационные движения кисти с варьированным отягощением. В результате подобных действий организм занимающегося достаточно быстро адаптируется к повторяющимся стимулам, что как следствие, снижает тренировочный эффект и замедляет прирост специализированных качеств.

Учитывая вышесказанное, нельзя отрицать определенную пользу данного устройства, работа с шарообразным держателем способствует развитию общей силы кистевого хвата за счет активации поверхностных и глубоких сгибателей и разгибателей пальцев при работе с утяжелениями. Однако данный эффект преимущественно направлен на совершенствование глобального хвата, тогда как специфика армрестлинга требует не только на развитие общей силы, но и на способность успешно действовать в условиях динамически меняющегося сопротивления, что данный тип держателя обеспечить не способен [8, С. 231–235].

В то время как грушевидный держатель – форма которого приближена к реальным объектам (кисть соперника), позволяет эффективно адаптировать хват к неравномерно распределяющимся нагрузкам. Благодаря расширенной части держателя, спортсмен вынужден прикладывать большее усилие для удержания снаряда, а сужающаяся часть заставляет корректировать хват, по мере смещения центра тяжести [10, С. 50–54]. При выполнении супинационных и пронационных движений, нагрузка меняется в динамике. Таким образом тренажер достоверно воспроизводит условия реального поединка.

Удлиненная форма держателя позволяет задействовать в тренировочном процессе всю поверхность ладони, а не только область пальцев, за счет чего снижается точечное давление на отдельные фаланги пальцев, что снижает риск перенапряжения, а также обеспечивает естественное положение кисти, близкое к физиологическому [12, С. 136–138].

Грушевидный держатель обеспечивает комплексную нагрузку на мышечный аппарат верхнего плечевого пояса, вовлекая в работу мышцы кисти, предплечья и частично плеча [4, С. 64–66]: сгибатели пальцев (максимальная нагрузка при удержании вертикального положения); мышцы тенара (в том числе короткий сгибатель большого пальца, отвечают за надежный захват устройства); мышцы гипотенора (короткая ладонная мышца, мышца отводящая мизинец – выполняют функцию стабилизации кисти); лучевой и локтевой сгибатели запястья (сохраняют нейтральное положение кисти под воздействием нагрузки); разгибатели запястья (включены в работу во время горизонтального хвата устройства); плечелучевая мышца (участвует в подъеме снаряда с отягощением, сгибает предплечье в локтевом суставе); пронаторы и супинаторы (отвечают за вращательные движения кисти в процессе захвата и удержания тренажера); межкостные мышцы кисти (координация движений пальцев, регуляция мышечных усилий) [1, С. 139].

Широкий спектр вовлекаемых мышечных групп делает грушевидный держатель эффективным средством для развития силы хвата, а также функциональной подготовленности кистевого аппарата, в том числе применительно к специфическим задачам армрестлинга и смежных силовых дисциплин [3, С. 84].

Методика применения многофункционального тренажера предполагает следующую последовательность действий. Спортсмен выполняет захват рукояти кистью, акцентируя усилие в зоне резинового элемента грушевидной формы, что позволяет обеспечить оптимальный контакт и равномерное распределение нагрузки на пальцы рук и ладонь. Для настройки вектора нагрузки нижний конец ремня оборачивают вокруг рукояти (снизу или сверху), в зависимости от целевого движения. Такой прием дает возможность моделировать пронационное или супинационное движение, которые характерны для борьбы армрестлера. Свободный вес для отягощения закрепляют на карабине, за счет которого смещается вектор нагрузки на нижнюю, либо на верхнюю часть устройства. Необходимо отметить, что при выполнении любых упражнений с данным устройством пассивно прорабатываются поверхностные и глубокие сгибатели кисти, лучевой сгибатель запястья плечелучевая, мышца. Подобная вариативность тренировочных воздействий позволяет целенаправленно прорабатывать необходимые мышечные группы, задействованные в соревновательном приеме.

Выводы

Проведенный авторами сравнительный анализ между тренажёром, оснащённым шарообразным держателем и грушевидной формы, выявил преимущества второго: такая форма позволяет развивать не только общую силу хвата, но и специализированные способности, адаптируя к неравномерному распределению нагрузки, координацию мелких мышечных групп и способность сохранять эффективность действий в условиях динамически меняющегося сопротивления.

Таким образом, целесообразно внедрение данного тренажёра в учебнотренировочный процесс, что способно повысить эффективность специальной физической подготовки армрестлеров, улучшить перенос навыков на соревновательную деятельность и снизить риски травматизма за счёт более точного соответствия биомеханике реальных поединков. Результаты исследования обосновывают перспективу дальнейшего апробирования и масштабирования применения подобных устройств, в том числе в рамках программ, соответствующих требованиям Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта армрестлинг.

Литература

1. Васильев, А.Д. Изучение техники борьбы в армрестлинге / А.Д. Васильев, С.В. Сабарайкин // Физкультурно-спортивные чтения Республики Саха (Якутия) – 2023: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, в рамках геостратегического Форума, памяти профессоров, Николая Калиновича Шамаева и Валерия Пантелеймоновича Кочнева, Якутск, 19 мая 2023 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 138–140.

2. Галкин, В.А. Средства, используемые в подготовке спортсменов-армрестлеров / В.А. Галкин // Вестник Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко. – 2016. – № 1(2). – С. 57–64.

3. Гетманский, И.И. Импульс силы – неотъемлемый элемент совершенствования спортсменов, занимающихся армрестлингом / И.И. Гетманский, А.А. Махнутина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 1(179). – С. 83–85.

4. Гетманский, И.И. Влияние тренировочных факторов на проявление силы мышц в скоростно-силовом виде спорта армрестлинг / И.И. Гетманский, А.А. Приймак // Перспективы науки. – 2021. – № 9(144). – С. 64–66.

5. Живодеров, А.В. Развитие кистевого хвата в гиревом спорте по средствам армрестлинга / А.В. Живодеров, И.М. Евдокимов, В.А. Живодеров // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 8(222). – С. 141–144.

6. Патент на полезную модель № 238047 U1 Российская Федерация, МПК A63B 21/00, A63B 23/16. Тренажёр для армрестлинга: заявл. 11.12.2024: опубл. 16.10.2025 / А.А. Шардаков, Е.В. Великих.

7. Политов, А.В. Армрестлинг / А.В. Политов, С.В. Сень, В.П. Сущенко; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Институт физической культуры, спорта и туризма, Кафедра физической подготовки и спорта. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2022. – 82 с.

8. Соловьев, М.В. Развитие скоростно-силовых способностей в армрестлинге / М.В. Соловьев, Н.В. Балюк, И.В. Гринев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 12(166). – С. 231–235.

9. Тетерин, В.Р. Армрестлинг. Основные методы ведения борьбы: крюк и верх / В.Р. Тетерин // Образование. Наука. Производство: Сборник докладов XV Международного молодежного форума, Белгород, 23–24 октября 2023 года. – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2023. – С. 517–522.

10. Трутнев, Б.М. Факторы, определяющие силу мышц в армрестлинге / Б.М. Трутнев, А.А. Пащенко, А.Ю. Брянчанинов // Спортивная педагогика, психология и физиология. – 2025. – № 2(6). – С. 50–54.

11. Трутнев, Б.М. Принципы построения тренировочного процесса в армрестлинге / Б.М. Трутнев, Е.В. Осадчий, А.Ю. Брянчанинов // Спортивная педагогика, психология и физиология. – 2025. – № 2(6). – С. 55–58.

12. Филиппович, В.А. Эффективность силовой подготовки студентов, занимающихся армрестлингом / В.А. Филиппович, В.В. Розов, И.Ю. Бурханова // Перспективы науки. – 2023. – № 10(169). – С. 136–138.

A PEN SIMULATOR WITH A PEAR-SHAPED HOLDER IN THE ARMWRESTLER TRAINING SYSTEM: EFFECTIVENESS AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Zhivoderov A.V., Gavrilova E.A.
Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine

The effectiveness of training activities in sports directly depends on the availability of key conditions that are necessary for the training of highly qualified athletes and allow them to achieve the highest possible results. It is impossible to implement a high-quality educational and training process without special equipment, since trainers play an important role in the athletes' training process. It must be selected taking into account the target setting of classes, the level of preparedness of athletes and the availability of resources. For example, in arm wrestling, they promote the purposeful development of specific strength qualities that help improve control over an opponent in a duel and reduce the risk of injury. In the article, the authors analyze the experience of using a pen simulator with a pear-shaped holder in the educational and training process. This device was developed by the coaching staff of the arm wrestling section of the St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation. The simulator is considered as an effective tool for improving strength performance and improving the technical training of athletes.

Keywords: sports, training process, physical fitness, simulator, martial arts, strength training, upper shoulder girdle, techniques, arm wrestling

References

1. Vasiliev, A.D. Studying arm wrestling techniques / A.D. Vasiliev, S.V. Sabaraikin // Physical culture and sports readings of the Republic of Sakha (Yakutia) – 2023: Materials of the All-Russian scientific and practical conference, within the framework of the Geostrategic Forum, in memory of professors Nikolai Kalinovich Shamaev and Valery Panteleimonovich Kochnev, Yakutsk, May 19 In 2023. – Cheboksary: Wednesday Publishing House, LLC, 2024, pp. 138–140.

2. Galkin, V.A. Means used in the training of armwrestler athletes / V.A. Galkin // Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk State University. – 2016. – № 1(2). – Pp. 57–64.

3. Getmansky, I.I. The impulse of force is an integral element of improving athletes engaged in arm wrestling. I. Getmansky, A.A. Makhnutina // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2020. – № 1(179). – Pp. 83–85.

4. Getmansky, I.I. The influence of training factors on the manifestation of muscle strength in the speed-strength sport of arm wrestling / I.I. Getmansky, A.A. Priymak // Prospects of science. – 2021. – № 9(144). – Pp. 64–66.

5. Zhivoderov, A.V. The development of wrist grip in kettlebell lifting by means of arm wrestling / A.V. Zhivoderov, I.M. Evdokimov, V.A. Zhivoderov // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2023. – № 8(222). – Pp. 141–144.

6. Utility Model Patent No. 238047 U1 Russian Federation, IPC A63B 21/00, A63B 23/16. Armwrestling simulator: application 11.12.2024: published 16.10.2025 / A.A. Shardakov, E.V. Velikikh.

7. Politov, A.V. Arm Wrestling / A.V. Politov, S.V. Sen, V.P. Sushchenko; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Department of Physical Training and Sports. – St. Petersburg: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University", 2022. – 82 p.

8. Solovyov, M.V. The development of speed and strength abilities in arm wrestling / M.V. Solovyov, N.V. Balyuk, I.V. Grinev // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2018. – № 12(166). – Pp. 231–235.

9. Teterin, V.R. Arm wrestling. Basic methods of fighting: hook and top / V.R. Teterin // Education. Science. Production: Collection of reports of the XV International Youth Forum, Belgorod, October 23–24, 2023. Belgorod: Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, 2023. pp. 517–522.

10. Trutnev, B.M. Factors determining muscle strength in arm wrestling / B.M. Trutnev, A.A. Paschenko, A. Yu. Bryanchaninov // Sports pedagogy, psychology and physiology. – 2025. – № 2(6). – Pp. 50–54.

11. Trutnev, B.M. Principles of building the training process in arm wrestling / B.M. Trutnev, E.V. Osadchy, A. Yu. Bryanchaninov // Sports pedagogy, psychology and physiology. – 2025. – № 2(6). – Pp. 55–58.

12. Filippovich V. A., Rozov V.V., Burkhanova I. Yu. Effectiveness of strength training of students engaged in arm wrestling // Perspectives of science. – 2023. – № 10(169). – Pp. 136–138.

Педагогические условия и диагностический инструментарий реализации технологии гибридного обучения иностранному языку профессионального общения в вузе

Жигайло Ульяна Андреевна,
аспирант, кафедра иностранных языков № 1,
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»
E-mail: dadamaxim2@mail.ru

В статье обосновываются педагогические условия реализации технологии гибридного обучения иностранному языку профессионального общения в вузе и представляется диагностический инструментарий оценки сформированности иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции (ИКПК) будущего экономиста. Выделено общее педагогическое условие, а именно проектирование гибридной иноязычной профессиональной образовательной среды и четыре частных условия, соотнесённых с подготовительным, основным, контрольным и рефлексивным этапами технологии. Представлен диагностический инструментарий, включающий четыре критерия сформированности ИКПК, а именно мотивационно-ценностный, языково-речевой, профессионально-деятельностный и рефлексивно-автономный, с соответствующими показателями и валидными методиками диагностики. Обоснована взаимосвязь педагогических условий и диагностического инструментария как организационно-процессуального и измерительного механизмов реализации технологии обучения будущих экономистов.

Ключевые слова: педагогические условия, диагностический инструментарий, критерии сформированности, иноязычная коммуникативная профессиональная компетенция, гибридное обучение, будущий экономист.

Разработка и апробация педагогической технологии предполагает не только описание её процессуальной структуры, но и обоснование педагогических условий, обеспечивающих её эффективную реализацию, а также создание валидного диагностического инструментария, позволяющего верифицировать достигнутый результат. Отсутствие научно обоснованных педагогических условий и системы диагностики сформированности иноязычной коммуникативной компетенции является одной из причин фрагментарности и невоспроизводимости практики внедрения гибридного обучения в российской высшей школе [1; 12].

Целью статьи является обоснование педагогических условий реализации технологии гибридного обучения иностранному языку профессионального общения в вузе и представление диагностического инструментария оценки сформированности иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции (ИКПК) будущего экономиста по четырём критериям.

Педагогические условия реализации технологии

Под педагогическим условием в настоящем исследовании понимается совокупность мер образовательного процесса, обеспечивающих достижение обучающимися заданного уровня иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции. Общим педагогическим условием реализации технологии выступает проектирование гибридной иноязычной профессиональной образовательной среды – целенаправленно организованного пространства, объединяющего аудиторный и цифровой компоненты обучения в единую систему [10]. Данное условие детализируется в четырёх частных условиях, каждое из которых соотнесено с определённым этапом технологии (табл. 1).

Таблица 1. Педагогические условия реализации технологии гибридного обучения по этапам

Этап технологии	Частное педагогическое условие	Научное обоснование
Подготовительный (2 ч)	Готовность обучающихся к гибридному формату; наличие LMS и цифрового доступа; профессиональная компетентность преподавателя-фасилитатора; реализация принципа профессионально-коммуникативной направленности	[6; 7; 10]
Основной (62 ч)	Обеспечение профессиональной аутентичности иноязычной среды; системное сочетание аудиторных и онлайн-форматов; развивающая обратная связь преподавателя-фасилитатора	[10; 14]
Контрольный (6 ч)	Единство критериев входного и итогового контроля; валидность и надёжность диагностических инструментов	[1; 3]
Рефлексивный (2 ч)	Психологическая безопасность рефлексивной среды; добровольность и открытость обратной связи обучающихся	[13; 14]

Совокупность частных условий обеспечивает целостность технологии. Мотивационное условие подготовительного этапа создаёт психологическую готовность обучающегося к иноязычной профессиональной деятельности в гибридном формате [6]. Средовое условие основного этапа обеспечивает содержательное наполнение технологии аутентичным профессиональным материалом и поддерживающую обратную связь фасилитатора [10; 14]. Диагностическое условие контрольного этапа гарантирует объективность и сопоставимость результатов входного и итогового контроля [1; 3]. Рефлексивное условие завершающего этапа обеспечивает переход обучающегося в позицию субъекта собственного иноязычного профессионального развития через добровольную и психологически безопасную рефлексию [13; 14].

Диагностический инструментарий оценки сформированности ИКПК

Для диагностики уровня сформированности ИКПК будущего экономиста разработан диагностический инструментарий, включающий четыре кри-

терия, соотнесённых с компонентами ИКПК: мотивационно-ценностный, языково-речевой, профессионально-деятельностный и рефлексивно-автономный. Выбор данных критериев обусловлен необходимостью охватить как содержательные (языковые и профессионально-предметные), так и личностные (мотивационные и рефлексивные) аспекты иноязычной профессиональной компетенции обучающегося [3; 8]. Описание критериев, показателей и методик диагностики представлено в таблице 2.

Таблица 2. Критерии, показатели и методика диагностики сформированности ИКПК будущего экономиста

Критерий	Показатель	Методика диагностики
Мотивационно-ценностный	Мотивация к иноязычному профессиональному общению; осознание его ценности для будущей деятельности экономиста	Тест мотивации к достижению успеха [9]; анкетирование «Зачем мне профессиональный иностранный язык?»
	Положительное отношение к гибридному формату иноязычной подготовки; готовность к учебной автономии	Анкетирование; наблюдение за учебной активностью; адаптированный опросник учебной автономии [13]
Языково-речевой	Владение лексико-грамматическими нормами профессионального иностранного языка экономической сферы	Входной и итоговый языковой тест; анализ письменных работ в портфолио
	Умение строить профессиональный иноязычный дискурс; понимание монологического и диалогического дискурса	Экспертная оценка по критериям CEFR [11]; peer-review в LMS; тест на аудирование и чтение
Профессионально-деятельностный	Способность оперировать профессиональным экономическим содержанием на иностранном языке	Кейс-задание; защита кейс-проекта; экспертная оценка
	Владение нормами межкультурного взаимодействия; применение компенсаторных стратегий	Наблюдение в ролевых играх; анализ видеозаписей; задания на перефразирование в LMS
Рефлексивно-автономный	Способность к самооценке иноязычной профессиональной деятельности; анализ коммуникативных неудач	Методика диагностики рефлексии [4]; анализ рефлексивных дневников в LMS
	Умение планировать индивидуальную траекторию развития ИКПК; готовность к самостоятельному развитию	Анализ e-portfolio; рефлексивное эссе; опросник уровня субъективного контроля [15]

Мотивационно-ценностный критерий отражает личностное отношение обучающегося к иноязычной профессиональной деятельности и гибридному формату обучения и диагностируется с помощью теста мотивации к достижению успеха и адаптированного опросника учебной автономии [9; 13].

Языково-речевой критерий отражает уровень владения языковыми средствами и видами речевой деятельности и диагностируется посредством входного и итогового языкового тестирования, а также экспертной оценки письменных работ по критериям общеевропейской шкалы CEFR [11].

Профессионально-деятельностный критерий отражает способность применять иноязычные средства для решения профессиональных экономических задач и диагностируется посредством кейс-заданий, наблюдения в ролевых играх и заданий на компенсаторные стратегии.

Рефлексивно-автономный критерий, соответствующий авторскому компоненту ИКПК, отражает способность обучающегося к самооценке, самоанализу и самостоятельному планированию иноязычного профессионального развития, что согласуется с теорией саморегулируемого обучения [16]; диагностируется с помощью методики диагностики рефлексии и опросника уровня субъективного контроля [4; 15].

Уровни сформированности ИКПК

Каждый из четырёх критериев оценивается по четырёхуровневой шкале: начальный (CEFR A2-B1), пороговый (B1-B2), достаточный (B2-C1) и высокий (C1-C2). Описание уровня по каждому критерию строится на основе конкретных поведенческих индикаторов, что обеспечивает диагностическую измеримость и объективность оценивания результатов реализации технологии [1; 3].

Взаимосвязь педагогических условий и диагностического инструментария

Педагогические условия и диагностический инструментарий образуют единый оценочно-результативный блок технологии. Диагностическое условие контрольного этапа (единство критериев входного и итогового контроля) напрямую реализуется через применение единого инструментария на всех этапах измерения. Рефлексивное условие завершающего этапа обеспечивает содержательное наполнение рефлексивно-автономного критерия, поскольку именно в условиях психологически безопасной рефлексивной среды обучающийся способен объективно оценивать собственную иноязычную профессиональную деятельность [5; 14]. Таким образом, педагогические условия выступают организационно-процессуальным механизмом, а диагностический инструментарий – измерительным механизмом реализации технологии гибридного обучения.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, эффективная реализация технологии гибридного обучения иностранному языку профессионального общения в вузе требует соблюдения общего педагогического условия – проектирования гибридной иноязычной профессиональной образовательной среды – и четырёх частных условий, соотнесённых с этапами технологии. Во-вторых, диагностика сформированности ИКПК будущего экономиста должна осуществляться по четырём критериям – мотивационно-ценностному, языково-речевому, профессионально-деятельностному и рефлексивно-автономному, – каждый из которых обеспечен валидными психодиагностическими и педагогическими методиками. В-третьих, педагогические условия и диагностический инструментарий образуют взаимосвязанную систему, обеспечивающую воспроизводимость и верифицируемость технологии. Дальнейшее исследование предполагает экспериментальную апробацию предложенных условий и инструментария в ходе формирующего эксперимента.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 40 с.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методы её диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. 175 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
7. Фоминых Н.Ю. Проектирование компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Владикавказ, 2015. 413 с.
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос. 2005. 12 декабря.
9. Элерс Т. Методика диагностики мотивации к достижению успеха // Практическая психодиагностика: методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2001. С. 674–675.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
11. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 235 p.
12. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. № 2. P. 95–105.
13. Little D. Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991. 87 p.
14. Rogers C.R. Freedom to Learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969. 358 p.
15. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychological Monographs. 1966. Vol. 80. No. 1. P. 1–28.
16. Zimmerman B.J. Self-efficacy: An essential motive to learn // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. P. 82–91.

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND DIAGNOSTIC TOOLS FOR IMPLEMENTING THE TECHNOLOGY OF HYBRID FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION AT UNIVERSITY

Zhigaylo U.A.
Plekhanov Russian University of Economics

The article substantiates the pedagogical conditions for implementing the technology of hybrid foreign language teaching for professional communication at university and presents diagnostic tools for assessing the formation of the foreign language communicative professional competence (FLCPC) of a future economist. A general pedagogical condition, designing a hybrid foreign language professional educational environment, is identified, along with four specific conditions correlated with the preparatory, main, control, and reflective stages of the technology. Diagnostic tools comprising four criteria of FLCPC formation, namely motivational-value, linguistic-speech, professional-activity, and reflective-autonomous, are presented together with corresponding indicators and validated diagnostic methods. The interrelation between pedagogical conditions and diagnostic tools is substantiated as, respectively, the organizational-procedural and measurement mechanisms of technology implementation.

Keywords: pedagogical conditions, diagnostic tools, formation criteria, foreign language communicative professional competence, hybrid learning, future economist.

References

1. Bespalko V.P. Components of Pedagogical Technology. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 192 p. (In Russian)
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of Foreign Language Teaching: Linguodidactics and Methodology. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 336 p. (In Russian)
3. Zimnyaya I.A. Key Competencies as a Result-Target Basis of the Competency-Based Approach in Education. Moscow, ITs PKPS Publ., 2004. 40 p. (In Russian)
4. Karpov A.V. Reflexivity as a Mental Property and Methods of Its Diagnosis. Psychological Journal, 2003, vol. 24, no. 5, pp. 45–57. (In Russian)
5. Koryakovtseva N.F. Modern Methodology for Organizing Independent Work of Foreign Language Learners. Moscow, ARKTI Publ., 2002. 175 p. (In Russian)
6. Passov E.I. Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 223 p. (In Russian)
7. Fominykh N. Yu. Designing a Computer-Oriented Environment for Foreign Language Professional Training of Future Specialists. Doct. Diss. Vladikavkaz, 2015. 413 p. (In Russian)
8. Khutorskoy A.V. Technology for Designing Key and Subject Competencies. Eidos, 2005, December 12. (In Russian)
9. Ehlers T. Method for Diagnosing Achievement Motivation. Practical Psychodiagnostics: Methods and Tests, comp. by D. Ya. Raygorodskiy. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2001, pp. 674–675. (In Russian)
10. Yasvin V.A. Educational Environment: From Modeling to Design. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p. (In Russian)
11. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020. 235 p.
12. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education, 2004, vol. 7, no. 2, pp. 95–105.
13. Little D. Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin, Authentik, 1991. 87 p.
14. Rogers C.R. Freedom to Learn. Columbus, OH, Charles E. Merrill, 1969. 358 p.
15. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 1966, vol. 80, no. 1, pp. 1–28.
16. Zimmerman B.J. Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 2000, vol. 25, pp. 82–91.

Особенности целевой педагогической программы формирования цифровой компетентности курсантов в информационно-образовательной среде военного вуза

Катина Вера Михайловна,
соискатель ученой степени, преподаватель кафедры Информатики и управления, Военный Университет имени Александра Невского Министерства Обороны Российской Федерации
E-mail: kati-vera@yandex.ru

Целевая педагогическая программа направлена на формирование цифровой компетентности курсантов в информационно-образовательной среде военного вуза. Содержание программы связано с автоматизированными системами управления, геоинформационными технологиями, средствами моделирования, элементами искусственного интеллекта и инструментами кибербезопасности. Программа опирается на системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и информационный подходы. Учебный материал распределён по десяти модулям и осваивается через практические и лабораторные занятия, командную игру, проектную деятельность и самостоятельную работу. Основное место занимают задания, в которых курсант работает с цифровыми ресурсами, тренажёрами, цифровыми полигонами и ситуационными материалами при соблюдении режима секретности и требований информационной безопасности. Диагностика фиксирует не факт применения техники, а способность выполнить учебно-профессиональное действие, выбрать инструмент, обработать данные, представить результат и скорректировать подготовку с учётом задач будущей службы. Такой формат связывает цифровую подготовку с реальными условиями работы будущего офицера.

Ключевые слова: Целевая педагогическая программа, цифровой модуль, цифровая безопасность, цифровая компетентность.

Актуальность разработки целевой педагогической программы формирования цифровой компетентности курсантов в ИОС военного вуза связана с ключевыми вызовами современности. Меняется характер военных конфликтов, и всё большую роль играют киберпространство, информационное противоборство и радиоэлектронная борьба. Современному военному специалисту нужны навыки работы с данными и защиты от дезинформации.

В то же время в армии активно идет процесс цифровой трансформации, в войсках используют АСУ, ГИС, системы моделирования и современные средства связи. Будущим офицерам необходимо уверенно владеть этими инструментами, от них требуется быстрая оценка обстановки и принятие решений в условиях неопределённости – без этого невозможно эффективно осваивать военную технику и выполнять задачи. Цифровые компетенции напрямую влияют на оперативную готовность и эффективность выполнения военно-профессиональных задач.

Не менее важна информационная безопасность, т.к. курсанты работают с закрытыми данными, поэтому должны строго соблюдать режим секретности, уметь защищать информацию и распознавать киберугрозы.

Мировые армии внедряют передовые методы обучения – симуляции, адаптивные платформы, цифровые полигоны. Чтобы сохранять конкурентоспособность, российская система военного образования должна учитывать эти тренды, при этом адаптируя их к работе в закрытых ведомственных сетях [1, с. 184].

Таким образом, целевая педагогическая программа формирования цифровой компетентности курсантов военного вуза – важный элемент модернизации военного образования и укрепления обороноспособности страны [5, с. 84].

На начальном этапе исследований необходима разработка педагогической модели формирования цифровой компетентности в информационно-образовательной среде вуза, при апробации которой возможно оптимизировать необходимые параметры информационно-образовательной среды. Педагогическая модель позволяет обучаемым определить ясные цели, последовательность материалов и объективные механизмы оценки, а преподавателям – ясные рамки для выбора методов и материалов, снижение неопределённости [7; 13].

Развитие электронной информационно-образовательной среды (далее – ЭИОС) вуза базируется на содержательном и технологическом совершенствовании его ИОС с применением цифровых компьютерных технологий (далее – ЦКТ). Это включает: обновление программного и технического обеспечения вычислительной техники, систематическое повышение квалификации преподавателей и специалистов в сфере ЦКТ, а также оптимизацию управления учебным процессом и деятельностью вуза в целом [2; 5].

Структура педагогического процесса формирования цифровой компетентности курсантов военных вузов представляет собой системную модель из взаимосвязанных компонентов, адаптированную к специфике военного образования и ориентированную на подготовку офицеров, способных эффективно применять цифровые технологии в профессиональной деятельности

В основу целевой педагогической программы формирований цифровой компетентности курсантов военного вуза положены следующие подходы обучения: системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и информационный.

Системно-деятельностный подход фокусируется на развитии умения учиться, решать проблемы и применять знания на практике. Исследованиям в данной области посвящены работы Ю.К. Бабанского, А.В. Барабанщикова, В.П. Беспалько, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и др. При таком подходе обучающийся активный участник процесса, у него формируются навыки самостоятельной познавательной деятельности. В цифровом контексте это означает, например, способность самостоятельно искать, анализировать и применять информацию из различных цифровых источников.

Личностно-ориентированный подход, которому посвящены исследования Н.А. Алексеевой, Е.В. Бондаревской, А.В. Дубинина, А.А. Плигиной, Л.С. Подымовой и др. учитывает индивидуальные потребности,

интересы и способности каждого обучающегося. Подход предполагает адаптацию образовательного процесса к конкретному обучающемуся, с учётом его личностных особенностей. В цифровой среде это может выражаться в использовании персонализированных образовательных ресурсов и адаптивных обучающих платформ.

Компетентностный подход ориентирован на формирование практических умений и навыков, необходимых для успешной деятельности. В разработанной педагогической программе были использованы исследования В.И. Байденко, И.А. Зимней, А. Каспржака, В. Ландшеера, О.Е. Лебедева, А.К. Марковой, Н.С. Сахаровой и др. Акцент был сделан на практическом применении знаний, не просто на заучивании фактов, а на решении конкретных проблем. В цифровом контексте это означает развитие практических навыков работы с цифровыми инструментами и приложениями, а также способность применять эти навыки для решения задач [4; 6; 9; 11].

Информационный подход рассматривается с опорой на труды Р.Ф. Абдеева, А.А. Братко, Л.М. Веккера, Н. Винера, Д.И. Дубровского, В.А. Котельникова, А.Н. Кочергина и других авторов. В исследовании он связан с анализом конкретных информационных действий курсанта: поиска сведений, отбора материала по заданию, проверки достоверности, преобразования данных и использования результата при решении учебно-профессиональной задачи.

Информационный подход – это не про технологии сами по себе, а формирование культуры работы с информацией: способности видеть структуру данных, критически их оценивать и уверенно действовать даже в условиях неопределённости и жёстких ограничений. В военном образовании это напрямую определяет профессиональную надёжность и готовность офицера к выполнению задач [10, с. 15].

В программе методологические подходы разведены по содержанию работы. Компетентностный подход задаёт результат подготовки: курсант должен применять цифровые средства при решении учебно-профессиональных и служебно-боевых задач. Системно-деятельностный подход определяет практический характер занятий: поиск информации, обработку данных, выполнение заданий с использованием цифровых ресурсов. Личностно-ориентированный подход связан с учётом исходной подготовки курсанта, темпа освоения материала и возникающих затруднений. Информационный подход задаёт порядок работы с данными: отбор сведений, проверку достоверности, преобразование информации и соблюдение требований защиты.

Цель программы состоит в формировании цифровой компетентности курсанта, необходимой для работы с информацией, применения цифровых инструментов в учебных и служебных задачах, освоения новых цифровых средств и соблюдения требований информационной безопасности.

Программа содержит 10 учебных модулей общим объемом 96 аудиторных часа: 36 часов лекций (из которых 20 часов – интерактивные лекции, 6 часов – проблемно-ориентированные лекции, 6 часов лекция-презентация с демонстрацией и 4 часа – лекция мастер-класс), 32 часа практических занятий с применением различных видов компьютерной техники и современного программного обеспечения, 6 часов семинара, 8 часов – командная игра, 4 часа – лабораторная работа, 10 часов – работа над проектом и экзамен. На самостоятельную работу курсантов отведено 72 часа [12, с. 174].

Содержание учебных модулей разработано с учетом специфики направления подготовки курсантов Военного университета МО РФ имени князя Александра Невского по направлению «Экономическая безопасность». Логика программы выстроена от освоения базовых информационных процессов и прикладных средств к обработке профессиональных данных, моделированию, защите информации, искусственному интеллекту и кибербезопасности.

Первый модуль вводит курсанта в круг базовых понятий, связанных с информацией и цифровыми технологиями. В нем рассматриваются различные подходы к пониманию информации, особенности экономической информации, ее свойства и место в профессиональной деятельности военного экономиста. Отдельно раскрываются структура информационных ресурсов, необходимых для управления организацией, и информационные процессы, с которыми курсант сталкивается при решении учебно-профессиональных задач.

Второй модуль посвящен прикладному программному обеспечению общего назначения. Его содержание связано с освоением программ пакета Microsoft Office: текстового процессора MS Office Word, электронных таблиц MS Office Excel, системы управления базами данных MS Office Access и программы подготовки презентаций MS Office PowerPoint. Практическая часть модуля ориентирована на создание комплексных документов, оформление реквизитов служебных материалов, работу с таблицами и диаграммами, автоматизацию ввода и вычислений, использование абсолютной, относительной и смешанной адресации, построение таблиц и межтабличных связей, а также подготовку деловой презентации.

Третий и четвертый модули переводят работу с программными средствами в плоскость решения экономических задач. Курсанты осваивают обработку массивов экономических данных с помощью стандартных функций, автоматизацию расчетов, сортировку, фильтрацию, промежуточные итоги, консолидацию и импорт данных, обработку внешних баз данных, условное форматирование и особенности совместной работы. После этого рассматриваются сетевые технологии: виды и архитектура компьютерных сетей, модели взаимодействия систем, протоколы, локальные вычислительные сети, их топологии и методы доступа, корпоративные отраслевые информационно-вычислительные системы, глобальная сеть Интернет и способы применения локальных и глобальных информационных сетей в деятельности военного экономиста.

Пятый модуль объединяет моделирование, формализацию и практическое использование вычислительных средств. На материале MS Office Excel отрабатываются элементы экономико-статистического анализа, описательная статистика, статистическая обработка выборок и работа с малыми выборками. В этот же блок включены оптимизационные задачи, двухфакторные и общие задачи линейного программирования, транспортные задачи, анализ решений и обращение к двойственным задачам. Завершается модуль освоением методов финансовых вычислений: расчетов по простым и сложным процентам, в том числе с применением финансовых функций Excel.

Шестой и седьмой модули формируют основу работы с защищенной информацией. В них рассматриваются основы информационной безопасности в Российской Федерации, методы и способы защиты информации, защита данных на персональном компьютере, предупреждение потери и разрушения информации, противодействие несанкционированному доступу и компьютерным вирусам, организационные и программно-технические меры защиты. С учетом профиля подготовки курсанты также работают со справочно-правовыми системами, в том числе с СПС «КонсультантПлюс»: выполняют поиск документов, обрабатывают и сохраняют результаты, обращаются к специализированным информационным банкам, разделам «Финансовые и кадровые консультации» и «Формы документов».

Завершающие модули расширяют цифровую подготовку за счет тем искусственного интеллекта, нейронных сетей и кибербезопасности. В восьмом модуле дается введение в системы искусственного интеллекта, раскрываются понятие искусственного интеллекта, направления его развития, функциональная структура интеллектуальной системы и модели представления знаний. Девятый модуль связан с искусственными нейронными сетями, сетями прямого распространения, персептронами, генетическими алгоритмами, обучением нейронных сетей прямым и обратным распространением ошибки, а также с применением технологий искусственного интеллекта в системах управления, прогнозирования и поддержки принятия решений, включая образцы вооружения, военной и специальной техники по профилю подготовки. Десятый модуль закрепляет вопросы кибербезопасности: цели атакующих, основные векторы атак, инструменты кибервоздействия, способы защиты, социальную инженерию и фишинг.

Такое распределение содержания позволяет не отделять цифровую подготовку от профессионального контекста. Базовые навыки работы с информацией и офисными приложениями постепенно связываются с анализом экономических данных, моделированием, правовым поиском, защитой информации и действиями в условиях киберугроз. За счет этого каждый модуль выполняет не изолированную учебную функцию, а работает на общий результат программы – готовность курсанта использовать цифровые средства при решении учебных, служебных и военно-профессиональных задач.

Уникальность такой программы рождается из необходимости соединить две разные логики: логику современного цифрового образования и логику военной подготовки, где на первом месте – надёжность, безопасность, дисциплина и готовность действовать в условиях неопределённости.

В гражданской среде цифровая компетентность часто понимается как умение пользоваться цифровыми сервисами, искать информацию, работать с офисными приложениями и базовыми инструментами анализа данных. Для курсанта военного вуза этого недостаточно. Программа должна формировать компетенции, напрямую связанные с будущей службой. Поэтому главной особенностью целевой педагогической программы, разработанной автором, является ее военно-профессиональная направленность.

Курсант должен уметь работать с автоматизированными системами управления (далее – АСУ), которые применяются в войсках: понимать, как вводятся данные, как система формирует варианты решений,

какие ошибки могут возникать при некорректных исходных данных. Важной частью становится освоение геоинформационных систем (далее – ГИС) – умение читать цифровые карты, наносить оперативную обстановку, анализировать рельеф и возможные маршруты движения. Сюда же относится работа со средствами связи и передачи данных, включая понимание принципов шифрования и защиты информации.

Еще одна особенность предлагаемой программы в том, что цифровые навыки здесь не самоцель, а инструмент выполнения боевой задачи. Поэтому в программу заложены не абстрактные упражнения, а типовые рабочие ситуации офицера: подготовка боевого приказа в электронном виде, анализ разведданных, оценка обстановки по цифровым картам, моделирование вариантов действий подразделений.

Работа в закрытой информационной среде и режим секретности. Военные вузы функционируют в условиях жёстких ограничений по доступу к глобальной сети и использованию внешних цифровых сервисов. Это не недостаток, а специфика, которая делает программу уникальной. Программа строится с учётом работы в ведомственных защищённых сетях, где используются специализированные операционные системы, средства криптографической защиты и внутренние электронные ресурсы. Курсанты учатся работать с локальными базами данных, электронными библиотеками ведомства, внутренними системами документооборота. В программу включаются практические модули по работе с грифами секретности, правилам хранения и передачи данных, действиям при обнаружении подозрительной активности в сети.

Одна из уникальных черт программы – активное применение технологий моделирования. Вместо абстрактных лекций по теории кибербезопасности курсанты отрабатывают действия на учебных кибератаках: учатся выявлять признаки взлома, изолировать заражённые узлы сети, восстанавливать работоспособность систем [1; 3].

Цифровые полигоны позволяют моделировать управление подразделениями в условиях помех, потери связи, воздействия средств радиоэлектронной борьбы. Курсанты получают опыт принятия решений, когда часть информации недоступна, каналы связи нестабильны, а время на реакцию ограничено. Такие тренировки формируют не только технические навыки, но и психологическую устойчивость к работе в стрессовых цифровых условиях.

Тренажёры помогают имитировать работу с реальными комплексами управления, используемыми в войсках. Это даёт возможность ещё до выпуска освоить интерфейс, логику работы и типовые ошибки, которые возникают при эксплуатации техники.

Предлагаемая целевая программа опирается на ситуационное обучение – учебный процесс строится вокруг реалистичных сценариев. Например, курсанту даётся вводная: «Связь с одним из подразделений потеряна, на карте появились новые объекты противника, данные разведки противоречивы». Задача – оценить обстановку, выбрать оптимальный вариант действий, оформить решение в электронном виде и обосновать его перед преподавателем [3, с. 118].

Такой подход развивает критическое мышление и умение работать с неполной или противоречивой информацией – ключевые навыки для офицера.

Оценка результатов строится по гибридному принципу. Цифровой след (результаты тестов, время выполнения заданий, ошибки в симуляциях) фиксируется автоматически, но итоговая оценка выставляется преподавателем после устного разбора. Это позволяет проверить не только правильность ответа, но и понимание логики решения, способность аргументировать свою позицию и отвечать на уточняющие вопросы.

Ещё один важный элемент – развитие навыков самоорганизации. В условиях цифровизации курсанту приходится самостоятельно планировать учебную нагрузку, отслеживать дедлайны, работать с электронными ресурсами. Программа включает модули по тайм-менеджменту, работе с цифровыми инструментами планирования, методам самоконтроля и рефлексии [8, с. 348].

Особенность программы – в её практической направленности. Каждый модуль связан с конкретными задачами, которые будет решать выпускник. Например, модуль по работе с ГИС напрямую соотносится с обязанностями командира по оценке местности и планированию манёвра. Модуль по кибербезопасности – с необходимостью защищать информацию в полевых условиях.

Программа предусматривает взаимодействие с профильными подразделениями и центрами подготовки, где курсанты могут увидеть, как цифровые технологии применяются на практике. Возможны выездные занятия, стажировки, разбор реальных инцидентов (с учётом режима секретности).

Для отслеживания прогресса используются диагностические инструменты: регулярные тесты, практические кейсы, симуляционные задания. Результаты анализируются не только количественно (процент правильных ответов), но и качественно (типы ошибок, скорость принятия решений, устойчивость к стрессу), что позволяет оценивать динамику формирования цифровой компетентности [13, с. 27].

Корректировка программы проводится по результатам текущей диагностики и анализа затруднений, которые возникают у курсантов при изучении отдельных разделов. При необходимости увеличивается доля практических занятий, уточняются сценарии симуляций, перерабатываются задания и методические материалы. Такая корректировка связана не с формальным обновлением программы, а с устранением конкретных пробелов в работе с информацией, цифровыми ресурсами и средствами моделирования.

Целевая педагогическая программа формирования цифровой компетентности курсантов строится с учётом условий военного вуза. Её содержание направлено не на общее знакомство с цифровыми технологиями, а на выполнение действий, необходимых будущему офицеру: поиск и проверку данных, использование разрешённых цифровых средств, работу в установленном режиме доступа, соблюдение требований информационной безопасности и принятие решения в учебно-профессиональной ситуации.

Целевая педагогическая программа формирования цифровой компетентности курсантов военного вуза становится не просто образовательным проектом, а стратегическим инструментом модернизации военного образования, направленным на укрепление национальной обороноспособности и подготовку офицеров, способных эффективно действовать в современных условиях.

Литература

1. Алёхин, И.А. Инновационные методы и технологии обучения в военных учебных центрах на основе применения искусственного интеллекта. / И.А. Алёхин, А.Е. Денисов, А.В. Деникин // Мир образования – образование в мире. – 2025. – № 3 (99). – С. 181–191.

2. Алёхин, И.А. Трансформация педагогической деятельности преподавателя в условиях цифровизации образовательной среды военного вуза. / И.А. Алёхин, Н.В. Ходько, А.В. Деникин // Мир образования – образование в мире. – 2025. – № 2 (98). – С. 176–185.

3. Байдаев, М.М. Дидактические возможности цифровой педагогики при подготовке кадров для органов внутренних дел российской федерации / М.М. Байдаев, А.Д. Лазукин, В.Н. Гуляев // Мир образования – образование в мире. – 2022. – № 3 (87). – С. 112–122.

4. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В.И. Байденко. – Москва: исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 71 с.: табл.; 21 см. – (Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), Каф. систем. исслед. образования).

5. Барановский, Ю. Работа в информационной среде / Ю. Барановский, А. Беляева // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 81–87.

6. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910–12.htm – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос».

7. Быков А.К. Социально-педагогический и средовой подходы в педагогических исследованиях. В сборнике: Язык и актуальные проблемы образования. Научные труды Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию Международной академии наук педагогического образования. В 2-х частях. – Ярославль, 2025. – С. 91–98.

8. Герасимова, И.А. Методические приемы и способы активизации самостоятельной работы курсантов посредством интеграции элементов современных технологий обучения / И.А. Герасимова, Н.В. Пахомова, А.Ф. Бочков // Гуманитарные и социально-экономические дисциплины в современном мире: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 16 апреля 2021 г. / под общ. ред. А.Н. Мертвищева. – Пермь: ПВИ ВНГ РФ, 2021. – С. 344–352.

9. Епишева, О.Б. Компетентностный подход к обучению как основное направление повышения качества профессионального образования / О.Б. Епишева // Совершенствование подготовки кадров в филиалах вузов западной Сибири: Материалы региональной научно-методической конференции (16–17 марта 2003 г.). – Тюмень: Тюм ГНГУ, 2003. – 228 с.

10. Зайцева, О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Б. Зайцева Брянский гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского. – Брянск, 2002. – 20 с. Заседание Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г. (протокол № 47, раздел I)

11. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

12. Шевченко, О.К. Модульный принцип формирования информационно-образовательной среды в повышении эффективности образовательного процесса / О.К. Шевченко, В.М. Катина // Мир образования, образование в мире. – 2021. – № 1(81). – С. 170–179.

13. Щучка, Т.А. Методология и технология формирования цифровой компетентности будущего педагога в процессе научного исследования: автореферат дис. … доктора педагогических наук: 5.8.7. / Т.А. Щучка; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»; Диссовет 99.2.084.02 (99.2.084.02)]. – Елец, 2025. – 45 с.

FEATURES OF THE TARGET PEDAGOGICAL PROGRAM FOR FORMING CADETS' DIGITAL COMPETENCE IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY

Katina V.M.
Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Digital training for cadets at a military university requires a different organization of academic work: a digital tool must be connected with a specific educational and professionally oriented action rather than used as an external supplement to a lesson. The article defines digital competence through searching for and verifying information, processing data, working with training systems and simulators, preparing electronic materials, observing access regulations, and meeting information security requirements. The conditions for integrating the information and educational environment into future officer training are specified: practice-oriented tasks, case situations, project work, digital assessment of results, and methodological support from the instructor. The instructor's role is associated with selecting digital resources, incorporating them into the lesson content, and assessing the outcome of the cadet's action. This format links digital training with real military service tasks.

Keywords: Targeted pedagogical program, digital module, digital security, digital competence.

References

1. Alekhin, I.A. Innovative methods and technologies of training in military training centers based on the use of artificial intelligence. / I.A. Alekhin, A.E. Denisov, A.V. Denikin // The world of education – education in the world. – 2025. No. 3 (99). pp. 181–191.

2. Alyokhin, I.A. Transformation of pedagogical activity of a teacher in the conditions of digitalization of the educational environment of a military university. / I.A. Alyokhin, N.V. Khodko, A.V. Denikin // The world of education – education in the world. – 2025. – No. 2 (98). – pp. 176–185.

3. Baidaev, M.M. Didactic possibilities of digital pedagogy in the training of personnel for the internal affairs bodies of the Russian Federation / M.M. Baidaev, A.D. Lazukin, V.N. Gulyaev // The world of education – education in the world. – 2022. – № 3 (87). – Pp. 112–122.

4. Baydenko, V.I. Identification of the composition of university graduates' competencies as a necessary stage of designing a new generation of higher education institutions: a method. the manual / V.I. Bidenko. – Moscow: research. the center for quality problems of training. Specialists, 2006. 71 p.: tables; 21 cm. (Series: Proceedings of the methodological seminar "Russia in the Bologna process: problems, tasks, prospects" / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Federation, Feder. Agency for Education, Research. the center for quality problems of training. specialists of the Moscow State Institute of Steel and Alloys (technol. University), Department of Systems. research. education).

5. Baranovsky, Y. Work in the information environment / Y. Baranovsky, A. Belyaeva // Higher education in Russia. 2002. No. 1. pp. 81–87.

6. Bermus, A.G. Problems and prospects of implementing a competence–based approach in education / A.G. Bermus // Online magazine "Eidos". – 2005. – September 10th. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910–12.htm – In Nadzag: The Eidos Distance Education Center.

7. Bykov A.K. Socio-pedagogical and environmental approaches in pedagogical research. In the collection: Language and current problems of education. Scientific papers of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 30th anniversary of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education. In 2 parts. Yaroslavl, 2025. pp. 91–98.

8. Gerasimova, I.A. Methodological techniques and ways to activate the independent work of cadets through the integration of elements of modern learning technologies / I.A. Gerasimova, N.V. Pakhomova, A.F. Bochkov // Humanities and socio-economic disciplines in the modern world: collection of scientific articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, April 16, 2021 G. / under the general editorship of A.N. Deadishchev. – Perm: PVI VNG RF, 2021. – pp.344–352.

9. Episheva, O.B. Competence-based approach to learning as the main direction of improving the quality of professional education / O.B. Episheva // Improving staff training in branches of universities in Western Siberia: Proceedings of the regional scientific and methodological conference (March 16–17, 2003). Tyumen: TSU Tyumen, 2003. 228 p.

10. Zaitseva, O.B. Formation of information competence of future teachers by means of innovative technologies: abstract of the dissertation of the Candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / O.B. Zaitseva Bryansk State Pedagogical University. I.G. Petrovsky University. – Bryansk, 2002. – 20 p. Meeting of the Government of the Russian Federation on December 9, 2004 (Protocol No. 47, section I)

11. Lebedev, O.E. Competence approach in education / O.E. Lebedev // School technologies. – 2004. – № 5. – p. 3–12.

12. Shevchenko, O.K. The modular principle of the formation of the information and educational environment in improving the effectiveness of the educational process / O.K. Shevchenko, V.M. Katina // The world of education, education in the world. – 2021. – № 1(81). – Pp. 170–179.

13. Shchuchka, T.A. Methodology and technology of formation of digital competence of a future teacher in the process of scientific research: abstract of the dissertation… Doctors of Pedagogical Sciences: 5.8.7. / T.A. Shchuchka; [Place of defense: I.A. Bunin Yelets State University; Dissertation Council 99.2.084.02 (99.2.084.02)]. – Yelets, 2025. – 45 p.

Совершенствование курса огневой подготовки в рамках первоначальной профессиональной подготовки курсантов ведомственных вузов (на примере МВД России и ФСИН России)

Крапивин Олег Владимирович,
доцент кафедры физической подготовки и спорта, Академия права и управления ФСИН России
E-mail: Salary25@yandex.ru

Гордиенко Евгений Геннадьевич,
преподаватель кафедры физической и огневой подготовки, Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний
E-mail: gordienko.e.g@mail.ru

Гришин Евгений Васильевич,
старший преподаватель кафедры организации режима и надзора, Владимирский юридический институт ФСИН России
E-mail: grishin_ev@33.fsin.gov.ru

Ураков Дмитрий Игоревич,
кандидат юридических наук, доцент кафедры огневой подготовки, Нижегородская академия МВД РФ
E-mail: kaf.ognevoy52@gmail.com

Демкин Михаил Сергеевич,
старший преподаватель кафедры физического воспитания, лечебной физкультуры и спортивной медицины, Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова
E-mail: demkin_mixail@mail.ru

В статье авторами анализируется эффективность существующей программы первоначальной профессиональной подготовки, выявляются проблемы и недостатки, а также разрабатываются рекомендации по ее улучшению с учетом актуальных задач, стоящих перед правоохранительными органами. Работа направлена на оптимизацию процесса обучения стрельбе из стрелкового оружия, что, по мнению авторов, должно способствовать повышению профессиональной готовности будущих офицеров к выполнению служебных обязанностей. Объект исследования – процесс обучения огневой подготовке курсантов, проходящих обучение в рамках первоначальной профессиональной подготовки в ведомственных вузах. Предмет исследования – методы, подходы и содержание данного курса, а также их соответствие современным требованиям и стандартам. Цель исследования – выявление и анализ существующих проблем в курсе огневой подготовки курсантов ведомственных вузов, таких как МВД России и ФСИН России, а также разработка рекомендаций по его совершенствованию с учетом современных требований и стандартов. Исследование проводилось в образовательных организациях ФСИН России и МВД России. В ходе исследования авторами применялись такие методы как наблюдение, анализ методических материалов и обобщение полученных результатов. В ходе проведенного исследования авторы пришли к выводу о том, что совершенствование курса огневой подготовки в ведомственных вузах – это многогранная задача, требующая комплексного подхода. В настоящее время существует необходимость учитывать как современные требования к подготовке специалистов, так и существующие проблемы и недостатки. Важно, чтобы процесс обучения был динамичным и адаптировался к изменениям в обществе и в правоохранительной системе. Только таким образом можно обеспечить высокую эффективность огневой подготовки и подготовить высококвалифицированных специалистов, способных успешно выполнять свои обязанности в условиях современных вызовов и угроз. Результаты проведенного исследования могут позволить не только повысить уровень огневой подготовки курсантов к их дальнейшей служебной деятельности, но и создать благоприятные условия для совершенствования качества обучения.

Ключевые слова: курсант, преподаватель, стрельба, ФСИН России, МВД России, первоначальная подготовка, огневая подготовка, ведомственный вуз, обучение, занятие.

Введение

В современном мире, где безопасность и правопорядок становятся все более актуальными, подготовка кадров для правоохранительных органов приобретает особое значение. Важным компонентом этой подготовки является огневая подготовка, которая обеспечивает курсантов необходимыми навыками обращения с огнестрельным оружием и готовностью к действиям в условиях реальной угрозы. Ведомственные вузы МВД России и ФСИН России, несут ответственность за формирование профессиональных компетенций будущих сотрудников, и огневая подготовка занимает в этом процессе центральное место. Эффективность подготовки курсантов в области обращения с оружием напрямую влияет на их способность выполнять служебные обязанности, защищать закон и порядок, а также обеспечивать безопасность граждан.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью совершенствования курса огневой подготовки в рамках первоначальной подготовки курсантов. В условиях постоянно меняющейся криминогенной обстановки, новейших технологий и методов преступной деятельности, а также изменений в законодательстве, требования к подготовке сотрудников правоохранительных органов становятся все более высокими. Это требует от образовательных организаций постоянного анализа и обновления учебных планов, содержания курсов и методов обучения. Необходимость адаптации курса огневой подготовки к современным реалиям и вызовам становится очевидной, и именно поэтому данная тема требует глубокого и всестороннего изучения.

Объект исследования – процесс обучения огневой подготовке курсантов, проходящих обучение в рамках первоначальной профессиональной подготовки в ведомственных вузах.

Предмет исследования – методы, подходы и содержание данного курса, а также их соответствие современным требованиям и стандартам.

Цель исследования – выявление и анализ существующих проблем в курсе огневой подготовки курсантов ведомственных вузов, таких как МВД России и ФСИН России, а также разработка рекомендаций по его совершенствованию с учетом современных требований и стандартов.

В рамках работы ставятся задачи: оценить эффективность текущего курса огневой подготовки; проанализировать актуальные требования к подготовке будущих специалистов; выявить недостатки и проблемы, которые могут негативно сказываться на качестве обучения, и предложить пути их решения.

Результаты исследования направлены на улучшение профессиональных навыков курсантов, что в свою очередь поспособствует повышению уровня их готовности к выполнению служебных обязанностей в условиях реальной служебной деятельности.

Оценка эффективности курса огневой подготовки в ведомственных вузах представляет собой важный аспект, который позволяет не только выявить уровень подготовки курсантов, но и определить, насколько программа соответствует современным требованиям и вызовам, стоящим перед правоохранительными органами. В контексте первоначальной подготовки курсантов МВД России и ФСИН России, огневая подготовка занимает центральное место, так как именно навыки обращения с огнестрельным оружием являются основополагающими для выполнения служебных обязанностей. Эффективность курса можно оценивать по нескольким критериям, среди которых качество усвоения знаний, практические навыки, психологическая готовность к использованию оружия и уровень физической подготовки.

Научная новизна исследования обусловлена потребностью повышения качества обучения в вузах правоохранительных органов. В связи с обстановкой в стране и в мире, вопросы обучения стрельбе являются востребованными и актуальными.

Методика исследования

Исследование проводилось в образовательных организациях ФСИН России (Академия права и управления ФСИН России, Санкт-Петербургский Университет ФСИН России, Владимирский юридический институт ФСИН России, Кузбасский институт ФСИН России) и МВД России (Нижегородская академия МВД России). В ходе исследования авторами применялись такие методы как наблюдение, анализ методических материалов и обобщение полученных результатов.

Результаты исследования

Обучение стрельбе в образовательных организациях МВД России и ФСИН России осуществляется в соответствии с приказом МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» и приказом ФСИН России от 13 июня 2023 г. № 382 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации» соответственно [4].

В ходе исследования авторами были рассмотрены рабочие программы дисциплины огневая подготовка, преподаваемой курсантам в рамках первоначальной подготовки. Если в образовательных организациях МВД России первоначальная подготовка подразумевает обучение стрельбе из автомата Калашникова, то в образовательных организациях ФСИН России большая часть отводится процессу обучения стрельбе из пистолета. На наш взгляд это является упущением.

В ходе анализа теоретической базы, на которой строится обучение, авторы пришли к выводу о том, что на первоначальных этапах подготовки курсанты вузов ФСИН России должны осваивать материальную часть, тактико-технические характеристики, правила и приемы стрельбы из автомата Калашникова. Ввиду того, что основной тип оружия применяемый в учреждениях уголовно-исполнительной системы – автоматическое стрелковое оружие.

В рамках реализации предложенной идеи, практическая часть курса, как правило, должна проводиться на стрельбищах, где курсанты могут отрабатывать свои навыки. Эффективность практического обучения можно оценивать через результаты стрельбы, где важными показателями являются точность и скорость. Для повышения качества освоения учебного материала, преподавателями, в рамках обучения должны применяться тренажеры по типу СКАТТ, что позволит курсантам отрабатывать действия в условиях, приближенных к реальным.

Также немаловажный является фактор вовлеченности самих преподавателей в процесс обучения. От компетентности, конгруэнтности и самоотдаче которых зависит объем и качество усвоенного материала учащимися. В ввиду чего преподаватели должны совершенствоваться на постоянной основе: повышать уровень своей компетенции; изучать новые технологии, методики преподавания; повышать свою квалификацию.

Следующим ключевым фактором выступает психологическая готовность курсантов к применению огнестрельного оружия. Сотрудникам правоохранительных органов, которые могут столкнуться с ситуациями, требующими использования оружия, необходимо быть психологически подготовленными к таким действиям. Важную роль в этом играют тренировки, направленные на развитие устойчивости к стрессу и способности быстро принимать решения в условиях ограниченного времени. Оценка психологической готовности проводится с помощью тестов, симуляций и ролевых игр, которые позволяют определить, как курсанты реагируют на стресс и насколько уверенно действуют в условиях, приближенных к реальным [5].

Физическая подготовка курсантов также играет ключевую роль в обеспечении эффективности курса огневой подготовки. Успешная стрельба зависит не только от точности, но и от физической выносливости, силы и координации движений. Поэтому в программу курса необходимо включать элементы физической подготовки, направленные на развитие этих качеств у курсантов. Для оценки уровня физической готовности можно использовать различные тесты и соревнования, позволяющие выявить слабые места и определить, какие аспекты требуют дополнительного внимания [2].

Необходимо также учитывать мнение самих курсантов, которые могут оценить курс огневой подготовки на предмет его значимости и практической ценности. Анкетирование и опросы помогут определить, какие элементы курса были наиболее полезными, а какие нуждаются в улучшении. Важно, чтобы курсанты имели возможность выразить свое отношение к качеству преподавания, доступности учебных материалов и организации учебного процесса. Эти данные могут послужить основой для дальнейшей оптимизации курса и повышения его результативности.

Таким образом авторами предложена следующая последовательность изучения методического материала в рамках прохождения первоначальной профессиональной подготовки курсантами ведомственных вызов:

1. тема № 1: «Меры безопасности при обращении с оружием (автомат Калашникова) и боеприпасами» – 4 ч.;
2. тема № 2: «Материальная часть автомата Калашникова» – 6 ч.;
3. тема № 3: «Основы, приемы и правила стрельбы из автомата Калашникова» – 6 ч.;
4. тема № 4: «Практическое выполнение стрелковых упражнений из автомата Калашникова» – 20 ч.

Выводы

Огневая подготовка является неотъемлемой частью подготовки специалистов, работающих в правоохранительных органах и играет важную роль в обеспечении общественной безопасности. Эффективность курса огневой подготовки в ведомственных вузах можно оценивать с разных сторон. С одной стороны, она зависит от качества учебных программ, методов обучения и материально-технической базы, а с другой – от мотивации курсантов и их готовности к освоению необходимых навыков и компетентности преподавателей. В ходе исследования было установлено, что несмотря на наличие определенных положительных тенденций в огневой подготовке, существует ряд проблем, которые требуют решения.

Анализ современных требований к огневой подготовке курсантов показал, что они становятся все более жесткими и актуальными в условиях современного общества, где уровень преступности и угрозы безопасности постоянно меняются. Современные правоохранительные органы требуют от своих сотрудников не только умения обращаться с огнестрельным оружием, но и способности быстро и эффективно реагировать в стрессовых ситуациях, принимать решения в условиях неопределенности. Это подчеркивает необходимость пересмотра и адаптации существующих курсов огневой подготовки к новым реалиям и требованиям.

В ходе работы были выявлены основные проблемы и недостатки существующего курса огневой подготовки. К ним относятся: изучение материала касающегося пистолета Макарова, несовершенство учебно-методического комплекса, а также отсутствие возможности проведения обучения основам стрельбы на этапе первоначальной профессиональной подготовке на стрельбищах. Многие курсанты сталкиваются с недостатком практических занятий и реальных сценариев, что ограничивает их возможности для отработки навыков. Кроме того, существует проблема недостаточной мотивации курсантов, что также сказывается на качестве их подготовки.

Пути совершенствования курса огневой подготовки в ведомственных вузах могут включать в себя как изменения в содержании учебных программ, так и внедрение новых методов обучения. Важно уделить внимание интеграции теоретических знаний и практических навыков, а также обеспечить курсантам возможность отрабатывать свои умения в условиях, приближенных к реальным. Это может быть достигнуто через использование тренажеров по типу СКАТТ, проведение тактических учений и практических занятий на стрельбищах. Также необходимо развивать взаимодействие с другими структурами, такими как военные учебные заведения и специализированные тренинговые компании, что позволит обогатить опыт курсантов и повысить качество их подготовки.

Таким образом, совершенствование курса огневой подготовки в ведомственных вузах – это многогранная задача, требующая комплексного подхода. Необходимо учитывать как современные требования к подготовке специалистов, так и существующие проблемы и недостатки. Важно, чтобы процесс обучения был динамичным и адаптировался к изменениям в обществе и в правоохранительной системе. Только таким образом можно обеспечить высокую эффективность огневой подготовки и подготовить высококвалифицированных специалистов, способных успешно выполнять свои обязанности в условиях современных вызовов и угроз.

Результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость дальнейшего совершенствования методов обучения стрельбе в образовательных организациях правоохранительных органов. Это позволит не только повысить уровень огневой подготовки курсантов к их дальнейшей служебной деятельности, но и создаст благоприятные условия для совершенствования качества обучения.

Литература

1. Алексеев С.В., Соболев Н.Г. Особенности подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России к несению службы в суточных нарядах // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2024. – № 2 (104). – С. 152–159. EDN: ERRJJD.

2. Байкин Р.Ф. О комплексном совершенствовании огневой подготовки в образовательных организациях МВД России // Дневник науки. – 2022. – № 6 (66). – С. 1–3.

3. Барышников А.В. Некоторые особенности преодоления психологического барьера курсантами вузов МВД России в процессе обучения стрельбе из боевого оружия // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2006. – № 10. – С. 117–118. – EDN REBFQD.

4. Буткевич С.А. Подготовка сотрудников подразделений уголовного розыска: проблемные вопросы и их решение // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85–1. – С. 58–61. EDN: TFUGQA.

5. Евтихов О.В. Специфика формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза МВД России. – 2021. – 124 с. DOI: 10.51980/2021_21_129 EDN: THPDMT.

6. Еробкин Р.П. Подготовка курсантов в инновационной образовательной среде вуза МВД России: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Еробкин Роман Павлович. – 2015. – 185 с. – EDN YQAOPA.

7. Колбышев П.Р. О некоторых особенностях обучения стрельбе «навскидку» из автомата // Актуальные вопросы совершенствования тактико-специальной, огневой и профессионально прикладной физической подготовки в современном контексте практического обучения сотрудников органов внутренних дел: Материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23–25 мая 2024 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2024. – С. 106–109. – EDN TSVZCR.

8. Кутыгин Ю.А. Инновационные методики обучения стрельбе из автомата // Инновационные педагогические технологии: Материалы IV Международной научной конференции, Казань, 20–23 мая 2016 года. – Казань: Бук, 2016. – С. 167–169. – EDN WCUQNB.

9. Рабазанов С.И., Рязанов О.Е., Малышев С.А. Психологический аспект при обучении стрельбе из автомата Калашникова // Вестник Рязанского филиала Московского университета МВД России. – 2021. – № 15. – С. 235–236. – EDN KDTIOK.

10. Савенков Г.И., Медведев А.В. Первоначальное обучение стрельбе из автомата курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года / Редколлегия: А.С. Дудко, А.А. Фролов, Д.А. Воронов [и др.]. – Краснодар: Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2023. – С. 233–236. – EDN UIHBNY.

11. Тухфатуллин А.Н., Агафонова А.А. Обучение стрельбе из автомата Калашникова в реальных условиях // Актуальные проблемы совершенствования навыков обращения с автоматом (карабином) у сотрудников правоохранительных органов: Сборник материалов Международного научно-практического семинара, проводимого в рамках XIII ежегодного турнира имени М.Т. Калашникова по стрельбе из автомата (карабина), Рязань, 11 сентября 2019 года / под общ. ред. С.М. Смолева. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. – С. 5–7. – EDN PDCTHS.

IMPROVEMENT OF THE FIRE TRAINING COURSE AS PART OF THE INITIAL PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF DEPARTMENTAL UNIVERSITIES (USING THE EXAMPLE OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA AND THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA)

Krapivin O.V., Gordienko E.G., Grishin E.V., Urakov D.I., Demkin M.S.
Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Nizhny Novgorod academy of the ministry of internal, Ryazan State Medical University named after Academician I.P. Pavlov

In the article, the authors analyze the effectiveness of the existing initial professional training program, identify problems and shortcomings, and develop recommendations for its improvement, taking into account the current challenges facing law enforcement agencies. The work is aimed at optimizing the process of small arms shooting training, which, according to the authors, should help improve the professional readiness of future officers to perform their official duties. The object of the study is the process of teaching fire training to cadets undergoing initial professional training at departmental universities. The subject of the research is the methods, approaches and content of this course, as well as their compliance with modern requirements and standards. The purpose of the study is to identify and analyze existing problems in the fire training course for cadets of departmental universities, such as the Ministry of Internal Affairs of Russia and the Federal Penitentiary Service of Russia, as well as to develop recommendations for its improvement, taking into account modern requirements and standards. The study was conducted in educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia and the Ministry of Internal Affairs of Russia. In the course of the research, the authors used such methods as observation, analysis of methodological materials and generalization of the results obtained. In the course of the study, the authors came to the conclusion that improving the fire training course in departmental universities is a multifaceted task that requires an integrated approach. Currently, there is a need to take into account both modern requirements for training specialists, as well as existing problems and shortcomings. It is important that the learning process is dynamic and adaptable to changes in society and the law enforcement system. This is the only way to ensure high efficiency of fire training and to train highly qualified specialists who are able to successfully perform their duties in the face of modern challenges and threats. The results of the conducted research can allow not only to increase the level of fire training of cadets for their further professional activities, but also to create favorable conditions for improving the quality of training.

Keywords: cadet, teacher, shooting, Federal Penitentiary Service of Russia, Ministry of Internal Affairs of Russia, initial preparation, Fire training, departmental university, training, class.

References

1. Alekseev S.V., Sobolev N.G. Peculiarities of training cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia for daily service // Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2024. – № 2 (104). – Pp. 152–159. EDN: ERRJJD.

2. Baykin R.F. On the comprehensive improvement of fire training in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Diary of science. – 2022. – № 6 (66). – C. 1–3.

3. Baryshnikov A.V. Some features of overcoming the psychological barrier by cadets of the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of learning how to shoot from military weapons // Bulletin of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2006. – № 10. – pp. 117–118. – EDN REBFQD.

4. Butkevich S.A. Training of employees of criminal investigation units: problematic issues and their solution // Problems of modern pedagogical education. – 2024. – № 85–1. – pp. 58–61. EDN: TFUGQA.

5. Evtikhov O.V. The specifics of the formation of professional competence of cadets in the educational environment of the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2021. – 124 p. DOI: 10.51980/2021_21_129 EDN: THPDMT.

6. Erobkin R.P. Training of cadets in the innovative educational environment of the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia: specialty 13.00.01 «General pedagogy, history of pedagogy and education»: dissertation for the degree of candidate of Pedagogical Sciences / Erobkin Roman Pavlovich. – 2015. – 185 p. – EDN YQAOPA.

7. Kolbyshev P.R. On some features of offhand shooting training from a submachine gun // Topical issues of improving tactical-special, fire and professionally applied physical training in the modern context of practical training of law enforcement officers: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, May 23–25, 2024. – Saint Petersburg: Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2024. – pp. 106–109. – EDN TSVZCR.

8. Kutygin Yu.A. Innovative methods of machine gun shooting training // Innovative pedagogical technologies: Proceedings of the IV International Scientific Conference, Kazan, May 20–23, 2016. – Kazan: Buk, 2016. – pp. 167–169. – EDN WCUQNB.

9. Rabazanov S.I., Ryazanov O.E., Malyshev S.A. Psychological aspect in teaching Kalashnikov rifle shooting // Bulletin of the Ryazan Branch of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2021. – № 15. – pp. 235–236. – EDN KDTIOK.

10. Savenkov G.I., Medvedev A.V. Initial machine gun shooting training for cadets and trainees of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Actual issues of improving special training for cadets and trainees of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Krasnodar, April 27, 2023 / Editorial board: A.S. Dudko, A.A. Frolov, D.A. Voronov [et al.]. Krasnodar: Federal State–Owned Educational Institution of Higher Professional Education Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2023, pp. 233–236. EDN UIHBNY.

11. Tukhfatullin A.N., Agafonova A.A. Kalashnikov rifle shooting training in real conditions // Actual problems of improving the skills of handling a machine gun (carbine) among law enforcement officers: A collection of materials from an international scientific and practical seminar held as part of the XIII annual Kalashnikov Assault Rifle Tournament, Ryazan, September 11, 2019 / under the general editorship of S.M. Smolev. Ryazan: Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service, 2019. pp. 5–7. EDN PDCTHS.

Роль кейс-метода в становлении профессиональной языковой компетенции в преподавании делового английского

Кузнецова Татьяна Николаевна,
старший преподаватель, ФГОБУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
E-mail: Kuznetsova-tan@ranepa.ru

В статье рассматривается роль кейс-метода в обучении студентов вузов деловому английскому языку, анализируются его дидактические достоинства и методические трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении студентов без профессионального опыта.
В статье представлены рекомендации по разработке и внедрению кейсов в учебный процесс. Проведённый анализ показывает, что кейс-метод является эффективным инструментом для преодоления разрыва между изучением языка и профессиональной практикой, обеспечивая комплексное развитие коммуникативной компетенции. В заключении сформулированы предложения по направлениям будущих исследований.

Ключевые слова: деловой английский язык, обучающиеся без профессионального опыта, кейс-метод, навыки делового общения, аналитические модели, деловой контекст; преподавание языка; вузовское образование.

Введение

В условиях современной мировой экономики владение деловым английским языком является важным условием профессионального успеха. Деловой английский выходит за рамки общего английского языка: он включает специализированную лексику, стили общения и ситуативные контексты, актуальные для корпоративной среды. Специфика преподавания делового английского в вузе заключается в необходимости компенсировать отсутствие у обучающихся реального профессионального опыта. Это требует формирования у них не только языковой, но и ситуационной компетенции для работы в бизнес-среде.

В связи с этим перед преподавателями встаёт задача поиска таких педагогических инструментов, которые позволили бы обучающимся без профессионального опыта проявить себя в роли участников бизнес-процессов. Одним из наиболее эффективных способов моделирования таких ситуаций признан кейс-метод, который позволяет создавать реалистичные бизнес-ситуации.

Для данной категории обучающихся сочетание предметно-ситуативного

контекста, методической поддержки и чёткой структуры заданий становится ключевым условием освоения как делового мышления, так и профессионально ориентированной языковой практики.

Исследовательский вопрос, которому посвящена статья: «Как кейс-метод может эффективно поддерживать обучение студентов вузов деловому английскому языку?»

Цели статьи:

дать определение деловому английскому языку и обсудить сложности его преподавания обучающимся без профессионального опыта;

рассмотреть кейс-метод в качестве эффективного педагогического инструмента;

предложить рекомендации по внедрению кейс-метода в учебный процесс;

сформулировать предложения для будущих исследований.

Определение делового английского языка и особенности его преподавания обучающимся без профессионального опыта

Согласно Дадли-Эванс и Сент-Джон [1], термин «деловой английский язык» выступает в качестве обобщающей категории, включающей два основных направления: английский для общих деловых целей и английский для конкретных деловых целей. Данные программы, хотя и реализуются в деловом контексте, во многом опираются на традиционные методики преподавания английского как иностранного и, в первую очередь, ориентированы на обучающихся без профессионального опыта, нацелены на формирование широких языковых компетенций, применимых в разных сферах бизнеса.

Деловой английский (Business English) представляет собой функциональную разновидность английского языка, востребованную в сфере международной торговли, коммерческой деятельности и корпоративного взаимодействия. Он включает:

– специализированную лексику (например, ROI, stakeholders, merger);

– определённые стили коммуникации (например, формальные электронные письма, презентации, переговоры);

– дискурсивные особенности (например, язык убеждения, язык представления данных);

– понимание культурных аспектов в глобальном деловом контексте.

Преподавание делового английского языка обучающимся без профессионального опыта связано с преодолением ряда педагогических сложностей:

– Отсутствие опыта взаимодействия с реальной деловой средой.

В силу отсутствия профессиональной практики обучающиеся не ориентируются в особенностях корпоративной культуры, логике принятия решений в организации и принятых форматах делового взаимодействия.

Ограниченность профессионального опыта обусловливает сложности в осмыслении прагматических нюансов деловой коммуникации:

обучающиеся, например, не всегда способны корректно интерпретировать, каким образом в бизнес-среде выражается несогласие в вежливой форме и как выстраивается процесс достижения консенсуса.

– Необходимость моделирования профессиональных контекстов. Языковые навыки лучше закрепляются, когда обучающиеся выполняют аутентичные коммуникативные задачи: ведут переговоры, убеждают, резюмируют, тактично выражают согласие либо несогласие. Посредством кейс-метода осуществляется моделирование профессиональных ситуаций: это даёт возможность целенаправленно отрабатывать релевантные языковые функции в структурированном, но реалистичном контексте.

– Формирование «мягких навыков» через серию целенаправленных коммуникативных действий. В профессиональной среде такие компетенции, как ведение переговоров, подготовка презентаций и работа в команде, реализуются через конкретные языковые стратегии. Например, такие коммуникативные задачи как предоставление обратной связи и делегирование выполнение заданий подчиненным относятся к устойчивым речевым жанрам деловой коммуникации, для реализации которых необходимы определённые лексические и синтаксические средства – их следует формировать как отдельные языковые компетенции.

– Баланс между языком и предметным содержанием. Преподаватели должны добиваться того, чтобы языковая подготовка поддерживала освоение предметного содержания, а не существовала отдельно от него. Как отмечает Спанос [2], эффективная интеграция предполагает не только тематическое соответствие языка и предметной области, но и продуманную опору на языковые формы и дисциплинарное мышление. Например, использование модальных глаголов для выражения степени уверенности при обсуждении рыночных рисков или сравнительных конструкций для анализа конкурентных позиций помогает учащимся видеть в языке практический инструмент делового анализа.

Кейс-метод как эффективный инструмент обучения

Происхождение и эволюция

Кейс-метод зародился в Гарвардской школе бизнеса в начале XX века как способ обучения менеджменту посредством анализа эмпирически зафиксированных управленческих ситуаций. Первоначально данный метод предназначался для программ подготовки магистров делового администрирования (MBA), однако в последующем подвергся методической трансформации и был адаптирован к широкому спектру образовательных контекстов – в том числе к сфере преподавания иностранных языков, где он обрёл новое функциональное наполнение.

Со временем метод существенно эволюционировал. Преподаватели стали сочетать количественные данные с нарративными элементами, использовать мультимедийные ресурсы (видео, дашборды, транскрипты интервью) и разрабатывать короткие «мини-кейсы» для занятий с ограниченным временем. В преподавании языков это позволило согласовывать кейс-метод с конкретными языковыми целями – например, отработкой фраз для ведения переговоров, составлением официальной корреспонденции или подготовкой лаконичных бизнес-предложений, – сохраняя при этом его ключевые преимущества: активное вовлечение студентов, обучение через решение проблем и знакомство с аутентичным профессиональным дискурсом.

По мнению Кифреа [3], кейсы представляет собой описание реальной ситуации – из профессиональной либо повседневной жизни, – в котором отражены конкретные факты, позиции и мнения, на основе которых требуется выработать решение.

Это определение подчёркивает основную цель метода: погружение обучающихся в процессы принятия решений, опирающиеся на реалистичную информацию и разные точки зрения.

Херрейд [4] дополнительно поясняет, что роль преподавателя в кейс-обучении смещается от основного источника знаний к модератору, который направляет исследовательскую работу, стимулирует критическое мышление и помогает студентам связывать доказательства с выводами. При обучении деловому английскому такая модерация включает акцентирование внимания на уместных языковых средствах, поощрение использования точной терминологии и демонстрацию норм профессионального дискурса.

Теоретико-методологическую основу данного подхода составляют принципы обучения на основе заданий, разработанные Эллисом [5] и предполагающие ориентацию на выполнение коммуникативно значимых задач, аналитические модели стратегического мышления [6], структурирующие процесс разбора проблемных ситуаций; а также инструменты языковой поддержки [7], снижающие когнитивную нагрузку и делающие акцент на точности и уместности речевых средств. При этом эффективность кейс-обучения во многом определяется фасилитативной ролью преподавателя [4], который направляет дискуссию, поддерживает рефлексию и обеспечивает баланс между содержательными и языковыми компонентами работы. Дополнительным фактором практической реализуемости метода в вузовских условиях является использование аутентичных, профессионально разработанных кейсов [8], позволяющих приблизить учебную деятельность к реальным условиям профессиональной коммуникации.

В работах Эвана Френдо [9] кейс определяется как эффективный инструмент для развития у студентов способности принимать решения и справляться с проблемами в условиях, приближённых к реальной профессиональной практике.

По мнению Эвана Френдо, этот метод создает возможности для развития критического мышления и навыков решения проблем в сценариях, которые максимально точно моделируют аутентичные деловые ситуации, такие как принятие решений о выходе на новый рынок, реагирование на кризисы, урегулирование тупиковых ситуаций в переговорах или преодоление межкультурных недоразумений и разночтений, что повышает мотивацию и значимость обучения для студентов.

Ключевые преимущества кейс-метода:

– Погружение в аутентичный деловой контекст. Работа с реалистичными сценариями помогает студентам лучше понимать отраслевые практики и современные тенденции, повышая их вовлечённость в учебный процесс.

– Интеграция четырёх языковых навыков. Один и тот же кейс можно использовать для отработки чтения (анализ документов кейса), аудирования (просмотр аудио– и видеоматериалов), письма (составление отчётов или писем) и говорения (участие в обсуждениях или презентациях).

– Преодоление разрыва между теорией и практикой. Учащиеся применяют языковые знания для решения реальных деловых проблем, тем самым осознавая практическую ценность языка.

– Развитие межкультурной осведомлённости. Кейсы часто затрагивают международный контекст, побуждая студентов учитывать, как культурные нормы влияют на стиль коммуникации и процесс принятия решений.

– Развитие критического мышления. Анализ данных, выявление проблем, оценка альтернатив и обоснование решений на английском языке отражают когнитивные требования профессиональной среды.

– Знакомство с аутентичными жанрами деловой коммуникации. Такие материалы, как электронные письма, протоколы совещаний, маркетинговые брифы и отчеты, помогают студентам привыкнуть к жанрам деловой коммуникации, с которыми они столкнутся на стажировках или в начале карьеры.

В преподавании делового английского кейс-метод предполагает представление студентам сценария с проблемой или точкой принятия решения. Учащиеся анализируют ситуацию, обсуждают возможные варианты и представляют свои выводы – всё на английском языке.

Композиционные элементы кейса при обучении деловому английскому

Согласно Д. Роджерсу [10], структура кейса в обучении деловому английскому должна представлять собой не просто текстовое описание, а полноценный коммуникативный сценарий, включающий контекст компании, описание проблемы, роли участников и вспомогательные документы, что позволяет студентам освоить не только лексику, но и логику принятия решений в международной бизнес-среде. Эффективный кейс в бизнес-коммуникациях строится как «симуляция» реальных рабочих задач, где каждый элемент направлен на развитие профессиональной компетенции.

Хорошо продуманный кейс по деловому английскому обычно включает следующие компоненты:

– Сценарий. Краткое описание бизнес-контекста и основной проблемы (например, компания сталкивается со снижением продаж из-за усиления конкуренции).

– Роли. Назначенные позиции для участников группы (например, генеральный директор, менеджер по маркетингу, финансовый аналитик) для стимулирования разных точек зрения и равномерного участия.

– Задания. Чёткие инструкции, определяющие как когнитивные, так и языковые ожидания (например: «Проанализируйте предоставленные данные и предложите три жизнеспособные стратегии, обосновав каждую хотя бы одним количественным показателем»).

– Вопросы для обсуждения. Наводящие вопросы и указания, позволяющие сфокусироваться на сути аналитической задачи (например: «Какие группы стейкхолдеров наиболее затронуты последствиями этой тенденцией?»).

– Критерии оценки результатов. Для оценки результатов применяются критерии, охватывающие как языковые параметры (лексико-грамматическая корректность, связность речи), так и содержательные (логика аргументации, учёт ограничений ситуации, реалистичность предложения).

Примеры сценариев:

– Сценарий переговоров. Обучающиеся разыгрывают переговоры между поставщиком и клиентом, уделяя внимание языку убеждения и стратегиям достижения компромисса.

– Анализ маркетинговой стратегии. Обучающиеся изучают неудачный запуск продукта и предлагают улучшения, применяя деловую терминологию и структурированную аргументацию.

Академический формат и рекомендации по внедрению

Методическая логика построения занятий на основе кейс-метода опирается на принцип интеграции языка и профессионального содержания. Такой подход позволяет одновременно развивать языковые навыки и профессиональную коммуникативную компетенцию, что особенно важно для студентов без практического опыта [2]. Отсюда вытекает необходимость учета языковых компетенций обучающихся на этапе проектирования учебных задач, таким образом, снижая чрезмерную когнитивную нагрузку и способствуя более продуктивному усвоению профессионально ориентированного материала.

– Соответствие уровню подготовки. Как отмечает Сильви Донна [12], уровень языковой сложности материалов должен коррелировать с текущим уровнем владения языком обучающихся – следовательно, при разработке заданий необходимо принимать во внимание их языковые возможности. В рамках дифференцированного подхода к подбору учебных материалов целесообразно учитывать градацию уровней владения языком по Общеевропейской шкале оценивания компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference). Для студентов с низким и средним уровнем подойдут кейсы с упрощённым языком, чёткими заголовками и пошаговыми инструкциями. Студенты с более высоким уровнем могут работать с неоднозначными сценариями, где требуется самостоятельно найти и интегрировать недостающие сведения в общую картину и обосновать свои решения. Глоссарии или сноски с определениями ключевых терминов помогают улучшить понимание, не снижая деловой содержательности.

– Культурная релевантность. Сценарии должны отражать разнообразие деловых сред в целях формирования межкультурной компетенции. Например, проблема цепочки поставок в Азиатско-тихоокеанском регионе или маркетинговая кампания, ориентированная на североамериканский рынок, может показать, как культурные факторы влияют на бизнес-решения.

– Языковая направленность. Каждый кейс должен быть ориентирован на конкретные языковые функции и коммуникативные навыки, востребованные в профессиональном общении. Например, задания могут требовать использования условных предложений для обсуждения рисков, пассивного залога в официальных отчётах или модальных глаголов для вежливых предложений. Включение «языкового набора» с полезными выражениями (например, «Based on the data, we recommend…», «One potential drawback is…») даёт учащимся практические инструменты, а рефлексивные задания способствуют осознанной практике.

– Реалистичность. При отборе материалов следует отдавать предпочтение аутентичным источникам – новостным публикациям, отраслевым отчётам, кейсам из корпоративной практики, поскольку они обеспечивают высокий уровень прагматической релевантности и способствуют формированию профессиональной языковой картины мира и более глубокой вовлечённости обучающихся [8].

Способы интеграции кейс-метода в учебный процесс

Для успешного внедрения кейс-метода в преподавание делового английского недостаточно просто предоставить студентам сценарий для дискуссии. Именно грамотно выстроенная структура занятия обеспечивает синергию: развитие языковых компетенций происходит одновременно с формированием бизнес-логики. Поскольку у обучающихся отсутствует реальный профессиональный опыт, способ подачи кейса, его сопровождение и последующий разбор определяют, останется ли дискуссия на уровне общих рассуждений или приведёт к формированию практических навыков.

По мнению P. Daly, эффективность работы с кейсами в обучении деловому английскому напрямую зависит от того, насколько чётко выстроена последовательность этапов [13]. Вместо хаотичного обсуждения сценария преподаватель получает инструмент, который позволяет планомерно вовлекать студентов в решение бизнес-задач и одновременно развивать их языковую компетенцию.

В основе эффективного применения кейсов в обучении деловому английскому лежит системный подход, который разбивает работу на три последовательных этапа: предварительную подготовку, активную работу на занятии и последующую рефлексию, создавая условия для постепенного формирования языковых и деловых компетенций.

– Предварительная подготовка (Pre-case stage):

повторение тематической лексики и понятийного аппарата кейса (например, KPI, ROI, agile-методология); активизация имеющихся знаний с помощью коротких обсуждений или мозгового штурма.

– Работа с кейсом на занятии (Case discussion):

анализ ситуаций, разделение студентов на небольшие группы и распределение ролей (например, генеральный директор, менеджер по рекламе и маркетингу, директор по персоналу);

разработка совместного решения в мини-группах и его презентация;

обсуждение и дебаты по представленным решениям.

– Рефлексия после работы с кейсом (Post-case stage):

короткое письменное задание (например, электронное письмо, служебная записка или отчёт);

– Обратная связь преподавателя по работе с кейсом (оценка релевантности решений, рефлексия по «мягким» навыкам – например, работе в команде, лидерству), закрепление языковых навыков.

Стратегические подходы к внедрению кейс-метода

В целях дальнейшего повышения педагогической ценности кейс-методов, преподаватели могут сочетать структурированные стратегические инструменты [6] с инструментами языковой поддержки [7]. Когда аналитические модели дополняются языковой опорой и моделями дискурса, студенты лучше выстраивают аргументацию и точнее и более профессионально формулируют мысли на английском.

Например, при проведении SWOT-анализа студентов можно ориентировать на использование конкретных фраз для описания сильных и слабых сторон («Our main strength lies in…», «A key limitation is…»), а также возможностей и угроз («An opportunity exists in…», «A potential threat stems from…»). Такой комплексный подход с опорой и на анализ, и на использование тематической лексики кейса создает возможности для того, чтобы обучающиеся развивали навыки делового общения, используя, при этом языковые средства для представления и аргументации своих выводов.

Таблица

Стратегический подход	Основная цель	Целевые языковые функции	Примеры языковых шаблонов
SWOTанализ	Оценка внутренних и внешних факторов	Описание сильных/слабых сторон; выражение возможностей/угроз	«Our main strength is…» / «Compared to competitors…» / «An opportunity lies in…»
PESTELанализ	Сканирование макросреды	Обсуждение тенденций; использование модальных глаголов для предположений	«Political instability may disrupt…» / «This regulation could impact…»
Модель пяти конкурентных сил Портера (Porter's analysis of five competitive forces)	Оценка конкурентоспособности отрасли	Сравнение факторов; построение логических аргументов	«Supplier power is high because…» / «Given these factors, the industry is…»
Маркетинговый микс 4P (Marketing mix)	Оценка маркетинговой стратегии	Описание характеристик продукта; обсуждение ценообразования и продвижения	«The product's USP is…» / «We should increase… to reach…»
Матрица решений (Decision matrix)	Оценка вариантов	Ранжирование и приоритизация; обоснование выбора	«Option A scores highest on…» / «We recommend this option because…»
Проблема – решение – эффект (Problem – Solution – Impact)	Решение общих бизнесзадач	Выявление основной проблемы; предложение решений и объяснение последствий	«The key challenge is…» / «We propose implementing…» / «This would increase…»

Таким образом, работа с кейсом становится не просто академически обоснованной, но и максимально приближённой к реальным задачам профессионального общения, обеспечивая релевантность языко-

вой практики профессиональным коммуникативным задачам. В случае отсутствия у обучающихся профессионального опыта данный подход упрощает освоение бизнес-логики за счёт сочетания структурированного подхода с необходимыми языковыми средствами.

При преподавании делового английского языка студентам, не имеющим профессионального опыта, выбор подходящей аналитической модели критически важен: он помогает студентам прийти к структурированному, основанному на данных решению, а не к набору разрозненных идей, даёт учащимся надёжный алгоритм для разбора сложных бизнес-задач и создаёт естественный контекст для отработки профессиональной лексики.

Данный этап реализует двуединую дидактическую задачу: с одной стороны, он ориентирован на отработку лексики и речевых образцов. С другой стороны, в ходе применения аналитических моделей студенты осваивают языковые средства для характеристики сильных и слабых сторон объекта анализа, интерпретации рыночных тенденций, а также сопоставления альтернативных управленческих решений и обеспечивает обучающихся без профессионального опыта валидным алгоритмом системного анализа сложных бизнес-проблем; с другой – создаёт аутентичный коммуникативный контекст для целенаправленной отработки профессионально ориентированной информации.

Выбор аналитического инструмента зависит от характера бизнес-проблемы и является критически значимым условием формирования у обучающихся структурированного, эмпирически обоснованного решения в рамках работы с кейсом. Представленный ниже инструментарий призван оптимизировать процесс отбора аналитических моделей для решения кейсов, обеспечивая синергию развития бизнес-мышления и совершенствования языковой компетенции обучающихся.

– Стратегические решения (например, выход на рынок): SWOT (Strengths, Weeknesses, Opportunities, Threats)

– Для комплексной оценки внутренних и внешних факторов: PESTEL (Political, Economic, Social, Technological, Ecological, Legal)

– Конкурентные вызовы: «Пять сил Портера» для изучения динамики отрасли.

– Маркетинговые проблемы: Маркетинговый микс 4P для работы с продуктом, ценой, местом и продвижением.

– Несколько возможных решений: Матрица решений для объективного сравнения вариантов.

– Общие бизнес-проблемы: Подход «Проблема – решение – эффект» для простой и понятной структуры.

Использование готовых кейсов, например, из сборника In Company Case Studies (Allison & Powell, 2005), может существенно сократить время подготовки преподавателя, сохраняя при этом высокий уровень аутентичности. Эти материалы предлагают реалистичные деловые контексты и интегрированные языковые упражнения, что особенно ценно для вузовских курсов, где важно сбалансировать глубину проработки и практическую реализуемость.

Сент-Джон и Кроуфорд (2013) дополнительно подчёркивают, что преподавание с использованием кейс-метода в ESL/EFL-среде выигрывает от чётко сформулированных образовательных результатов, структурированной групповой динамики и явных связей между языковыми формами и коммуникативными функциями. При тщательном подборе или адаптации кейсов под эти критерии они становятся мощным инструментом для развития как языковой компетенции, так и профессиональных навыков.

Ограничения кейс-метода в обучении студентов без профессионального опыта

При всех своих дидактических преимуществах кейс-метод связан с определёнными организационно-методическими сложностями, которые обусловливают необходимость детального планирования учебного процесса:

– Большие временные затраты. Работа с кейсами занимает больше аудиторного времени, чем традиционные упражнения. Необходим значительный временной ресурс как для преподавателя (подбор и адаптация материала, разработка заданий и критериев оценки), так и для студентов (анализ кейса, подготовка к обсуждению). Практическое решение – использовать мини-кейсы, оставляя объемные кейсы для проектов или оценочных заданий.

– Управление групповой динамикой.

Проблема неравномерного распределения речевой активности в учебных группах (когда отдельные студенты доминируют в дискуссии, а другие остаются в стороне) может быть нивелирована за счёт управления групповой динамикой: назначения ролей, установления временных рамок и использования комплексных критериев оценивания, учитывающих как качество аргументации, так и степень взаимодействия.

– Доминирование содержательного аспекта (бизнес-решения) над языковой корректностью.

При использовании кейс-метода наблюдается тенденция к приоритезации содержательного аспекта (поиск решения) над языковым (точность и корректность речи). В качестве методической стратегии, позволяющей нивелировать данный дисбаланс, рекомендуется включать языковые цели в постановку задачи – к примеру, задать требование «Используйте не менее трёх условных предложений/модальных конструкций в своём обосновании».

– Культурные стереотипы. Значительная часть кейсов базируется на западных бизнес-практиках, что потенциально сужает представление студентов о многообразии управленческих и коммуникативных практик. Включение в работу анализа различных культурных перспектив, а также задания на адаптацию решений к специфике иных рынков способствуют развитию полноценной межкультурной компетенции обучающихся. (Например, «Сравните подход к решению данной задачи в Канаде и в Китае», «Адаптируйте предложение для рынка Северной Африки»)

Адаптация кейсов под разные уровни и цели языковой и коммуникативной компетенции

Гибкость кейс-метода даёт возможность дифференцировать учебный материал и адаптировать его к образовательным потребностям обучающихся. Для эффективной адаптации кейса необходимо обеспечить сбалансированность его ключевых характеристик, таких как сложность структуры и языковой насыщенности, учитывая реальный уровень компетенции обучающихся и специфику их профессиональных интересов.

– Студенты с низким и средним уровнем языковой компетенции. Наибольшую дидактическую эффективность демонстрируют компактные кейсы, ориентированные на чётко очерченную проблему и предлагающие систему направляющих вопросов. Критически значимым фактором освоения материала выступает языковая поддержка: использование глоссариев и типовых фраз способствует формированию у обучающихся уверенности в использовании профессиональной лексики.

– Студенты с высоким уровнем языковой компетенции.

На продвинутом этапе языковой подготовки работа с неоднозначными кейсами позволяет сосредоточиться на сложных когнитивно-коммуникативных задачах. Обучающимся можно предложить определить, каких данных не хватает для принятия решения, описать возможные методы их получения, а затем представить свою позицию, используя соответствующий язык для выражения допущений, ограничений и степени уверенности в выводах.

– Учет профессиональной специфики

Дифференциация кейс-материала по отраслевой принадлежности (реклама, маркетинг, менеджмент и т.п.) позволяет выстраивать обучение с учётом профессионального трека студентов. Например, при изучении темы корпоративной социальной ответственности, решение кейса, посвящённого управлению репутационными рисками в условиях экологического скандала, может служить инструментом одновременной отработки двух типов компетенций: построения аргументации с опорой на этические принципы и подготовки текстов делового стиля (отчётов, заявлений, рекомендаций).

Цифровые инструменты для обучения на основе кейс-метода

Применение цифровых технологий способно существенно повысить дидактическую эффективность кейс-метода за счёт доступных информационных ресурсов и обеспечения условий для продуктивной совместной деятельности обучающихся. Ниже представлены основные категории цифровых инструментов, а также описание способов их интеграции в методическую логику кейс-метода, в том числе при реализации курсов делового английского для студентов без профессионального опыта.

– Harvard Business Publishing Education, The Case Centre – основные англоязычные платформы с профессионально подготовленными кейсами; позволяют подбирать материалы под отраслевую специфику (финансы, маркетинг, HR) и уровень языковой нагрузки.

– Google Scholar, JSTOR, ScienceDirect – для самостоятельного поиска студентами статей и отчётов, которые дополняют кейс и помогают обосновывать решения данными.

– Отчёты компаний, ESG-документы, пресс-релизы (на сайтах компаний и в базах типа Bloomberg Terminal, Yahoo Finance, RBC) – дают актуальные данные для анализа: финансовые показатели, стратегии, кризисные коммуникации.

Заключение

Кейс-метод обоснованно рассматривается в качестве ключевого методического инструмента преподавания делового английского языка в вузе, обеспечивая интеграцию языковых и профессиональных ком-

петенций в практико-ориентированной учебной среде. Работа с кейсами переводит изучение языка в плоскость активного анализа, совместного обсуждения и поиска решений – то есть в формат, максимально приближённый к реальной деловой среде.

Через решение кейсов из разных сфер бизнеса (корпоративное управление, электронная коммерция и др.) обучающиеся не только расширяют свой словарный запас и отрабатывают нужные речевые модели, но и учатся аргументировать, оценивать альтернативы и принимать решения – навыки, которые особенно ценятся работодателями. Таким образом, кейс-метод готовит выпускников к реальным профессиональным вызовам, обеспечивая плавный переход от учебной теории к практике в глобальном деловом пространстве.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются оценка устойчивости приобретённых компетенций и возможности их переноса в новые профессиональные контексты, сравнительный анализ цифровых и печатных форматов кейсов, а также изучение дифференцированного влияния метода на отдельные языковые компетенции (например, на владение лексико-грамматическими средствами ведения переговоров). Полученные результаты могут способствовать совершенствованию методических подходов к планированию курсов Business English и повышению их практической релевантности.

Применяя кейс-метод, преподаватели могут создавать динамичные и эффективные курсы делового английского, которые готовят студентов к работе в глобальной деловой среде.

Литература

1. Dudly-Evans, T. & St John, M. J. (2001). Developments in English for Specific Purposes. United Kingdom: Cambridge University Press.
2. Spanos, G. (2008). On the Intergration of Language and Content Instruction. Cambridge: Cambridge University Press
3. Kaiser, T. (2004). The Case Method: A Tool for Teaching Business English. ELT Documents, 112, 17–23.
4. Herreid, C. F. (2011). Case study teaching. New Directions for Teaching and Learning, (128), 31–40.
5. Ellis, R. (2000). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
6. Power, D., Gannon, M., McGinnis, M., & Schweiger, D. (2014). Strategic Management Skills (6th ed.). Addison-Wesley.
7. Emmerson, P. (2007). Business English Frameworks (3rd ed.). Cambridge University Press.
8. Allison, J., & Powell, M. (2005). In Company Case Studies. Oxford, England: Macmillan.
9. Frendo, E. (2012) How to Teach Business English. England, Harlow: Pearson Education.
10. Rogers, D. (2015). Business Communications. International Case Studies in English. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Spanos 2 times?
12. Donna, S. Teach Business English. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000.
13. Daly, P. Methodology for using case studies in the business English language classroom. Internet TESL Journal. 8(11), 2002. The Internet TESL Journal, Vol. VIII, № 11, November 2002 http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/

THE ROLE OF THE CASE METHOD IN DEVELOPING PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE IN BUSINESS ENGLISH TEACHING

Kuznetsova T.N.
Russian Academy of National Economy and Public Administration under President of the Russian Federation

The article examines the role of the case method in teaching business English to university students, analyzing its didactic advantages and the methodological challenges faced by lecturers when teaching pre-experienced learners.
The article presents recommendations for the development and implementation of cases in the educational process. The analysis demonstrates that the case method is an effective tool for bridging the gap between language learning and professional practice, ensuring the comprehensive development of communicative competence. The conclusion outlines proposals for future research directions.

Keywords: business English, pre-experienced learners, case method, business communication skills, analytical models, business context, language teaching, university education.

References

1. Dudly-Evans, T. & St John, M. J. (2001). Developments in English for Specific Purposes. United Kingdom: Cambridge University Press.
2. Spanos, G. (2008). On the Intergration of Language and Content Instruction. Cambridge: Cambridge University Press
3. Kaiser, T. (2004). The Case Method: A Tool for Teaching Business English. ELT Documents, 112, 17–23.
4. Herreid, C. F. (2011). Case study teaching. New Directions for Teaching and Learning, (128), 31–40.
5. Ellis, R. (2000). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
6. Power, D., Gannon, M., McGinnis, M., & Schweiger, D. (2014). Strategic Management Skills (6th ed.). Addison-Wesley.
7. Emmerson, P. (2007). Business English Frameworks (3rd ed.). Cambridge University Press.
8. Allison, J., & Powell, M. (2005). In Company Case Studies. Oxford, England: Macmillan.
9. Frendo, E. (2012) How to Teach Business English. England, Harlow: Pearson Education.
10. Rogers, D. (2015). Business Communications. International Case Studies in English. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Spanos 2 times?
12. Donna, S. Teach Business English. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000.
13. Daly, P. Methodology for using case studies in the business English language classroom. Internet TESL Journal. 8(11), 2002. The Internet TESL Journal, Vol. VIII, № 11, November 2002 http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/

Сущность социального воспитания курсантов образовательных организаций правоохранительных органов средствами физической подготовки

Крапивин Олег Владимирович,
доцент кафедры физической подготовки и спорта, Академия права и управления ФСИН России
E-mail: Salary25@yandex.ru

Бодько Сергей Петрович,
преподаватель кафедры физического воспитания, лечебной физкультуры и спортивной медицины, Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова
E-mail: Bod'ko78@yandex.ru

Гришин Евгений Васильевич,
старший преподаватель кафедры организации режима и надзора, Владимирский юридический институт ФСИН России
E-mail: grishin_ev@33.fsin.gov.ru

Благодатин Анатолий Борисович,
кандидат юридических наук начальник кафедры огневой подготовки, Нижегородская академия МВД РФ
E-mail: kafedraognevoy52@gmail.com

Чакаядаев Гаджиали Рашидович,
преподаватель кафедры огневой подготовки, Волгоградская академия МВД РФ
E-mail: ChakayadaevGR@mail.ru

В рамках данной работы рассмотрена сущность социального воспитания курсантов образовательных организаций правоохранительных органов через призму физической подготовки. Важно понимать, что курсантам необходимо не только усваивать профессиональные знания, но и развивать социальные навыки, которые помогут им в будущем эффективно выполнять свои обязанности. В ходе исследования сущности социального воспитания курсантов образовательных организаций правоохранительных органов средствами физической подготовки были выявлены ключевые аспекты, которые подтверждают значимость интеграции физической культуры и спорта в процесс формирования социально активной, здоровой и ответственной личности. В условиях современного общества, где физическая активность и здоровье становятся важными факторами для успешной профессиональной деятельности. Социальное воспитание курсантов образовательных организаций правоохранительных органов представляет собой комплексный и многоуровневый процесс, включающий в себя не только формирование профессиональных навыков, но и развитие личности, способной к социальной ответственности, сотрудничеству и активному участию в жизни общества. В рамках данного процесса особое внимание уделяется формированию ценностей, норм и установок, которые способствуют не только профессиональной подготовке, но и общей социальной адаптации курсантов.

Ключевые слова: курсант, воспитание, обучение, ФСИН России, физическая подготовка, поведение, сотрудник, правоохранительные органы, преподаватель, социальное воспитание.

Введение

Социальное воспитание будущих правоохранителей – это комплексный и многоаспектный процесс, нацеленный на развитие у молодых людей не только профессиональных навыков, но и социальных умений, которые необходимы для успешной интеграции в общество. В условиях современных вызовов и угроз, с которыми сталкивается молодёжь, воспитание гармонично развитой личности, способной адаптироваться и проявлять моральную ответственность, становится особенно важным. Следует отметить, что социальное воспитание в правоохранительных органах требует использования разнообразных методов и подходов, направленных на формирование личных качеств, ценностей и моделей поведения.

Физическая активность играет ключевую роль в системе социального воспитания. Она не только укрепляет физическое здоровье курсантов, но и значительно влияет на их личностное развитие. Физическая культура служит эффективным инструментом для формирования таких качеств, как дисциплинированность, способность к командной работе, целеустремленность и ответственность. Эти характеристики необходимы для успешного выполнения служебных обязанностей и эффективного взаимодействия с коллегами и гражданами. Более того, регулярные занятия спортом и физическими упражнениями положительно влияют на психоэмоциональное состояние курсантов, что отражается на их поведении в социуме и общении с окружающими.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью формирования у курсантов не только профессиональных навыков, но и устойчивых социальных ценностей, способствующих их интеграции в общество. Изучение особенностей социального воспитания курсантов, методов и форм проведения физкультурных мероприятий, а также влияние этих процессов на формирование здорового образа жизни, позволяет выявить эффективные подходы к воспитанию гармонично развитой личности, готовой к служению обществу и соблюдению норм правопорядка.

Объект исследования – курсанты, обучающиеся в образовательных организациях правоохранительных органов.

Предмет исследования – процесс социального воспитания курсантов через призму физического воспитания.

Цель исследования – выявление и анализ влияния физической подготовки на процесс социального воспитания курсантов, что, в свою очередь, способствует формированию у них здорового образа жизни и социальной ответственности.

Задачи исследования включают изучение особенностей социального воспитания курсантов в контексте специфики образовательных организаций правоохранительных органов, определение роли физической подготовки в этом процессе, разработку рекомендаций проведения соответствующих мероприятий, а также оценку их эффективности и воздействия на формирование позитивных социальных установок и здоровья курсантов.

физическая подготовка в высших учебных заведениях правоохранительных органов является одной из ключевых дисциплин, ввиду важности физического развития будущих офицеров. Также, вместе с физическим развитием, должно осуществляться и развитие других аспектов личности: духовность, привитие социально значимых ценностей, развитие интеллектуальных способностей и формирование психологической готовности к настоящим и будущим трудностям. Ввиду чего, в рамках организации физической подготовки преподаватели должны реализовывать ряд задач, в частности:

1. физическое развитие курсантов, с целью достижения последними уровня готовности, при котором последние способны сдать нормативы в соответствии с ведомственными приказами (приказ ФСИН России от 13.06.2023 № 382 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации», приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации») на оценку отлично;

2. привитие интереса к занятиям физической культурой и спортом, то есть активность должна остаться с курсантами на протяжении

всей жизни. Даже после окончания образовательной организации обучающиеся должны поддерживать или улучшать уровень физического развития. Это достижимо при условии конгруэнтности преподавателя, грамотно выстроенной работе на учебных и тренировочных занятиях. Когда преподаватель является педагогом, а не предметодателем;

3. интеграция аксиологического подхода к воспитанию курсантов в образовательный процесс. Привитие последним общечеловеческих ценностей, таких как доброта, любовь к Родине, человечность, честность, альтруизм, ответственность и т.п. [4];

4. формирование зрелой личности. Самоуважение, уверенность в себе и своих силах, без излишков.

Методика исследования

В ходе проведенного исследования авторами проводилось анкетирование курсантов Владимирского юридического института ФСИН России, а также применялись методы наблюдения, беседы и обобщения полученных материалов.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие курсанты ведомственных вузов ФСИН России и МВД России, в возрастном диапазоне от 18 до 25 лет. В данный период продолжается формирование личности, когда практически каждый курсант начинает осознавать то, чего он хочет в рамках трудовой деятельности, реализации себя и жизни в целом.

В ходе исследования были сформированы следующие выводы:

1. курсанты, в период обучения, находятся на промежуточном этапе между пассивным объектом заботы семьи и государства и активным участником социальных взаимоотношений и стремлением к независимости;

2. старшее поколение и те «идеалы для подражания», на которых ориентируется курсант во многом определяют формирование ценностных ориентиров;

3. коллектив курсантов (учебная группа, курс) может определять тенденцию социализации. При появлении в группе индивидов, мысли и поступки которых противоречат аксиологическим нормам и правилам, возможно их распространение. При условии отсутствия санкций;

4. на становление личности большое влияние оказывает роль и статус преподавателя. В случае пренебрежительного отношения к своим служебным обязанностям, а также выступления в роли «предметодателя» и снисхождения такого поведения, у курсантов может сформироваться мнение о допустимости такой модели поведения;

5. отстранение курсантов от социальных ориентиров возможно также при отсутствии интереса к обучению (получению новых знаний, формированию умений и навыков). Ввиду чего на офицерский состав, в частности преподавателей, ложится большая ответственность – научить учиться и заинтересовать обучающихся к своему предмету и зародить интерес к новому;

6. занятия по физической подготовке способствуют формированию положительных черт личности. При условии заинтересованности преподавателя и использованию им методов и средств формирования интереса к физической культуре и спорту у курсантов. Преподаватель должен не только вкладывать знания, навыки и умения, касающиеся спортивной составляющей, но и использование аксиологический подход в воспитании курсантов. Поскольку данный подход представляет собой мощный инструмент, позволяющий не только обучать, но и воспитывать. Он способствует формированию у курсантов высоких моральных качеств, что, в свою очередь, положительно сказывается на их будущем и на обществе в целом [4];

7. личный пример педагога также является основополагающим фактором формирования положительных черт личности обучающихся, а также его вклад (сопровождение) [8];

8. при условии вовлеченности обучающихся в спортивную деятельность вуза, а также интеграция здорового образа жизни и систематической физической активности исключает потребность в девиантных поступках. Наиболее распространенной группой негативных поведенческих установках для курсантов в учебно-воспитательной среде являются алкогольные напитки.

Выводы

В ходе исследования сущности социального воспитания курсантов образовательных организаций правоохранительных органов средствами физической подготовки были выявлены ключевые аспекты, которые подтверждают значимость интеграции физической культуры и спорта в процесс формирования социально активной, здоровой и ответственной личности. В условиях современного общества, где физическая активность и здоровье становятся важными факторами для успешной профессиональной деятельности.

Социальное воспитание курсантов образовательных организаций правоохранительных органов представляет собой комплексный и многоуровневый процесс, включающий в себя не только формирование профессиональных навыков, но и развитие личности, способной к социальной ответственности, сотрудничеству и активному участию в жизни общества. В рамках данного процесса особое внимание уделяется формированию ценностей, норм и установок, которые способствуют не только профессиональной подготовке, но и общей социальной адаптации курсантов. Таким образом, социальное воспитание выступает как важный элемент, обеспечивающий гармоничное развитие личности, что в свою очередь способствует созданию здорового и безопасного социума.

Результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость дальнейшего совершенствования методов воспитания в образовательных организациях правоохранительных органов. Это позволит не только повысить уровень подготовки курсантов к их дальнейшей служебной деятельности.

Литература

1. Ельжанов, Д.Ш. Формирование позиции социальной успешности выпускника военного вуза / Д.Ш. Ельжанов, М.К. Сатов // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей VIII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 29 декабря 2016 года. Том Часть 1. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2017. – С. 293–297. – EDN XWIQFZ.

2. Зритнева, Е.И. Технологии патриотического воспитания молодежи разных социальных групп / Е.И. Зритнева, А.В. Водолазов // Актуальные проблемы теории и практики социальной работы и образования: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции, Ставрополь, 26 ноября 2019 года / под общей ред. Е.И. Зритневой, Н.П. Клушиной. – Ставрополь: Ставропольский государственный аграрный университет, 2019. – С. 47–50. – EDN YPSHBD.

3. Ковалева, С.С. Актуальные вопросы организации военно-патриотического воспитания в высшей военной школе / С.С. Ковалева // Современные тенденции развития науки и техники: теория, методология, практика: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 22 июля 2023 года / Автономная некоммерческая организация «Национальный исследовательский институт дополнительного профессионального образования» (АНО «НИИ ДПО»). – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Манускрипт», 2023. – С. 77–79. – EDN KDTLPS.

4. Кулеев, В.Я. Аксиологический подход в воспитании и особенности его применения в образовательных организациях Федеральной службы исполнения наказаний / В.Я. Кулеев, А.А. Трунтягин // Уголовно-исполнительная система Российской Федерации: вопросы исполнения уголовных наказаний, реализации мер пробации, взаимодействия с публичной властью и институтами гражданского общества: Сборник тезисов выступлений и докладов участников Международной научно-практической конференции, приуроченной к 90-летию со дня образования Академии ФСИН России, Рязань, 31 октября – 01 2024 года. – Рязань: Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2024. – С. 468–472. – EDN WXGJPO.

5. Леднева, И.В. Формирование социальной компетентности курсантов вуза МВД России: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Леднева Ирина Владимировна. – Кострома, 2009. – 234 с. – EDN QEETLF.

6. Никулин, С.Г. Формирование социальной ответственности в вузах системы МВД России / С.Г. Никулин // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2020. – Т. 5, № 2(10). – С. 201–204. – EDN NSHDVQ.

7. Рогожникова, Р.А. Этапы процесса воспитания дисциплинированности курсантов вузов ФСИН России / Р.А. Рогожникова, С.П. Самофалов // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 3. – С. 59–63. – EDN CTQXFN.

8. Рязанов, С.С. Возможности применения технологии педагогического сопровождения для формирования гражданской зрелости курсантов военного вуза / С.С. Рязанов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 105–107. – DOI 10.24412/1991–5497–2021–388–105–107. – EDN DZLDRM.

THE ESSENCE OF SOCIAL EDUCATION OF CADETS IN LAW ENFORCEMENT TRAINING INSTITUTIONS THROUGH PHYSICAL TRAINING

Krapivin O.V., Bod'ko S.P., Grishin E.V., Blagodatin A.B., Chakayadaev G.R.
Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan State Medical University named after Academician I.P. Pavlov, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Within the framework of this work, the essence of the social education of cadets of educational organizations of law enforcement agencies is considered through the prism of physical training. It is important to understand that cadets need not only to acquire professional knowledge, but also to develop social skills that will help them effectively perform their duties in the future. During the study of the essence of the social education of cadets of educational organizations of law enforcement agencies by means of physical training, key aspects were identified that confirm the importance of integrating physical culture and sports into the process of forming a socially active, healthy and responsible personality. In a modern society where physical activity and health are becoming important factors for successful professional activity. The social education of cadets of law enforcement educational organizations is a complex and multilevel process that includes not only the formation of professional skills, but also the development of a personality capable of social responsibility, cooperation and active participation in society. As part of this process, special attention is paid to the formation of values, norms and attitudes that contribute not only to professional training, but also to the general social adaptation of cadets.

Keywords: cadet, upbringing, training, Federal Penitentiary Service of Russia, physical fitness, behavior, employee, law enforcement agencies, teacher, social education.

References

1. Yelzhanov, D. N.S. Formation of the position of social success of a graduate of a military university / D. N.S. Yelzhanov, M. N.K. Satov / / Directions and prospects for the development of education in military institutes of the National Guard troops of the Russian Federation: collection of scientific articles of the VIII Interuniversity Scientific and Practical Conference with international participation, Novosibirsk, December 29, 2016 of the year. Volume Part 1. Novosibirsk: Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I.N.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, 2017. pp. 293–297. – EDN XWIQFZ.

2. Zritneva, E.N. Prize winner. Technologies of patriotic education of youth of different social groups. Winner of the award named after Zritneva, A. N. V.N. Vodolazov / / Actual problems of theory and practice of social work and education: collection of materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference, Stavropol, November 26, 2019 / under the general editorship of N.E. Prizewinner. Zritneva, N. In accordance with P. Klushina. Stavropol: Stavropol State Agrarian University, 2019. pp. 47–50. EDN YPSHBD.

3. Kovaleva, S.N. In the opinion of S.N. Actual issues of the organization of military-patriotic education in higher military schools / S.N. In the opinion of S.N. Kovalev // Modern trends in the development of science and technology: theory, methodology, practice: proceedings of the XVII All-Russian Scientific and Practical Conference, Rostov-on-Don, July 22, 2023 / Autonomous Non-profit Organization «National Research Institute of Additional Professional Education» (ANO «Scientific Research Institute of Higher Professional Education»). -Rostov-on-Don: Limited Liability Company, Publishing House «Manskripta», 2023. – pp. 77–79. – EDN KDTLPS.

4. Kuleev, V.N. Ya. The axiological approach to education and the specifics of its application in educational organizations of the Federal Penitentiary Service / V.N. Ya. Kuleev, A. N. A.N. Truntyagin // The penal enforcement system of the Russian Federation: issues of the execution of criminal penalties, the implementation of probation measures, interaction with public authorities and institutions of civil society Society: Collection of abstracts of speeches and reports of participants of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 90th anniversary of the founding of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, October 31–01, 2024. Ryazan: Federal State Educational Institution of Higher Education Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service, 2024, pp. 468–472. – EDN WXGJPO.

5. Lesneva, Named after V.N. Formation of social competence of cadets of the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia: specialty 13.00.02 «Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)": dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Lesneva Irina Vladimirovna. Kostroma, 2009. 234 p. – EDN QEETLF.

6. Nikulin, S.N. According to G.N. Formation of social responsibility in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia / S.N. According to G.N. Nikulin / / Academic notes of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2020. – T. N. 5, № 2(10). -pp. 201–204. – EDN NSHDVQ.

7. Rogozhnikova, R. N. A.N. Stages of the process of discipline education of cadets of universities of the Federal Penitentiary Service of Russia / R. N. A.N. Rogozhnikova, S.N. In accordance with P. Samofalov / / Modern professional education. – 2025. – № 3. -pp. 59–63. – EDN CTQXFN.

8. Ryazanov, S.N. According to the opinion of the senior researcher, the possibility of using pedagogical support technology to form the civil maturity of military university cadets / senior researcher According to the senior researcher Ryazanov / / The world of science, culture, education. – 2021. – № 3(88). – Pp. 105–107. – DOI 10.24412/1991–5497–2021–388–105–107. – EDN DZLDRM.

Диагностика правовой культуры студентов – молодых избирателей: теоретические основания, критерии и инструментарий

Кузьмин Юрий Александрович,
независимый исследователь, член Санкт-Петербургской избирательной комиссии с правом решающего голоса
E-mail: 9435361@list.ru

Статья посвящена теоретическому обоснованию диагностического инструментария оценки правовой культуры студентов – молодых избирателей. На основе анализа психолого-педагогической литературы обоснована трёхкомпонентная структура правовой культуры, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-информационный и операционно-поведенческий компоненты. Для каждого компонента определены критерии, показатели и уровни сформированности. Обоснована необходимость комплексного подхода к диагностике правовой культуры, учитывающего взаимосвязь всех её компонентов. Предложенный диагностический инструментарий может быть использован в педагогической практике для оценки эффективности программ гражданско-правового образования в вузе.

Ключевые слова: правовая культура, молодые избиратели, диагностика, критерии, показатели, инструментарий, студенты вуза, электоральная культура, правовое воспитание.

В условиях становления правового государства и развития гражданского общества в Российской Федерации особую актуальность приобретает проблема формирования правовой культуры молодёжи, и в первую очередь – студентов как наиболее активной и социально мобильной части населения. Право избирать и быть избранным гарантируется основным законом государства и всегда являлось одним из незыблемых органических прав человека и гражданина [8]. Однако, как показывает практика, значительная часть молодых людей не реализует своё избирательное право, что во многом связано с недостаточным уровнем правовой культуры, распространённостью правового нигилизма и отсутствием устойчивых ценностных ориентаций в сфере права [7].

Одной из ключевых проблем современного педагогического образования является отсутствие системного и валидного диагностического инструментария, позволяющего объективно оценивать уровень сформированности правовой культуры студентов. Как справедливо отмечают исследователи, диагностика и оценка уровня развития установок правового поведения среди молодёжи являются необходимым условием эффективной организации правового воспитания [5]. Без системной диагностики невозможно определить актуальное состояние правовой культуры, выявить проблемные зоны и разработать адресные программы педагогического воздействия [2].

В научной литературе представлены различные подходы к диагностике правовой культуры. Ряд авторов предлагают оценивать правовую культуру через систему показателей, включающих знание законодательства, отношение к праву и правовое поведение [9]. Также можно выделить мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты в структуре правовой культуры и соответственно выстраивают диагностические процедуры. Однако, как показывает анализ, комплексный диагностический инструментарий, специально ориентированный на оценку правовой культуры студентов именно как молодых избирателей, в педагогической литературе представлен фрагментарно.

Цель настоящего исследования – теоретически обосновать и систематизировать диагностический инструментарий оценки правовой культуры студентов – молодых избирателей, включающий критерии, показатели и уровни сформированности каждого компонента.

Теоретические основания диагностики правовой культуры

Для разработки диагностического инструментария необходимо прежде всего определить структуру правовой культуры как объекта диагностики. В настоящем исследовании мы исходим из того, что правовая культура студента – молодого избирателя представляет собой составную часть гражданской культуры, предполагающую сформированность правового сознания, нравственно-ценностных и нормативно-правовых установок, навыков правового поведения, которые в своей совокупности обеспечивают вовлечённость молодых людей в общественно-политические процессы, включая избирательные процессы разного уровня [8].

Анализ научной литературы позволяет выделить три основных компонента в структуре правовой культуры личности, которые должны стать основой для диагностики [1, с. 106]:

– мотивационно-ценностный;
– когнитивно-информационный;
– операционно-поведенческий.

Мотивационно-ценностный компонент отражает ценностное отношение личности к праву, избирательному процессу, готовность к участию в выборах, осознание личной ответственности за результаты электорального выбора [10, с. 136]. Как отмечает А.П. Семитко, формирование ценностного отношения к праву происходит не только через усвоение знаний, но и через личностный опыт практического взаимодействия с правовыми реалиями [12]. В структуре мотивационно-ценностного компонента исследователи выделяют правовые ценностные установки, идеалы и цели, которые определяют направленность правового поведения личности. Мотивационные составляющие правовой культуры включают осознание своей принадлежности к государству, понимание значимости правовых норм и готовность следовать им в повседневной жизни [3].

Когнитивно-информационный компонент характеризует уровень знаний в области избирательного права и процесса, информированность о процедуре выборов, понимание прав и обязанностей избирателя, способность критически анализировать предвыборную информацию. Как подчёркивается в исследованиях, правовая образованность человека включает знание действующего законодательства и наличие минимальных практических навыков пользования этими знаниями [11]. Системность правосознания и понимание значения правовых норм в системе культуры являются важнейшими показателями когнитивного компонента правовой культуры.

Операционно-поведенческий компонент отражает способность применять теоретические знания на практике, участвовать в избирательных процедурах, проявлять социальную активность и гражданскую ответственность в реальных ситуациях. Данный компонент включает правовое поведение личности, её отношение к праву и другим правовым явлениям, а также готовность к инициативной правомерной деятельности в правовой сфере [3]. Операционно-поведенческий компонент предполагает не просто знание правовых норм, но и осознанное соблюдение и исполнение требований юридических норм, правовую активность личности [6].

Данная трёхкомпонентная структура согласуется с подходами, представленными в современных исследованиях, где правовая культура рассматривается как единство правовых знаний, ценностных ориентаций и правового поведения [9].

Критерии и показатели диагностики правовой культуры

На основе выделенной трёхкомпонентной структуры были определены критерии и показатели для диагностики уровня сформированности правовой культуры студентов – молодых избирателей.

Мотивационно-ценностный компонент включает следующие критерии:

1. *Ценностное отношение к праву и избирательному процессу* – проявляется в признании избирательного права как личностной и профессионально-значимой ценности, в осознанном интересе к избирательному праву, в уважительном отношении к праву и убеждённости в необходимости и справедливости правовых норм.

2. *Гражданская позиция и готовность к участию в выборах* – отражает наличие устойчивой гражданской позиции, высокую мотивацию к участию в избирательном процессе в различных ролях (избирателя, общественного наблюдателя, члена избирательной комиссии).

3. *Осознание личной ответственности за результаты выборов* – характеризует понимание последствий электорального выбора для общества и государства, сформированность правовой убеждённости и чувства законности.

4. *Информационная потребность в области избирательного права* – проявляется в стремлении получать и анализировать информацию об избирательном процессе, в осознании необходимости правового просвещения.

5. *Доверие к избирательной системе* – отражает уровень доверия к институтам власти и избирательным процедурам, отсутствие правового нигилизма.

Показателями сформированности мотивационно-ценностного компонента выступают: отношение к выборам как к ценности; осознание последствий электорального выбора; внутренняя мотивация к участию в общественной жизни; ценностный приоритет (личные vs. общественные интересы); отношение к традиционным ценностям российской государственности [8].

Когнитивно-информационный компонент включает следующие критерии:

1. *Системность знаний об избирательном процессе* – знание прав и обязанностей молодого избирателя, закреплённых в законодательстве РФ; информированность об особенностях избирательного права и избирательного процесса; системность правосознания.

2. *Навык поиска и верификации правовой информации* – умение работать с нормативными правовыми актами, официальными источниками информации, справочными правовыми системами.

3. *Анализ предвыборной информации* – способность критически оценивать предвыборные программы политических партий и кандидатов, понимание значения правовых норм в системе культуры.

4. *Эмоциональная устойчивость в информационном поле* – способность отделять эмоции от фактов, противостоять манипуляциям и фейкам.

Показателями сформированности когнитивно-информационного компонента выступают: знания в области права и избирательного процесса; знания о культурно-исторических основаниях права; знания символов и атрибутов государственности; знания о политической системе; знания о выдающихся личностях российской культуры и права; умения поиска и анализа правовой информации; умения применения знаний в жизненных ситуациях; навыки критического мышления; навыки коммуникации и эмоционального интеллекта; навыки цифровой грамотности в электоральном контексте [8].

Операционно-поведенческий компонент включает следующие критерии:

1. *Обоснование электорального выбора* – способность аргументированно объяснять свой выбор кандидата или политической силы, наличие правовой активности личности.

2. *Инициативность в гражданской позиции* – готовность к активному участию в общественной и политической жизни, готовность к инициативной правомерной деятельности в правовой сфере.

3. *Ответственность за гражданский выбор* – осознание и принятие последствий своего электорального выбора, следование правовым отношениям субординаций и координаций.

4. *Социально-полезная активность* – участие в выборах, общественных дискуссиях, волонтёрских проектах; осознанное соблюдение и исполнение требований юридических норм.

Показателями сформированности операционно-поведенческого компонента выступают: реализация правовых знаний в реальном и моделируемом избирательном процессе; активное участие в организации и проведении избирательной кампании и выборах в различных ролевых позициях; проявление самостоятельности в осознанном выборе кандидата в органы публичной власти различных уровней [8].

Уровни сформированности правовой культуры

На основе выделенных критериев и показателей определяются три уровня сформированности правовой культуры студентов – молодых избирателей.

Низкий уровень характеризуется отсутствием устойчивых правовых установок, фрагментарными знаниями, неспособностью применять правовые знания на практике, правовым нигилизмом и пассивностью в общественно-политической жизни. Для студентов с низким уровнем характерно: индифферентное отношение к правовым ценностям и избирательному процессу; отрывочные знания об избирательном процессе, основанные на слухах или обрывках новостей; неуверенность в действиях при решении правовых ситуаций; склонность к правовому нигилизму и электоральному абсентеизму.

Средний уровень характеризуется наличием базовых правовых знаний и ценностных ориентаций, но недостаточной системностью и устойчивостью, эпизодическим проявлением гражданской активности. Для студентов со средним уровнем характерно: эпизодический интерес к правовым ценностям и избирательному процессу; владение минимальным набором знаний об избирательной системе РФ, но отсутствие стремления расширять их; не всегда объективная самооценка правовой грамотности; эпизодическое проявление социальной активности.

Высокий уровень характеризуется устойчивой правовой позицией, глубокими системными знаниями, активной гражданской позицией, способностью самостоятельно и ответственно действовать в правовых ситуациях. Для студентов с высоким уровнем характерно: устойчивая положительная мотивация к изучению права и активному участию в избирательном процессе; владение основным набором знаний об избирательном праве и процессе, стремление расширять их через дополнительные источники; объективная самооценка своих знаний; активное участие в выборах и общественно-политической жизни.

Диагностический инструментарий

Для диагностики каждого компонента правовой культуры разработан комплекс методик, позволяющих получить количественные и качественные показатели уровня сформированности.

1. Диагностика мотивационно-ценностного компонента

Для оценки мотивационно-ценностного компонента используется *анкета «Правовые установки молодого избирателя»*, разработанная на основе анализа научных трудов С.С. Алексеева, А.П. Семитко и Е.А. Певцовой. Анкета включает 25 вопросов, сгруппированных по пяти блокам: 1) ценностное отношение к праву и избирательному процессу; 2) гражданская позиция и готовность к участию в выборах; 3) осознание личной ответственности за результаты выборов; 4) информационная потребность в области избирательного права; 5) доверие к избирательной системе.

Оценка проводится по пятибалльной шкале с последующим расчётом **коэффициента сформированности мотивационно-ценностного компонента (Кмц)** по формуле:

$$Кмц = (\Sigma Бi) / (N*5) * 100\%,$$

где ΣБі – сумма баллов по всем вопросам анкеты, N – количество вопросов, 5 – максимальный балл по каждому вопросу.

2. Диагностика когнитивно-информационного компонента

Для оценки когнитивно-информационного компонента применяется комплексная методика, включающая:

1) Тестирование по дисциплине «Избирательное право» на основе 30 вопросов закрытого и открытого типа. Как отмечается в исследованиях, тестирование является эффективным инструментом диагностики уровня знаний студентов в области российского законодательства и уровня сформированности правовых взглядов. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, максимальный результат составляет 30 баллов. Коэффициент сформированности когнитивно-информационного компонента (Кки) рассчитывается по формуле:

$$Кки = (Ф/М) * 100\%,$$

где Ф – фактическое количество баллов, М – максимальное количество баллов.

2) Анализ рефератов по теме избирательного права с оценкой по следующим критериям: глубина раскрытия темы; использование нормативных правовых актов; применение научной литературы; наличие собственных выводов; грамотность оформления.

3) Письменное эссе на тему «Почему мой голос важен?» для оценки способности аргументированно излагать свою позицию по вопросам избирательного процесса.

3. Диагностика операционно-поведенческого компонента

Для оценки операционно-поведенческого компонента используется комплекс методов:

1) Решение ситуационных задач (кейсов). Разработано 10 кейсов, отражающих реальные правовые ситуации, связанные с организацией и проведением выборов, защитой избирательных прав граждан, работой избирательных комиссий. Как отмечают исследователи, решение правовых ситуаций является эффективным методом диагностики уровня развития правовых представлений и практических навыков [4]. Каждый кейс оценивается по пятибалльной шкале с учётом: правильности определения правовой проблемы; полноты использования нормативной базы; логичности и обоснованности предложенного решения; учёта возможных последствий.

Примеры ситуационных задач:

• Ситуация 1: «Вы обнаружили, что вас нет в списках избирателей на вашем участке в день голосования». Ваши действия.

• Ситуация 2: «На участке вам настойчиво предлагают проголосовать за определённого кандидата, суля мелкую выгоду». Ваши действия.

• Ситуация 3: «Вы видите в соцсетях призывы бойкотировать выборы, утверждая, что они все равно «несвободные и нечестные»». Ваши действия.

• Ситуация 4: «После выборов ваш фаворит проиграл. Результаты, на ваш взгляд, вызывают сомнения». Ваши действия.

2) Деловая игра «Избирательный участок». Студенты распределяются по ролям (председатель УИК, заместитель председателя, секретарь, члены комиссии, избиратели) и моделируют различные ситуации, возникающие при проведении выборов. Оценка осуществляется экспертами (преподавателями и представителями избирательной комиссии) по специально разработанной шкале эффективности поведения. Как подчёркивается в исследованиях, деловые игры позволяют не только диагностировать, но и формировать правовую культуру, поскольку они создают условия для активного взаимодействия студентов с правовым материалом [2].

3) Наблюдение и экспертная оценка участия студентов в общественных мероприятиях, связанных с избирательным процессом [встречи с кандидатами, дискуссии, волонтёрская деятельность].

Коэффициент сформированности операционно-поведенческого компонента **(Коп)** рассчитывается как среднее арифметическое по всем методикам и переводится в проценты.

Интегральная оценка правовой культуры

Интегральный показатель правовой культуры рассчитывается как среднее арифметическое значений трёх компонентов по формуле:

$$Кпк = (Кмц + Кки + Коп) / 3$$

где Кпк – интегральный коэффициент правовой культуры, Кмц –коэффициент сформированности мотивационно-ценностного компонента, Кки –коэффициент сформированности когнитивно-информационного компонента, Коп – коэффициент сформированности операционно-поведенческого компонента.

На основе полученных значений интегрального коэффициента выделяются три уровня сформированности правовой культуры:

• **Низкий уровень:** Кпк < 40% – характеризуется отсутствием устойчивых правовых установок, фрагментарными знаниями, неспособностью применять правовые знания на практике, правовым нигилизмом и пассивностью в общественно-политической жизни.

• **Средний уровень:** 40% ≤ Кпк ≤ 70% – характеризуется наличием базовых правовых знаний и ценностных ориентаций, но недостаточной системностью и устойчивостью, эпизодическим проявлением гражданской активности.

• **Высокий уровень:** Кпк > 70% – характеризуется устойчивой правовой позицией, глубокими системными знаниями, активной гражданской позицией, способностью самостоятельно и ответственно действовать в правовых ситуациях.

Анализ по трём блокам позволяет не просто дать общий уровень («низкий»), а увидеть профиль правовой культуры. Например: «Мотивация высокая, но знаний не хватает для осознанных действий» или «Знания есть, но отсутствует ценность участия, что ведет к пассивности». Каждый блок и индикатор напрямую указывает на дефицит, который могут восполнить конкретные условия:

• низкие показатели в Блоке 1 → требуется внедрение ценностно-ориентированных дискуссий, встреч с практиками, проектов социальной направленности.

• низкие показатели в Блоке 2 → требуются интерактивные лекции с разбором кейсов, тренинги по медиаграмотности, работа с СПС и официальными ресурсами.

• низкие показатели в Блоке 3 → необходим практикум на основе симуляций (деловые игры, моделирование работы УИК), решение ситуационных задач, приглашение наблюдателей для разбора реальных случаев.

Этот инструмент позволяет не только диагностировать, но и обосновать необходимость именно тех педагогических условий, которые направленны на преодоление конкретных дефицитов в структуре правовой культуры молодого избирателя.

В результате проведённого теоретического исследования разработан и обоснован комплексный диагностический инструментарий оценки правовой культуры студентов – молодых избирателей, включающий:

1. Трёхкомпонентную структуру правовой культуры (мотивационно-ценностный, когнитивно-информационный и операционно-поведенческий компоненты) как теоретическую основу диагностики. Данная структура отражает единство ценностных ориентаций, правовых знаний и практических умений, что соответствует современным представлениям о правовой культуре как целостном феномене.

2. Систему критериев и показателей для каждого компонента, позволяющих конкретизировать объекты диагностики. Критерии выделены на основе анализа психолого-педагогической литературы и отражают сущностные характеристики каждого компонента правовой культуры.

3. Комплекс методик, включающий: анкету «Правовые установки молодого избирателя» (25 вопросов, 5 блоков); тест «Электоральная грамотность» (30 вопросов); комплект ситуационных задач (10 кейсов); деловую игру «Избирательный участок»; анализ рефератов и эссе. Каждая методика ориентирована на диагностику определённого компонента правовой культуры, что обеспечивает комплексность оценки.

4. Количественные показатели (Кмц, Кки, Коп, Кпк) и **уровни сформированности** (низкий, средний, высокий) для каждого компонента и интегрального показателя, что позволяет не только констатировать наличие или отсутствие правовой культуры, но и измерять её уровень, отслеживать динамику изменений.

Разработанный диагностический инструментарий может быть использован в педагогической практике для:

• оценки исходного уровня правовой культуры студентов при поступлении в вуз;

• мониторинга динамики формирования правовой культуры в процессе обучения;

• выявления проблемных зон и корректировки образовательных программ;

• оценки эффективности педагогических технологий и методик правового воспитания;

• сравнительного анализа правовой культуры студентов различных направлений подготовки и вузов.

Особую значимость предложенный инструментарий приобретает в контексте реализации компетентностного подхода в высшем образовании, поскольку позволяет оценивать не только знаниевый, но и ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты правовой культуры будущих специалистов.

Перспективами дальнейших исследований являются: адаптация разработанного инструментария для студентов неюридических на-

правлений подготовки; разработка автоматизированной системы диагностики; создание банка диагностических материалов для различных категорий обучающихся; сравнительный анализ правовой культуры студентов различных вузов и регионов; изучение влияния цифровизации образовательного процесса на формирование правовой культуры студентов.

Литература

1. Будаева, Д.Ц. Электоральное поведение и электоральные предпочтения как элементы политической культуры / Д.Ц. Будаева, Е.Ю. Черкун // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 6. – С. 105–109.

2. Гаджиева, П. Д. О возможностях интерактивных технологий обучения в развитии правовой компетентности студентов педагогического вуза / П.Д. Гаджиева // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 3(58). – С. 101–103.

3. Ендовицкая, Е.А. Правовая культура личности в компетентностной парадигме образования: сущность И Структура / Е.А. Ендовицкая // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 1. – С. 38–41.

4. Есикова, Т.В. Диагностика уровня сформированности правовой культуры у детей 6–10 лет / Т.В. Есикова // Социальная педагогика. – 2017. – № 4–5. – С. 134–142.

5. Живцов, В.Ю. Организационно-педагогические условия формирования правовой культуры студента университета: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Живцов В.Ю. – Самара, 2008. – 202 с.

6. Зорина, Е.М. Проблемы диагностики и развития правовой культуры / Е.М. Зорина. – М.: ООО «Русайнс», 2026. – 152 с.

7. Кузьмин, Ю.А. Использование образовательных мероприятий для формирования правовой культуры студентов как молодых избирателей / Ю.А. Кузьмин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2025. – № 4. – С. 131–147.

8. Кузьмин, Ю.А. Формирование правовой культуры студентов – молодых избирателей в процессе вузовского образования / Ю.А. Кузьмин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 141–156.

9. Нефедов, С.И. Критерии сформированности правовой культуры студентов / С.И. Нефедов, М.С. Нефедова // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3–1. – С. 241–244.

10. Половникова, А.В. Правовая грамотность и правовое просвещение в условиях современного общества / А.В. Половникова // Культурные права и свободы человека и гражданина: вопросы теории и практики: сборник научных статей, посвященный 10-летию кафедры международного права и прав человека Юридического института. – М.: Права человека, 2016. – С. 136–142.

11. Русина А.С. Формирование электоральной грамотности у обучающихся в образовательных организациях: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Русина А.С. – Саратов, 2020. – 298 с.

12. Семитко, А.П. Обучение правам человека: теория и практика / А.П. Семитко. – М.: Смысл, 2005. – 288 с.

DIAGNOSTICS OF THE LEGAL CULTURE OF STUDENTS – YOUNG VOTERS: THEORETICAL FOUNDATIONS, CRITERIA AND TOOLS

Kuzmin Yu.A.

This article provides a theoretical basis for a diagnostic tool for assessing the legal culture of young student voters. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, a three-component structure of legal culture is developed, including motivational-value, cognitive-informational, and operational-behavioral components. Criteria, indicators, and levels of development are defined for each component. The need for a comprehensive approach to assessing legal culture, taking into account the interrelationships between all its components, is substantiated. The proposed diagnostic tool can be used in teaching practice to assess the effectiveness of civic education programs at universities.

Keywords: legal culture, young voters, diagnostics, criteria, indicators, tools, university students, electoral culture, legal education.

References

1. Budayeva, D. Ts. Electoral behavior and electoral preferences as elements of political culture / D. Ts. Budayeva, E. Yu. Cherkun // Bulletin of the Buryat State University. – 2013. – No. 6. – P. 105–109.

2. Gadzhieva, P.D. On the Possibilities of Interactive Learning Technologies in Developing Legal Competence of Students of a Pedagogical University / P.D. Gadzhieva // The World of Science, Culture, Education. – 2016. – No. 3 (58). – P. 101–103.

3. Endovitskaya, E.A. Legal Culture of the Individual in the Competence-Based Paradigm of Education: Essence and Structure / E.A. Endovitskaya // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. – 2022. – No. 1. – P. 38–41.

4. Yesikova, TV Diagnostics of the Level of Formation of Legal Culture in Children 6–10 Years Old / TV Yesikova // Social Pedagogy. – 2017. – No. 4–5. – P. 134–142.

5. Zhivtsov, V. Yu. Organizational and Pedagogical Conditions for the Formation of Legal Culture of University Students: Dis. … Cand. of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Zhivtsov V. Yu. – Samara, 2008. – 202 p.

6. Zorina, EM Problems of Diagnostics and Development of Legal Culture / EM Zorina. – M .: OOO “Rusains”, 2026. – 152 p.

7. Kuzmin, Yu.A. Using Educational Events to Develop the Legal Culture of Students as Young Voters / Yu.A. Kuzmin // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. – 2025. – No. 4. – Pp. 131–147.

8. Kuzmin, Yu.A. Formation of the Legal Culture of Students – Young Voters in the Process of University Education / Yu.A. Kuzmin // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. – 2024. – No. 2. – Pp. 141–156.

9. Nefedov, S.I. Criteria for the Formation of Students' Legal Culture / S.I. Nefedov, M.S. Nefedova // Polzunovsky Bulletin. – 2006. – No. 3–1. – Pp. 241–244.

10. Polovnikova, A.V. Legal Literacy and Legal Education in the Context of Modern Society / A.V. Polovnikova // Cultural Rights and Freedoms of Man and Citizen: Theory and Practice: A Collection of Scientific Articles Dedicated to the 10th Anniversary of the Department of International Law and Human Rights of the Law Institute. – M.: Human Rights, 2016. – Pp. 136–142.

11. Rusina, A.S. Formation of Electoral Literacy among Students in Educational Organizations: Diss. … Cand. Ped. Sciences: 13.00.01 / Rusina, A. S. – Saratov, 2020. – 298 p.

12. Semitko, A.P. Human Rights Teaching: Theory and Practice / A.P. Semitko. – M.: Smysl, 2005. – 288 p.

К вопросу о повышении эффективности тренировочного процесса в служебном биатлоне

Арефьев Павел Алексеевич,
преподаватель кафедры огневой подготовки, Волгоградская академия МВД России
E-mail: Aref.P.A@yandex.ru

Плешков Александр Владимирович,
заместитель начальника кафедры огневой подготовки, Нижегородская академия МВД РФ
E-mail: pleschkov.cfifgk1977@yandex.ru

Степанов Андрей Владимирович,
старший преподаватель кафедры физической подготовки, Владимирский юридический институт ФСИН России
E-mail: Stepanov_a_v@33.fsin.gov.ru

Кулеев Владимир Яковлевич,
преподаватель кафедры физической, огневой и тактико-специальной подготовки; Санкт-Петербургский университет ФСИН России
E-mail: vladimir.kuleeff@yandex.ru

Девяткин Владимир Дмитриевич,
преподаватель кафедры физического воспитания, лечебной физкультуры и спортивной медицины, Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова
E-mail: devyatkin.V.D@mail.ru

Служебный биатлон, как одна из специфических дисциплин, совмещающая в себе элементы летнего вида спорта (легкая атлетика) и служебной подготовки (стрельба из боевого ручного стрелкового оружия), и требует от спортсменов высокой степени физической и психологической подготовки. Эффективность тренировочного процесса в этой области становится ключевым фактором, определяющим успешность выполнения задач, стоящих перед служебными биатлонистами. В данной работе авторами проведено исследования (педагогический эксперимент) в ходе которого выявлены положительные тенденции предложенной методики тренировки. В ходе исследования авторами сформулированы рекомендации, направленные на повышение уровня подготовки курсантов-спортсменов, а равно повышение их конкурентоспособности на соревнованиях по служебному биатлону различного уровня. Данная статья будет интересна тренерам-преподавателям высших учебных заведений, занимающихся подготовкой спортсменов к соревнованиям по служебно-прикладному виду спорта «служебный биатлон».

Ключевые слова: курсант, спортсмен, тренировка, тренер, ФСИН России, МВД России, служебный биатлон, соревнования, ускорения.

Введение

Организация тренировочного процесса в образовательных организациях ведомственных вузов, таких как МВД России и ФСИН России является основой для достижения высоких результатов в служебном биатлоне. Важно учитывать, что данный вид спорта требует комплексного подхода к подготовке спортсменов, включающий как физическую, так и тактическую, техническую, психологическую и интеллектуальную виды подготовок. Правильная организация тренировочного процесса, в течение 4–5 летнего периода обучения позволяет улучшить физическую форму (легкоатлетическая подготовка) и поднять навыки стрельбы на высокий уровень. Данные умения играют важную роль для дальнейшей служебной деятельности. В данном контексте необходимо рассмотреть различные факторы, такие как график тренировочного процесса, выбор местности и использование специальных тренировок, которые могут способствовать повышению спортивного результата.

Анализ современных методик тренировок в служебном биатлоне, а также личный опыт как участия, так и организации тренировочного процесса поспособствовал выявлению проблемных моментов, а также созданию новой методики подготовки, существенно повышающей конкурентность спортсменов.

Актуальность исследования обусловлена растущими требованиями к подготовке курсантов-спортсменов в условиях повышения конкуренции в соревнованиях по служебному биатлону. В условиях постоянного совершенствования методик тренировок и увеличения конкуренции существует необходимость детального рассмотрения организации тренировочного процесса спортсменов. Это позволит не только повысить уровень мастерства участников, но и улучшить их готовность к выполнению служебных задач. Оценка эффективности тренировочного процесса в служебном биатлоне станет ключевым аспектом для разработки инновационных методик и повышения общей результативности.

Объект исследования – тренировочный процесс спортсменов, занимающихся служебным биатлоном, который включает в себя все виды подготовок.

Предмет исследования – современные методики и стратегии, применяемые для оптимизации тренировок, а также оценка их влияния на результаты спортсменов.

В рамках исследования рассматриваются ключевые аспекты организации тренировочного процесса, анализируются существующие методики, а также оцениваются физическая подготовка, что позволяет выявить пути повышения эффективности тренировок и достижения высоких спортивных результатов.

Цель исследования – повышение эффективности тренировочного процесса в служебном биатлоне через предложение подхода к подготовке спортсменов.

Задачи исследования

1. Провести детальный обзор организации тренировочного процесса, выявив ключевые аспекты, влияющие на его результативность;
2. проанализировать современные методики тренировок, с целью определения их влияния на повышение результата;
3. оценить текущую эффективность применяемых методов и предложить рекомендации по оптимизации тренировочного процесса, что в конечном итоге должно способствовать улучшению спортивных результатов в служебном биатлоне.

Методика исследования

В рамках исследования авторами проводился педагогический эксперимент на базе высших учебных заведений ФСИН России. В ходе исследования авторами было подобрано две группы (контрольная и экспериментальная), которые осуществляли подготовку по разным программам. Контрольная группа проходила подготовку по ранее определенной методике, экспериментальная группа осуществляла подготовку по новой методике.

Результаты исследования

Организация тренировочного процесса в служебном биатлоне является ключевым аспектом, определяющим эффективность подготовки

спортсменов, их физическую и психологическую готовность, а также способность справляться с задачами, которые ставит перед ними служебная деятельность. Служебный биатлон, как вид спорта, сочетает в себе элементы кроссовой подготовки и стрельбы, что требует от спортсменов высокой выносливости, точности и умения быстро переключаться между различными видами деятельности. Важно отметить, что успешная подготовка в служебном биатлоне невозможна без четкой и систематизированной организации тренировочного процесса, которая включает в себя несколько ключевых компонентов [Кул 547].

Как было сказано выше, подготовка к чемпионату ФСИН России по служебному биатлону среди территориальных органов и образовательных организаций 2026 года проходила в рамках педагогического эксперимента. спортсмены были поделены на две группы исходя из территориального расположения, то есть на базе одной образовательной организации была сформирована контрольная группа, на базе другой образовательной организации – экспериментальная соответственно. в начале учебно-тренировочного сбора и на последней неделе сбора все спортсмены сдали контрольные нормативы (таблица 1).

Таблица 1. Результаты промежуточного и итогового тестирования

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	промежуточное тестирование	итоговое тестирование	промежуточное тестирование	итоговое тестирование
100 м	12,9 – мужчины; 15,6 – девушки.	12,8 – мужчины; 15,3 – девушки.	12,8 – мужчины; 14,9 – девушки.	12,4 – мужчины; 14,1 – девушки.
1000 м	2:55 – мужчины; 3:36 – девушки.	2:50 – мужчины; 3:30 – девушки.	2:47 – мужчины; 3:34 – девушки.	2:42 – мужчины; 3:27 – девушки.
кросс 3 км (бег)*	10:55 – мужчины; 12:45 – девушки.	10:45 – мужчины; 12:32 – девушки.	10:42 – мужчины; 12:37– девушки.	10:13 – мужчины; 12:18 – девушки.
кросс 3 км (стрельба)**	78	85	77	86
стрельба в покое (мишень № 4 (грудная фигура с кругами))	86	91	87	91

* – результат бега в рамках дистанции 3 км с двумя огневыми рубежами;

** – результат стрельбы в рамках дистанции 3 км с двумя огневыми рубежами.

По результатам тестирования можно сделать следующие выводы:

1. спортсмены экспериментальной группы изначально являлись более подготовленными;
2. у обоих групп присутствует улучшение результата;
3. прирост результатов в беговых дисциплинах у экспериментальной группы выше на дистанции 100 м и кросс 3 км в рамках дистанции 3 км с двумя огневыми рубежами;
4. практически схожий прирост результата в обеих группах на дистанции 1000 м;
5. улучшения в стрелковом компоненте присутствует о обеих группах, практически в равных долях.

Контрольная группа осуществляла подготовку используя следующий формат тренировки:

пн: кроссовая подготовка (равномерный бег) + комплексная тренировка (бег + стрельба) с элементами ускорений перед огневым рубежом 50–200 м;

вт: комплексная тренировка с элементами ускорений перед огневым рубежом 50+100 м;

ср: комплексная тренировка + кроссовая подготовка (равномерный бег);

чт: интервальная тренировка + стрельба в покое;

пт: комплексная тренировка + кроссовая подготовка (физическая подготовка и специально-беговые упражнения);

сб: развивающий кросс до 20 км;

вс: выходной.

То есть в рамках подготовки использовались элементы легкоатлетической подготовки (интервальная тренировка и развивающий кросс) и ускорения в рамках комплексной работы отрезками от 50 м до 200 м.

Подготовка в экспериментальной группе была организованна в следующем формате:

пн: кроссовая подготовка (физическая подготовка и специально-беговые упражнения) + комплексная тренировка (бег + стрельба) с элементами ускорений перед огневым рубежом 150–200 м;

вт: комплексная тренировка с элементами ускорений перед огневым рубежом 500 м;

ср: комплексная тренировка + кроссовая подготовка (равномерный бег);

чт: комплексная тренировка с элементами ускорений перед огневым рубежом 200–500 м;

пт: комплексная тренировка (бег + стрельба) с элементами ускорений перед огневым рубежом 150–200 м;

сб: развивающий кросс до 17 км;

вс: выходной.

Основное внимание при организации подготовки спортсменов экспериментальной группы отводилось работе с оружием на огневом рубеже, а именно их адаптации к работе с оружием на высоком пульсе. При этом тренерами проводилась работа, направленная на определение необходимых пульсовых показателей у спортсменов, являющихся оптимальными для стрельбы из пистолета. То есть завышенные пульсовые показатели, также как и заниженные являются недопустимыми. И большая часть стрелковых тренировок должна осуществляться на пульсе приближенном к соревновательному.

Подготовка спортсменов в экспериментальной группе осуществлялась за счет повышения интенсивности, но снижения объема тренировок. в связи с чем тренировочный объем экспериментальной группы был ниже на 15–25%, однако интенсивность была выше на 30–40%, то есть работа осуществлялась с постоянным времяпрепровождением в 3–5 пульсовых зонах.

Выводы

В заключении данной работы следует подвести итоги проведенного исследования и акцентировать внимание на ключевых аспектах, которые были рассмотрены в ходе работы. Важность эффективной организации тренировочного процесса в служебном биатлоне невозможно переоценить, поскольку данный вид спорта требует от спортсменов не только высокой физической подготовки, но и психологической устойчивости, способности к быстрой адаптации и принятию решений в условиях стресса.

Организация тренировочного процесса в служебном биатлоне представляет собой сложную систему, которая включает в себя множество факторов, влияющих на конечный результат. В процессе работы было выявлено, что основными компонентами успешной организации тренировок являются: повышение интенсивности и снижение объема тренировок; основное повышение интенсивности осуществляется в рамках комплексных тренировок; достижение частоты пульса во время стрельбы на тренировках равной соревновательным показателям. по итогам чемпионата ФСИН России по служебному биатлону методика нашла свое подтверждение, поскольку спортсмены экспериментальной группы показали результаты выше и в беге, и в стрельбе.

Анализ современных методик тренировок в служебном биатлоне показал, что на сегодняшний день существует множество подходов, которые могут быть применены для повышения эффективности тренировочного процесса. В частности, использование комплексного подхода, упор на стрелковую или беговую подготовку или предложенный в данной работе вариант имеют место быть. Физическая подготовка спортсменов в служебном биатлоне является основополагающим фактором, определяющим успех в соревнованиях. В ходе работы было установлено, что для достижения высоких результатов необходимо учитывать не только физические показатели, но и специфику стрельбы, которая требует от спортсмена высокой концентрации и точности. Важно, чтобы физическая подготовка была сбалансирована с технической и тактической, что позволит спортсменам более эффективно справляться с нагрузками в условиях соревнований.

Оценка эффективности тренировочного процесса в служебном биатлоне является ключевым элементом, позволяющим тренерам и спортсменам осознавать свои достижения и определять пути дальнейшего совершенствования. Важно не только фиксировать результаты соревнований, но и проводить регулярный анализ тренировочного процесса, выявляя сильные и слабые стороны. Это позволяет своевременно вносить коррективы в подготовку и достигать более высоких результатов.

Таким образом, повышение эффективности тренировочного процесса в служебном биатлоне требует комплексного подхода, включающего в себя организацию тренировок, использование современных методик, физическую и психологическую подготовку, а также постоян-

ный анализ и оценку результатов. Важно, чтобы тренеры и спортсмены работали в тесном взаимодействии, что позволит создать оптимальные условия для достижения высоких результатов.

Литература

1. Аикин В.А., Михалев В.И. Научные основы тренировочного процесса в биатлоне // Современная система спортивной подготовки в биатлоне. – 2011. – С. 9–18.

2. Астафьев К.А., Солоницин Р.А. Формирование готовности сотрудника УИС к выполнению оперативно-служебных задач средствами летнего служебного биатлона // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия. – 2020. – С. 264–266.

3. Казначеев В.А. Специфика и значение служебного биатлона в профессиональной деятельности сотрудника ФСИН России // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 22. – № . 74. – С. 31–35.

4. Кулеев В.Я. К вопросу о подготовке спортсменов-биатлонистов к соревнованиям по служебному биатлону (на примере ВЮИ ФСИН России) / В.Я. Кулеев // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества: сборник научных трудов XVIII Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 23 ноября 2023 года. – Чебоксары: Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), 2023. – С. 543–547. – EDN WHSAZY.

5. Кулеев В.Я., Кузнецов М.И. Особенности воспитательной работы с курсантами-спортсменами сборных команд ведомственных образовательных организаций (на примере сборной команды по служебному биатлону Владимирского юридического института ФСИН России) // Полицейская деятельность. – 2025. – № . 3. – С. 46–58.

6. Мартынова, Е.В., Михайловская А.В., Скляр С.В. Современные вопросы огневой подготовки и пути ее совершенствования // Москва. – 2026. – Т. 2. – С. 58–64.

TO THE QUESTION OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE TRAINING PROCESS IN SERVICE BIATHLON

Arefyev P.A., Pleshkov A.V., Stepanov A.V., Kuleev V.Ya., Devyatkin V.D.
Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, St. Petersburg University of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan State Medical University named after Academic

Service biathlon, as one of the specific disciplines, combining elements of summer sports (athletics) and service training (shooting from combat hand-held small arms), and requires athletes to have a high degree of physical and psychological training. The effectiveness of the training process in this area becomes a key factor in determining the success of the tasks facing service biathletes. In this work, the authors conducted a study (pedagogical experiment) in which they identified positive trends in the proposed training methodology. During the study, the authors formulated recommendations aimed at improving the training level of cadet athletes, as well as increasing their competitiveness in service biathlon competitions at various levels. This article will be of interest to coaches and teachers at higher education institutions who are involved in training athletes for service biathlon competitions.

Keywords: cadet, athlete, training, coach, Federal Penitentiary Service of Russia, The Ministry of Internal Affairs of Russia, service biathlon, competitions, acceleration.

References

1. Aikin V.A., Mikhalev V.I. Scientific foundations of the training process in biathlon // Modern system of sports training in biathlon. – 2011. – pp. 9–18.

2. Astafyev K.A., Solonitsin R.A. Formation of the readiness of a penal correction officer to perform operational and official tasks by means of a summer service biathlon // Penitentiary system and society: experience of interaction. – 2020. – pp. 264–266.

3. Kaznacheev V.A. The specifics and significance of official biathlon in the professional activity of an employee of the Federal Penitentiary Service of Russia // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. – 2020. – Vol. 22. – № 74. – pp. 31–35.

4. Kuleev V. Ya. On the issue of preparing biathlete athletes for service biathlon competitions (on the example of the Federal Penitentiary Service of Russia) / V. Ya. Kuleev // State policy of the Russian Federation in the field of combating terrorism, corruption and narcotization of society: collection of scientific papers of the XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference, Cheboksary, November 23, 2023 of the year. Cheboksary: Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), 2023. pp. 543–547. – EDN WHSAZY.

5. Kuleev V. Ya., Kuznetsov M.I. Features of educational work with cadet athletes of national teams of departmental educational organizations (on the example of the national biathlon team of the Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia) // Police activity. – 2025. № 3. pp. 46–58.

6. Martynova, E.V., Mikhailovskaya A.V., Sklyar S.V. Modern issues of fire training and ways to improve it. // Moscow. – 2026. – Vol. 2. – pp. 58–64.

Оценка профессиональных и надпрофессиональных компетенций выпускников вузов на предприятиях-работодателях

Апенько С.Н.,
заведующий кафедрой менеджмента и маркетинга, доктор экономических наук, профессор, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского
E-mail: apenkosn@yandex.ru

Лохмачев А.С.
преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского
E-mail: nl55rf@bk.ru

Партнерство вузов и предприятий в подготовке востребованных выпускников предполагает общее понимание не только требуемых компетенций, но и методов их оценки при трудоустройстве. Однако эмпирических исследований, описывающих реальную практику работодателей в этой области, на сегодняшний день недостаточно. Целью настоящей статьи является обобщение и анализ данных о практике оценки профессиональных и надпрофессиональных компетенций выпускников вузов на предприятиях-работодателях. Эмпирическую базу составил экспертный онлайн-опрос 40 представителей семи крупных промышленных предприятий города Омска, являющихся партнерами омских вузов. Установлено, что предприятия располагают ограниченным арсеналом диагностических инструментов: в нем доминируют собеседование, анализ резюме и портфолио, произвольные характеристики, тогда как методы непосредственного наблюдения компетенций в поведении кандидата применяются единицами предприятий. Выявлены различия в технологиях оценки профессиональных и надпрофессиональных компетенций, однако они не носят системного характера. Зафиксировано системное противоречие между декларируемым использованием компетентностного подхода и фактически применяемыми методами оценки, не отвечающими требованиям валидности и стандартизации.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, надпрофессиональные компетенции, вузы, предприятия-партнеры.

Введение

Субъекты рынка образовательных услуг и рынка труда объединяют свои усилия для подготовки востребованных выпускников с набором значимых для предприятий профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Важным аспектом партнерства вузов и предприятий является достижение договоренности между ними о том, какие компетенции следует формировать совместными усилиями. При этом не менее важно и общее представление о методах и технологиях оценки требуемых компетенций при трудоустройстве выпускников на работу. Это необходимо, чтобы подготовить выпускников к успешному прохождению испытаний и демонстрации уровня имеющихся компетенций. Вузы и выпускники должны понимать, что приемы оценки могут существенно различаться в зависимости от вида компетенций, например, оцениваются профессиональные или надпрофессиональные компетенции.

Обозначенная практическая задача требует подкрепления научными исследованиями. В частности, необходимы исследования в области трактовки профессиональных и надпрофессиональных компетенций, методов и технологий их оценки в рамках функций управления персоналом на предприятиях, трудоустраивающих выпускников вузов. Значимость имеют исследования, описывающие практику оценки компетенций выпускников. Этим аспектам посвящено наше исследование.

В основе исследования лежат подходы и разработки авторов по вопросам понятия и структуры компетенций выпускников, сущности профессиональных и надпрофессиональных компетенций, методов и технологий оценки компетенций.

Так, понятие компетенций в научной литературе трактуется однозначно и четко. Под компетенциями принято понимать модели поведения личности, в которых отражены знания, навыки, умения, мотивация данной личности и которые позволяют получать требуемые или наилучшие результаты этого поведения. В таком аспекте рассматривают компетенции Толочек В.А. Муллер О.Ю., Галустян О.В., Радченко Л.А., Плешаков М.А. и др. [10, 11, 13, 16]. Многие авторы разграничивают понятия компетенции и компетентность, понимая под последним уровень владения компетенцией [10, 11]. При этом подходы к трактовке компетенций претерпевали изменения: от знаниевой концепции понимания компетенций до поведенческой. С эволюцией подходов можно познакомиться в труде Шаламовой О.О., Шаламова Г.В. [19].

Многие авторы обосновывают структуру компетенций, выделяя в ней знания, навыки и умения. В частности, именно такую структуру компетенций рассматривают Полетайкин А.Н., Ильина Т.С., Данилова Л.Ф. [12]. Реже, но к компетенциям относят мотивацию, установки, ценности личности. Так, в работах Ахметжановой Г.В., Толчева О.А. можно увидеть развернутое исследование о роли мотивации в формировании компетенций, о мотивационной компетенции в вузе [1].

С точки зрения оценки важно то, какие компетенции подлежат оценке. Принято компетенции выпускников вузов делить на профессиональные и надпрофессиональные. О профессиональных компетенциях пишут Быстрова Н.В., Крылова Т.В., Шкунова А.А. [2]. Толочек В.А., Машкова А.С. указывают о важности центральных компетенций ядра и компетенций оболочек ядра. В данном случае также поддерживается мысль о профессиональных и надпрофессиональных компетенциях [17]. Отдельно вопросу сущности и оценки надпрофессиональных компетенций посвящены работы Фединой Л.В., Брук Ж.Ю., Волосниковой Л.М., Игнатжевой С.В., Попковой Д.В. [8, 14]. Данные и иные авторы подчеркивают значимость не только профессиональных знаний, но и становления специалиста с позиций формирования у него надпрофессиональных компетенций. О вкладе надпрофессиональных компетенций в успешность деятельности выпускников говорит Касьяник Е.Л. [6].

В целом под профессиональными компетенциями понимаются модели поведения, определяемые знаниями, навыками, умениями в конкретной области профессиональной деятельности. Надпрофессиональные компетенции – это модели поведения, определяемые универсальными знаниями, навыками, умениями, которые не привязаны к узкопрофессиональному труду, а способствуют эффективной деятельности независимо от профессии и специализации.

В настоящий момент много работ описывают процедуру оценки персонала. В частности, в труде Радюковой Я.Ю., Лазарева Л.В. гово-

рится о связи оценки персонала со стратегическими целями организаций [15]. С эволюцией подходов к оценке персонала можно познакомиться в трудах Карташовой Л.В., Шариповой О.М. [5]

Для нашего исследования особый интерес представляет анализ методов оценки персонала. Работ с такой тематикой много [4, 18]. Так, Воскресенских В.С., Коркешко О.Н. дают развернутую классификацию методов оценки персонала [3]. Непосредственно про оценку компетенций выпускников вузов пишут авторы Красникова А.С., Подольский А.Г., Береговская Е.О. [7]. Эти и иные вторы подчеркивают важность формирования и оценки профессиональных компетенций, о связи трудоустройства, карьеры и компетентностной подготовки выпускников вузов.

Таким образом, теоретическую и методологическую базу нашего исследования сформировали труды ученых, раскрывающих сущность компетенций, их структуру и виды. На данный момент имеются однозначные трактовки понятия компетенций, содержания профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Именно их мы взяли за основу и представили выше. Также для нашего исследования важно выделение роли оценки компетенций и подходы к классификации методов оценки. Сегодня авторы хорошо описывают различные методы оценки. Их мы использовали в своем эмпирическом исследовании. Однако работ, в которых были бы представлены результаты эмпирических исследований по применяемым работодателями методам и технологиям оценки компетенций выпускников вузов сегодня немного. Мы привели примеры таких работ и в данной статье излагаем результаты нашего исследования в этой области знаний.

Цель и методология исследования

Цель излагаемого исследования заключается в обобщении и анализе эмпирических данных о практике работодателей оценки профессиональных и надпрофессиональных компетенций выпускников вузов.

Гипотезами исследования стали предположения:

1. Предприятия используют для оценки компетенций выпускников вузов ограниченный и небольшой диапазон методов и технологий, в числе которых простейшие, такие как собеседование, анализ резюме и портфолио, произвольные устные или письменные характеристики, тогда как методы, позволяющие диагностировать компетенции непосредственно в поведении кандидата (оценочные центры, поведенческие рейтинговые шкалы, симуляционные технологии), применяются единицами предприятий.

2. Методы и технологии оценки компетенций выпускников вузов, применяемые предприятиями, различаются в зависимости от вида оцениваемых компетенций – профессиональных или надпрофессиональных: для каждого вида характерен свой набор преимущественно используемых инструментов, отражающий специфику природы этих компетенций.

В качестве базовой методологии избраны компетентностный и системный подходы. Компетентностный подход позволил подойти к задаче оценки выпускника с позиций его компетенций, он помог рассмотреть структуру и виды компетенций, а также соответствующие приемы их оценки. Системный подход помог сосредоточиться на всей совокупности структурных элементов системы компетенций, а также подойти к оценке как системе, включающей различные взаимосвязанные методы и технологии диагностики компетенций выпускников вузов.

Методология также включает реализованное нами эмпирическое исследование. Оно проведено в 2024–2025 гг. на предприятиях города Омска. Данные предприятия являются партнерами омских вузов, они активно принимают на работу выпускников. Всего в исследовании приняли участие 7 предприятий: ОДК ОМО им. П.И. Баранова, АО «Омсктрансмаш», ЗАО «Завод Сибгазстройдеталь», АО «Высокие Технологии», ПАО «ОНХП», ОАО «РЖД», ОАО «НИИТКД». Исследование проведено методом онлайн-анкетирования. Количество респондентов составляет 40 человек. Видом анкетирования избран экспертный опрос. Критериями отбора экспертов стали: занятие должности, в функции которой входят коммуникации с вузами по вопросам подготовки и трудоустройства выпускников; опыт сотрудничества с вузами не менее двух лет. По данным критериям выборочную совокупность экспертов следует признать репрезентативной.

Результаты исследования

Полученные данные позволяют охарактеризовать практику оценки компетенций выпускников вузов на предприятиях-работодателях в двух взаимосвязанных аспектах: инструментальном – какие инструменты и технологии применяются при найме, и методическом – какими конкретными методами диагностируются компетенции. Рассмотрим каждый из них последовательно.

В части инструментов и технологий оценки результаты подтверждают ранее установленную нами закономерность [9]: предприятия при найме выпускников опираются преимущественно на собеседование (97,5%) и анализ резюме (75,0%), тогда как более точные инструменты: оценочные центры (7,5%), специализированные цифровые платформы (22,5% для профессиональных и 20,0% для надпрофессиональных компетенций), – остаются уделом меньшинства. Показательно, что при оценке надпрофессиональных компетенций доля предприятий, ограничивающихся анализом резюме и портфолио, возрастает до 85,0% vs 75,0% при оценке профессиональных, то есть именно там, где резюме наименее информативно, оно используется наиболее широко.

Новым аспектом настоящего исследования, не освещенном в предыдущих публикациях, является анализ конкретных методов оценки компетенций. Полученные данные свидетельствуют о том, что наиболее распространенным методом оценки выпускников при найме остаются произвольные устные или письменные характеристики – их применяют 67,5% респондентов. Этот метод не предполагает стандартизации и целиком зависит от субъективного восприятия оценивающего, что существенно снижает его надежность.

На втором месте – тестирование (32,5%), на третьем – метод 360 градусов (25,0%), который, однако, применительно к соискателям-выпускникам в большинстве случаев реализуется лишь частично ввиду отсутствия у них сложившегося рабочего окружения. Методы, ориентированные на наблюдение поведения в реальных или смоделированных ситуациях, используются значительно реже: ролевые упражнения и ситуативные задачи – 17,5%, метод самооценок – 17,5%, матричный метод – 12,5%. Наиболее диагностически обоснованные методы (поведенческие рейтинговые шкалы BARS, метод критического инцидента, метод групповой дискуссии) применяют от 5,0% до 7,5% предприятий.

Сопоставление инструментального и методического уровней выявляет системное противоречие: предприятия декларируют использование компетентностного подхода (модели компетенций используют 42,5%), однако методы фактической оценки этих компетенций в большинстве своем не соответствуют требованиям валидности и стандартизации. Результатом является разрыв между намерением измерить компетенции и реальной диагностической практикой при найме выпускников.

Заключение

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило обобщить и проанализировать практику оценки профессиональных и надпрофессиональных компетенций выпускников вузов на предприятиях-работодателях города Омска и сформулировать ряд закономерностей.

Первая гипотеза о том, что предприятия располагают ограниченным арсеналом методов и технологий оценки компетенций, в котором преобладают простейшие инструменты, подтвердилась в полной мере. Собеседование (97,5%) и анализ резюме и портфолио (75,0–85,0%) составляют основу диагностической практики подавляющего большинства предприятий. Методы, позволяющие наблюдать компетенции непосредственно в поведении кандидата (оценочные центры, поведенческие рейтинговые шкалы BARS, симуляционные технологии) применяют не более 5,0–7,5% предприятий. Наиболее распространенным методом оценки остаются произвольные устные или письменные характеристики (67,5%), что свидетельствует о преобладании субъективных, нестандартизированных подходов.

Вторая гипотеза о том, что методы и технологии оценки различаются в зависимости от вида оцениваемых компетенций, подтвердилась частично. Определенные различия действительно фиксируются: для оценки профессиональных компетенций предприятия чаще используют оценку поведенческих показателей на собеседовании (60,0%) и структурированные интервью (37,5%); для оценки надпрофессиональных – специальные мероприятия в форме ролевых игр и симуляций (17,5%) и психометрические тесты (12,5%). Вместе с тем в обоих случаях безусловно доминирует анализ резюме и портфолио, причем при оценке надпрофессиональных компетенций его доля даже выше (85,0% против 75,0%). Это означает, что различия в подходах к оценке двух видов компетенций пока не носят системного характера и не отражают специфику их природы.

Обобщая полученные результаты, следует отметить системное противоречие: декларируемая приверженность компетентностному подходу не подкреплена соответствующим инструментарием оценки: около половины предприятий используют модели или матрицы компетенций (42,5%). Реальная диагностическая практика при найме выпускников остается преимущественно ориентировочной, а не измерительной, что существенно снижает точность кадровых решений

и ограничивает возможности вузов и выпускников целенаправленно готовиться к прохождению оценочных процедур.

Выявленные проблемы могут служить основой для совершенствования взаимодействия вузов и предприятий-партнеров в части согласования требований к компетенциям выпускников и методам их диагностики, а также для разработки цифровых сервисов, способных стандартизировать и повысить объективность оценки компетенций при найме.

Литература

1. Ахметжанова, Г.В. Развитие профессионально-личностного компонента мотивационной компетенции в вузе / Г.В. Ахметжанова, О.А. Толчев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 3(36). – С. 280–284. – DOI 10.26140/anip-2021–1003–0071. – EDN UNSRHZ.

2. Быстрова, Н.В. Требования к формированию и развитию профессиональных компетенций персонала коммерческих организаций / Н.В. Быстрова, Т.В. Крылова, А.А. Шкунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85–3. – С. 52–55. – EDN MJTACS.

3. Воскресенских, В.С. Классификация методов оценки персонала / В.С. Воскресенских, О.Н. Коркешко // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 11(17). – С. 168–171. – EDN XROCQR.

4. Гадрахманов, А.Р. Современные методы оценки персонала в организации / А.Р. Гадрахманов, А.В. Габдрахманова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – № 1(69). – С. 146–152. – EDN JTIXFF.

5. Карташова, Л.В. Предпосылки и направления трансформации подходов к оценке персонала в HR-менеджменте / Л.В. Карташова, О.М. Шарипова // Лидерство и менеджмент. – 2022. – Т. 9, № 1. – С. 259–274. – DOI 10.18334/lim.9.1.114289. – EDN BOCSXB.

6. Касьяник, Е.Л. Надпрофессиональные компетенции личности как основа профессиональной успешности специалистов / Е.Л. Касьяник // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 4(48). – С. 69–77. – DOI 10.54509/22203036_2022_4_69. – EDN ALZWBT.

7. Красникова, А.С. Высшее образование: проблемы кадрового обеспечения и направления их решения / А.С. Красникова, А.Г. Подольский, Е.О. Береговская // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 899–916. – DOI 10.18334/epp.13.3.117445. – EDN BDFRFZ.

8. Личностный потенциал как образовательный результат в условиях инклюзивной трансформации университета / Л.В. Федина, Ж.Ю. Брук, Л.М. Волосникова, С.В. Игнатжева // Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 2. – С. 9–33. – DOI 10.17853/1994–5639–2025–2–9–33. – EDN CSJYXS.

9. Лохмачев, А.С. Практика оценки компетенций при найме и использования интеллектуальных систем в управлении персоналом предприятий / А.С. Лохмачев, С.Н. Апенько, А.В. Лохмачева // Прогрессивная экономика. – 2024. – № 11. – С. 177–188. – DOI 10.54861/27131211_2024_11_177. – EDN DDLKAT.

10. Мирончук, Е.В. Понятия «компетентность» и «компетенция» в системе педагогического и общенаучного знания / Е.В. Мирончук, Д.Э. Мирончук // Наука и школа. – 2022. – № 5. – С. 85–97. – DOI 10.31862/1819–463X-2022–5–85–97. – EDN PMEJDM.

11. Муллер, О.Ю. Сущность и структура понятия «проектные компетенции в профессиональной подготовке будущих педагогов» / О.Ю. Муллер // Северный регион: наука, образование, культура. – 2026. – Т. 27, № 1. – С. 83–96. – DOI 10.35266/2949–3463–2026–1–9. – EDN BENWKX.

12. Полетайкин, А.Н. Подготовка классификационных данных для конструирования профессиональных компетенций / А.Н. Полетайкин, Т.С. Ильина, Л.Ф. Данилова // Вестник СибГУТ И. – 2018. – № 2(42). – С. 89–102. – EDN XTTVHN.

13. Понятия компетенции и компетентности в современной педагогике / О.В. Галустян, Л.А. Радченко, М.А. Плешаков, Г.С. Пальчикова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2019. – № 2(46). – С. 10–14. – EDN QBKMXI.

14. Попкова, Д.В. Особенности формирования надпрофессиональных компетенций студентов экономического направления в процессе профессионального становления / Д.В. Попкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 9(192). – С. 41–48. – EDN MAZTMW.

15. Радюкова, Я.Ю. Оценка персонала в системе стратегических приоритетов управления человеческими ресурсами организации / Я.Ю. Радюкова, Л.В. Лазарев // Вестник Академии права и управления. – 2025. – № 3(84). – С. 178–182. – EDN PNCBFY.

16. Толочек, В.А. Феномен «Компетенции»: Открытые вопросы / В.А. Толочек // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2020. – № 4. – С. 84–109. – DOI 10.11621/vsp.2020.04.05. – EDN SKRRSX.

17. Толочек, В.А. Феномен «компетенции»: оценки компетенций менеджеров (факторы предпочтений) / В.А. Толочек, А.С. Машкова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – № 1. – С. 57–78. – DOI 10.11621/vsp.2021.01.03. – EDN DEZMHH.

18. Ходова, Я.А. Современные методы оценки качества персонала как инструмент повышения эффективности бизнес-процессов предприятий / Я.А. Ходова, А.А. Скударь, Л.И. Пискун // Лидерство и менеджмент. – 2023. – Т. 10, № 2. – С. 533–546. – DOI 10.18334/lim.10.2.117848. – EDN MJFHJO.

19. Шаламова, О.О. Историография подходов к компетенциям специалистов / О.О. Шаламова, Г.В. Шаламов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2024. – № 4(244). – С. 177–183. – DOI 10.25198/1814–6457–244–177. – EDN RFZODD.

ASSESSMENT OF PROFESSIONAL AND SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY GRADUATES AT EMPLOYER ENTERPRISES

Apenko S.N., Lokhmachev A.S.
Dostoevsky Omsk State University

Partnership between universities and enterprises in preparing sought-after graduates presupposes a shared understanding not only of the competencies required but also of the methods used to assess them during employment. However, empirical studies describing employers' actual practice in this area remain insufficient to date. The purpose of this article is to summarize and analyze data on the practice of assessing the professional and supra-professional competencies of university graduates at employer enterprises. The empirical basis was an expert online survey of 40 representatives from seven large industrial enterprises in Omsk that are partners of Omsk universities. It was established that enterprises have a limited arsenal of diagnostic tools: interviews, resume and portfolio analysis, and arbitrary references dominate, while methods of directly observing competencies in a candidate's behavior are applied by only a small number of enterprises. Differences were identified in the technologies used to assess professional versus supra-professional competencies, although these differences are not systemic in nature. A systemic contradiction was recorded between the declared use of a competency-based approach and the assessment methods actually applied, which fail to meet the requirements of validity and standardization.

Keywords: professional competencies, supra-professional competencies, universities, partner enterprises.

References

1. Akhmetzhanova, G.V. Development of the professional-personal component of motivational competence in higher education institution / G.V. Akhmetzhanova, O.A. Tolchev // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2021. – Vol. 10, No. 3(36). – P. 280–284. – DOI 10.26140/anip-2021–1003–0071. – EDN UNSRHZ.

2. Bystrova, N.V. Requirements for the formation and development of professional competencies of personnel of commercial organizations / N.V. Bystrova, T.V. Krylova, A.A. Shkunova // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2024. – No. 85–3. – P. 52–55. – EDN MJTACS.

3. Voskresenskikh, V.S. Classification of personnel assessment methods / V.S. Voskresenskikh, O.N. Korkeshko // Theory and Practice of Modern Science. – 2016. – No. 11(17). – P. 168–171. – EDN XROCQR.

4. Gadrakhmanov, A.R. Modern methods of personnel evaluation in the organization / A.R. Gadrakhmanov, A.V. Gabdrakhmanova // Bulletin of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla. – 2023. – No. 1(69). – P. 146–152. – EDN JTIXFF.

5. Kartashova, L.V. Prerequisites and transformation directions of personnel appraisal approaches in HR management / L.V. Kartashova, O.M. Sharipova // Leadership and Management. – 2022. – Vol. 9, No. 1. – P. 259–274. – DOI 10.18334/lim.9.1.114289. – EDN BOCSXB.

6. Kasyanik, E.L. Soft skills of a person as a basis for professional success of specialists / E.L. Kasyanik // Professional Education in Russia and Abroad. – 2022. – No. 4(48). – P. 69–77. – DOI 10.54509/22203036_2022_4_69. – EDN ALZWBT. (исправлено)

7. Krasnikova, A.S. Higher education: staffing problems and solutions / A.S. Krasnikova, A.G. Podolskiy, E.O. Beregovskaya // Economics, Entrepreneurship and Law. – 2023. – Vol. 13, No. 3. – P. 899–916. – DOI 10.18334/epp.13.3.117445. – EDN BDFRFZ.

8. Personal potential as an educational outcome in the context of inclusive university transformation / L.V. Fedina, Zh.Yu. Bruk, L.M. Volosnikova, S.V. Ignatzheva // Education and Science. – 2025. – Vol. 27, No. 2. – P. 9–33. – DOI 10.17853/1994–5639–2025–2–9–33. – EDN CSJYXS.

9. Lokhmachev, A.S. Practice of assessing competencies in hiring and using intelligent systems in personnel management of enterprises / A.S. Lokhmachev, S.N. Apenko, A.V. Lokhmacheva // Progressive Economy. – 2024. – No. 11. – P. 177–188. – DOI 10.54861/27131211_2024_11_177. – EDN DDLKAT. (исправлено)

10. Mironchuk, E.V. The concepts of "competence" and "competency" as general academic and pedagogical categories / E.V. Mironchuk, D.E. Mironchuk // Science and School. – 2022. – No. 5. – P. 85–97. – DOI 10.31862/1819–463X-2022–5–85–97. – EDN PMEJDM.

11. Muller, O. Yu. Essence and structure of the "project competencies in the professional training of future teachers" concept / O. Yu. Muller // Northern Region: Science, Education, Culture. – 2026. – Vol. 27, No. 1. – P. 83–96. – DOI 10.35266/2949–3463–2026–1–9. – EDN BENWKX.

12. Poletaykin, A.N. Classification data for constructing professional competences / A.N. Poletaykin, T.S. Ilyina, L.F. Danilova // Bulletin of SibGUT I. – 2018. – No. 2(42). – P. 89–102. – EDN XTTVHN.

13. Concepts of competence and competency in modern pedagogy / O.V. Galustyan, L.A. Radchenko, M.A. Pleshakov, G.S. Palchikova // Humanities (Yalta). – 2019. – No. 2(46). – P. 10–14. – EDN QBKMXI.

14. Popkova, D.V. The specific features of development of supra-professional competencies of the students of economic profile in the process of professional becoming / D.V. Popkova // Proceedings of Volgograd State Pedagogical University. – 2024. – No. 9(192). – P. 41–48. – EDN MAZTMW.

15. Radyukova, Ya.Yu. Personnel assessment in the system of strategic priorities of the organization's human resource management / Ya.Yu. Radyukova, L.V. Lazarev // Bulletin of the Academy of Law and Management. – 2025. – No. 3(84). – P. 178–182. – EDN PNCBFY.

16. Tolochek, V.A. The competence phenomenon: open questions / V.A. Tolochek // Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology. – 2020. – No. 4. – P. 84–109. – DOI 10.11621/vsp.2020.04.05. – EDN SKRRSX.

17. Tolochek, V.A. The phenomenon of "competence": assessment of the competencies of managers (factors of preference) / V.A. Tolochek, A.S. Mashkova // Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology. – 2021. – No. 1. – P. 57–78. – DOI 10.11621/vsp.2021.01.03. – EDN DEZMHH.

18. Khodova, Ya.A. Modern methods of personnel quality assessment as a tool for improving the efficiency of business processes in companies / Ya.A. Khodova, A.A. Skudar, L.I. Piskun // Leadership and Management. – 2023. – Vol. 10, No. 2. – P. 533–546. – DOI 10.18334/lim.10.2.117848. – EDN MJFHJO.

19. Shalamova, O.O. Historiography of approaches to the competencies of specialists / O.O. Shalamova, G.V. Shalamov // Bulletin of Orenburg State University. – 2024. – No. 4(244). – P. 177–183. – DOI 10.25198/1814–6457–244–177. – EDN RFZODD.

От правильного ответа к обоснованному знанию: эпистемическая ответственность и инженерное суждение в техническом вузе в эпоху генеративного ИИ

Медведева Ольга Александровна,
студент кафедры экологии и промышленной безопасности, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)

Юсипов Евгений Ансарович,
ассистент Департамента философии и религиоведения Школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет

Распространение генеративного искусственного интеллекта нарушило привычную связь между качеством учебного продукта и освоением деятельности: формально корректный расчёт, программный код или технический текст больше не свидетельствуют сами по себе о понимании. Цель статьи – философско-методологически обосновать эпистемическую ответственность как результат подготовки в техническом вузе и предложить модель оценивания инженерного суждения при допустимом использовании генеративного ИИ. Материал составили работы по эпистемологии ответственности, рефлексивной практике и неявному знанию, актуальные исследования генеративного ИИ в высшем и инженерном образовании, а также рекомендации ЮНЕСКО и ОЭСР. Применены концептуальный анализ, проблематизация, сравнительный синтез и функциональная декомпозиция учебного решения. Разграничены правильный результат, понимание, обоснование, инженерное суждение и ответственное решение. Предложен пятизвенный цикл доказательства компетентности: результат – объяснение – независимая верификация – границы применимости – ответственность. Разработана матрица наблюдаемых свидетельств и принципов перестройки оценивания, сочетающая ИИ-поддерживаемые и безмашинные этапы, фиксацию происхождения результата, устную защиту и перенос на новую задачу. Показано, что образовательный акцент следует переносить с запрета инструмента или контроля итогового файла на качество оснований, проверок и профессионального решения. Модель предназначена для проектирования заданий и критериев оценивания в инженерных программах и требует последующей эмпирической апробации.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект; технический университет; эпистемическая ответственность; инженерное суждение; критическое мышление; верификация; оценивание; академическая добросовестность.

Введение

Генеративный искусственный интеллект сделал видимым методологическое противоречие, которое существовало в высшей школе задолго до появления больших языковых моделей. В учебной практике качество подготовки нередко выводилось из качества предъявленного продукта: если расчёт выполнен, код работает, чертёж оформлен, а текст содержит требуемые понятия, предполагалось, что студент владеет соответствующим способом действия. Теперь связный отчёт, синтаксически корректная программа и правдоподобное объяснение могут быть получены за минуты без реконструкции логики решения. Между продуктом и компетентностью возник посредник, способный резко улучшить наблюдаемый результат, не обеспечивая внутреннего изменения обучающегося. Поэтому традиционный критерий «правильный ответ – значит, знает» утрачивает диагностическую достаточность.

Проблема не сводится к академической недобросовестности. Запрет генеративного ИИ или попытка распознать его след в готовом тексте оставляют без ответа более существенный вопрос: какое знание должен продемонстрировать будущий инженер, если часть интеллектуальных операций делегируется машине? В цифровом обучении уже отмечались риски подмены предметной деятельности передачей информации и освоением интерфейсов [1; 2]. Генеративная система усиливает этот риск, поскольку предлагает не только сведения, но и законченную форму рассуждения. При этом языковая убедительность не гарантирует истинности: модель оптимизирует продолжение текста, а не несёт познавательного обязательства перед фактами и последствиями [6–8]. Следовательно, техническому вузу необходимо оценивать не происхождение каждой фразы, а способность человека отвечать за основания принятого решения.

В философии понятие эпистемической ответственности связано с обязанностью субъекта формировать убеждения и утверждения добросовестно, соразмеряя уверенность с доступными основаниями [3]. Для профессионала эта обязанность не исчерпывается обладанием явным правилом. Рефлексивная практика предполагает действие в неопределённой ситуации и пересмотр первоначальной постановки проблемы [4], а инженерное мастерство включает неявное знание, которое проявляется в распознавании существенных признаков, выборе допущений и чувствительности к контексту [5]. Генеративный ИИ не отменяет эти формы знания; напротив, он отделяет их от внешне совершенного продукта и тем самым делает необходимым их специальное выявление.

Современные исследования фиксируют двойственный эффект. Генеративные инструменты расширяют доступ к объяснениям, обратной связи, программированию и поиску вариантов, но создают условия для когнитивного делегирования и иллюзии освоения [9–17]. В инженерном образовании студенты активно используют ИИ для анализа, проектирования и кода, тогда как преподаватели сильнее ориентированы на процесс и контроль [19]. При разборе профессиональных отказов обучающиеся признают необходимость человеческого надзора, проверки качества и ответственности, однако не всегда замечают системные последствия, связанные с данными, властью и жизненным циклом технологии [20]. Значит, ответственное использование не возникает автоматически из знакомства с инструментом; оно должно стать самостоятельным результатом обучения.

Цель статьи – философско-методологически обосновать эпистемическую ответственность как результат подготовки в техническом вузе и предложить модель, позволяющую оценивать инженерное суждение в условиях разрешённого использования генеративного ИИ. Исследовательские вопросы сформулированы следующим образом: чем обоснованное знание отличается от формально правильного результата; какие действия образуют эпистемическую ответственность инженера; какие свидетельства должны собираться в учебном задании; как перестроить оценивание, не сводя его ни к запрету технологии, ни к тотальному цифровому контролю.

Материалы и методы

Работа выполнена как концептуальное обзорное исследование. В корпус материалов включены классические труды об эпистемической

ответственности, рефлексивной практике и неявном знании [3–5]; исследования природы и ограничений больших языковых моделей [6–8]; публикации 2023–2026 гг. о генеративном ИИ, критическом мышлении, метакогниции, эпистемической агентности и оценивании [9–17]; исследования инженерного суждения и восприятия ИИ студентами инженерных направлений [18–20]; рекомендации ЮНЕСКО и ОЭСР [10; 11]. Отбор имел целевой, а не библиометрически исчерпывающий характер: источники включались, если позволяли описать различие между внешней успешностью, внутренним освоением и профессиональной ответственностью.

Применялись четыре взаимосвязанных метода. Концептуальный анализ использовался для разведения понятий «ответ», «знание», «обоснование», «суждение» и «ответственность». Проблематизация позволила рассмотреть генеративный ИИ не как отдельное средство, а как фактор разрыва между продуктом и авторством познавательного действия. Сравнительный синтез был направлен на сопоставление философских положений с эмпирическими результатами исследований образования. Функциональная декомпозиция инженерного решения выделила наблюдаемые операции, которые студент должен выполнить независимо от того, создан ли первичный вариант самостоятельно или с помощью ИИ.

Единицей анализа принято учебное решение: совокупность результата, оснований, проверок, ограничений и принятой рекомендации. Для каждой составляющей определялись: познавательная функция, возможное место генеративного ИИ, действие обучающегося, свидетельство компетентности и типичный признак фиктивного освоения. Предложенная модель является нормативной и проектной: она формулирует логически согласованные требования к заданию и оцениванию, но не претендует на экспериментальное доказательство повышения успеваемости.

Результаты

Первый результат анализа – разведение пяти уровней, которые в традиционном оценивании часто смешиваются. Правильный результат означает соответствие ответа формальному критерию. Понимание проявляется в способности реконструировать смысл понятий и последовательность действий. Обоснование связывает вывод с данными, правилами и доказательствами. Инженерное суждение выражается в выборе между допустимыми альтернативами при неполных данных, риске и конфликте критериев. Ответственное решение добавляет готовность назвать последствия, адресата и пределы собственной уверенности. Переход к каждому следующему уровню не гарантируется предыдущим: верное число может быть случайным, понятное объяснение – заученным, а корректный расчёт – неприменимым в конкретной системе.

Эпистемическая ответственность студента технического вуза определяется как способность и готовность установить происхождение результата, восстановить его логику, проверить независимым способом, обозначить допущения и неопределённость, соотнести вывод с контекстом и принять авторство профессиональной рекомендации. Определение включает не только критическое отношение к ответу ИИ, но и самокритику: студент обязан отличать то, что он проверил, от того, чему лишь доверился. Поэтому ссылка на инструмент является необходимым элементом прозрачности, однако сама по себе не подтверждает ответственности.

Инженерное суждение в предложенной модели понимается как контекстно-зависимая способность выбрать и обосновать действие там, где формальная процедура оставляет несколько вариантов. Оно требуется при определении границ системы, выборе модели, оценке достаточности данных, назначении коэффициента запаса, интерпретации аномалии, балансе безопасности, стоимости и устойчивости. Такое суждение не тождественно субъективному мнению: оно ограничено физическими законами, стандартами и доказательствами, но не выводится из них автоматически. Исследования инженерного моделирования также показывают, что суждение развивается как особый, пока недостаточно операционализированный результат образования [18].

Для выявления этих результатов предложен пятизвенный цикл доказательства компетентности: «результат – объяснение – независимая верификация – границы применимости – ответственность». Цикл не запрещает использование ИИ на первом или последующих этапах, но требует, чтобы решающие познавательные действия оставались наблюдаемыми. Если студент принимает предложенный моделью код, он должен объяснить его архитектуру, спроектировать тесты, найти режим отказа и определить, допускается ли применение в заданном контексте. Если ИИ предлагает расчёт, необходимы проверка размерностей, контрольная оценка и анализ чувствительности. Если создаётся технический текст, проверяются источники, логические переходы и последствия рекомендации.

Таблица 1. Цикл доказательства эпистемической ответственности

Этап	Действие обучающегося	Наблюдаемое свидетельство	Признак фиктивного освоения
Результат	Получает или создаёт расчёт, код, модель, схему либо текст	Работоспособный продукт и зафиксированное происхождение его частей	Продукт предъявлен без истории получения и не воспроизводится
Объяснение	Восстанавливает понятия, причинные связи и последовательность решения	Аннотированное решение, устная защита, схема аргумента	Пересказывает формулировки, но не объясняет переменные и выбор операций
Верификация	Проверяет иным методом, тестом, оценкой порядка величины или источником	Контрольный расчёт, набор тестов, журнал проверки и исправлений	Принимает правдоподобие и речевую уверенность за доказательство
Границы	Называет допущения, неопределённость, режимы отказа и контрпример	Паспорт ограничений, анализ чувствительности, сценарий отказа	Представляет вывод как универсальный и игнорирует контекст
Ответственность	Выбирает рекомендацию и оценивает технические, этические и социальные последствия	Записка о решении, распределение ответственности, ответы на возражения	Переносит ответственность на алгоритм или автора исходного ответа

Из цикла следует принцип асимметрии: чем выше потенциальный ущерб решения, тем слабее может быть доверие к непроверенному выводу и тем сильнее должны быть доказательства. Для низкорисковой операции достаточно выборочной проверки; для расчёта, влияющего на безопасность, требуются независимый метод, прослеживаемость данных и человеческое утверждение. Так эпистемическая ответственность соединяет познавательную и профессионально-этическую стороны подготовки. Студент отвечает не за безошибочность любой машины, а за обоснованность уровня доверия к её результату.

Второй практический результат – перестройка оценивания. Итоговый файл остаётся важным, но перестаёт быть единственным носителем доказательств. В задание включаются декларация использования ИИ, промежуточные версии, контрольный расчёт или тест, описание отброшенной альтернативы, ограничения и короткая устная защита. Рекомендуется сочетать ИИ-поддерживаемую фазу, где оценивается качество постановки запросов, интеграции и проверки, с безмашинной микрофазой, выявляющей базовую понятийную опору. Завершающим доказательством служит перенос: студент решает изменённую задачу, для которой нельзя механически повторить полученный ответ. Такой дизайн поддерживает человеческую эпистемическую агентность [12–15] и сохраняет необходимое «когнитивное трение» [17].

Таблица 2. Изменение логики оценивания в техническом вузе

Обычный фокус	Фокус эпистемически ответственного оценивания	Инструмент проверки
Совпадение с правильным ответом	Качество оснований и устойчивость вывода	Контрольный вопрос, альтернативный метод, оценка порядка величины
Выявление или запрет ИИ	Прозрачность происхождения и осмысленность использования	Декларация ИИ, журнал решений, выборочная реконструкция
Один итоговый файл	Совокупность продукта, процесса, проверки и ограничений	Версии, тесты, паспорт допущений, устная защита
Одно типовое условие	Перенос способа действия на изменённую ситуацию	Короткий новый кейс с другими данными или ограничением
Безошибочность как идеал	Качество обнаружения, объяснения и исправления ошибки	Преднамеренно дефектный ответ ИИ и протокол аудита
Одинаковый контроль для всех задач	Соразмерность проверки риску и последствиям	Уровни доказательности для низкого, среднего и высокого риска

Критерии целесообразно распределять не по наличию отдельных элементов, а по качеству познавательного действия. Например, высокий уровень верификации означает выбор независимого и релевантного способа проверки, интерпретацию расхождений и пересмотр решения; низкий – формальную фразу «результат проверен». Высокий уровень работы с границами включает условия отказа и изменение

рекомендации при варьировании параметров; низкий – перечисление общих ограничений. Вес блоков может зависеть от дисциплины, однако корректность продукта не должна компенсировать отсутствие объяснения и ответственности в задаче, связанной с безопасностью.

Обсуждение

Предложенная модель меняет педагогический вопрос. Вместо «сам ли студент написал этот текст?» преподаватель спрашивает: «какие утверждения студент считает обоснованными, почему он им доверяет и что способен сделать при изменении условий?». Это не означает безразличия к авторству или академической добросовестности. Напротив, происхождение результата становится частью доказательства, но контроль перемещается от вероятностного распознавания машинного стиля к реконструкции решения. Такой подход лучше соответствует ситуации, в которой ИИ используется в реальной инженерной практике и не освобождает человека от профессиональной ответственности.

Различие между выполнением задачи и обучением принципиально. Повышение текущей производительности может сопровождаться уменьшением самостоятельного поиска, контроля и рефлексии; поэтому качественный продукт не позволяет вывести наличие устойчивой компетентности [11; 14–16]. Исследования работников интеллектуального труда показывают смещение критического усилия от сбора информации к проверке, от непосредственного решения к интеграции и надзору [16]. Для университета это не аргумент в пользу сохранения всех ручных операций, а основание явно учить новым функциям: ставить задачу, калибровать доверие, проверять, связывать части и отвечать за итог.

Вместе с тем верификация невозможна без базового знания. Студент, не владеющий физическим смыслом величин, структурой алгоритма или ограничениями метода, не способен отличить правдоподобный ответ от корректного. Поэтому модель не предлагает заменить фундаментальную подготовку метанавыком проверки. ИИ-поддерживаемые задания должны чередоваться с этапами самостоятельного воспроизведения ключевых операций, а объём допустимой помощи – расти вместе со способностью обучающегося объяснять и контролировать результат. Эпистемическая автономия означает не отказ от внешних средств, а сохранение права и способности вынести собственное суждение.

Есть и риск превратить ответственность в тотальное наблюдение. Обязательное сохранение каждого запроса, экрана и действия создаёт перегрузку, затрагивает приватность и может стимулировать имитацию процесса. Достаточен минимальный доказательный след, соразмерный учебной цели: указание применённого средства и участков его влияния, ключевые версии, независимая проверка и объяснение решения. Преподавателю следует оценивать не послушание конкретному ритуалу, а качество оснований. Политика курса должна заранее различать допустимую помощь, обязательное раскрытие, недопустимую подмену и ситуации, где ИИ исключён по соображениям безопасности или цели диагностики.

Ограничение статьи состоит в её концептуальном дизайне. Корпус источников был целевым, а предложенные категории не проходили психометрическую проверку и межэкспертную калибровку. Дальнейшее исследование должно включать апробацию рубрики в разных инженерных дисциплинах, сравнение ИИ-поддерживаемых и безмашинных этапов, оценку переноса на новую задачу и отсроченного сохранения знаний. Отдельно важно проверить, не увеличивает ли многоэлементное оценивание нагрузку преподавателя и не создаёт ли неравенство из-за различий в доступе к инструментам.

Заключение

Генеративный ИИ не делает знание ненужным, но разрушает простую связь между качеством предъявленного продукта и компетентностью его предъявителя. Поэтому центральной задачей технического вуза становится переход от оценки правильного ответа к оценке обоснованного знания и инженерного суждения.

Эпистемическая ответственность включает прозрачность происхождения результата, понимание логики, независимую верификацию, определение границ применимости и принятие авторства профессиональной рекомендации. Эти действия должны быть представлены как наблюдаемые результаты обучения, а не как абстрактный призыв к критическому мышлению.

Пятизвенный цикл «результат – объяснение – верификация – границы – ответственность» позволяет проектировать задания с допустимым использованием ИИ и одновременно различать производительность и освоение. Его реализация требует совокупности доказательств: продукта, контрольной проверки, паспорта допущений, устной реконструкции и переноса на изменённый кейс.

Перспективная образовательная политика должна избегать как безусловного запрета, так и некритического принятия генеративных систем. Профессионально значимым становится не умение получить убедительный ответ, а способность определить, когда ему можно доверять, когда его необходимо отвергнуть и кто несёт ответственность за принятое на его основе решение.

Литература

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1(6). URL: https://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 21.07.2026).

2. Роберт И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования // Мир психологии. 2020. № 3(103). С. 184–198.

3. Code L. Epistemic Responsibility. Hanover, NH: University Press of New England, 1987.

4. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

5. Polanyi M. The Tacit Dimension. Chicago: University of Chicago Press, 1966.

6. Bender E.M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell S. On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? // Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. New York: ACM, 2021. P. 610–623. DOI: 10.1145/3442188.3445922.

7. Shanahan M. Talking about Large Language Models // Communications of the ACM. 2024. Vol. 67, no. 2. P. 68–79. DOI: 10.1145/3624724.

8. Hicks M.T., Humphries J., Slater J. ChatGPT Is Bullshit // Ethics and Information Technology. 2024. Vol. 26. Art. 38. DOI: 10.1007/s10676-024-09775-5.

9. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Art. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.

10. UNESCO. AI Competency Framework for Students. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105 (дата обращения: 21.07.2026).

11. OECD. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. Paris: OECD Publishing, 2026. 247 p. DOI: 10.1787/062a7394-en.

12. Wu J.-Y., Lee Y.-H., Chai C.S., Tsai C.-C. Strengthening Human Epistemic Agency in the Symbiotic Learning Partnership With Generative Artificial Intelligence // Educational Researcher. 2025. Vol. 54, no. 6. P. 358–368. DOI: 10.3102/0013189X251333628.

13. Tian T., Chai C.S., Chen M.-H., Liang J.-C. University Students' Perceptions of Learning with Generative Artificial Intelligence // Educational Technology & Society. 2025. Vol. 28, no. 3. P. 151–165. DOI: 10.30191/ets.202507_28(3).sp10.

14. Yan L. Beyond Efficiency: Empirical Insights on Generative AI's Impact on Cognition, Metacognition and Epistemic Agency in Learning // British Journal of Educational Technology. 2025. Vol. 56. P. 1675–1685. DOI: 10.1111/bjet.70000.

15. Panadero E., Broadbent J. Decremental Research in the GenAI Era: Rethinking What Learning Means When Machines Do the Work // Journal for the Study of Education and Development. 2025. Online first. DOI: 10.1177/02103702251398409.

16. Lee H.-P., Sarkar A., Tankelevitch L. et al. The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects from a Survey of Knowledge Workers // Proceedings of CHI '25. New York: ACM, 2025. Art. 1121. P. 1–22. DOI: 10.1145/3706598.3713778.

17. Vendrell M., Johnston S.-K. Scaffolding Critical Thinking with Generative AI: Design Principles for Integrating Large Language Models in Higher Education // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2026. Vol. 10. Art. 100572. DOI: 10.1016/j.caeai.2026.100572.

18. Swenson J., Johnson A.W., Miel K. et al. A Taxonomy of Emerging Engineering Modeling Judgment in Undergraduate Engineering Courses // Journal of Engineering Education. 2025. Vol. 114, no. 4. Art. e70011. DOI: 10.1002/jee.70011.

19. Luo Y., Chen E., Liu H., Riener K., Yang S.-H. Generative AI in Engineering Education: A Survey of Student and Instructor Usage and Attitudes // Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. 2025. Vol. 69, no. 1. P. 272–277. DOI: 10.1177/10711813251358792.

20. Quince Z., Nikolic S., Goh S. Student Perceptions of GenAI Integration into Engineering Practice: How Students Interpret Liability, Safety, Professional Conduct and Ethics across Disciplines // International Journal of Mechanical Engineering Education. 2025. Online first. DOI: 10.1177/03064190251407621.

FROM THE RIGHT ANSWER TO JUSTIFIED KNOWLEDGE: EPISTEMIC RESPONSIBILITY AND ENGINEERING JUDGMENT IN THE TECHNICAL UNIVERSITY IN THE AGE OF GENERATIVE AI

Medvedeva O.A., Yusipov E.A.
Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Far Eastern Federal University

The spread of generative artificial intelligence has disrupted the usual connection between the quality of educational products and the mastery of activities: a formally correct calculation, program code, or technical text no longer indicate understanding on their own. The purpose of this article is to provide a philosophical and methodological justification for epistemic responsibility as a result of training at a technical university and to propose a model for evaluating engineering judgment in the context of the permissible use of generative AI. The material includes works on the epistemology of responsibility, reflexive practice, and implicit knowledge, as well as current research on generative AI in higher education and engineering, and recommendations from UNESCO and the OECD. Conceptual analysis, problematization, comparative synthesis, and functional decomposition of a learning solution have been applied. The correct result, understanding, justification, engineering judgment, and responsible decision have been distinguished. A five-step cycle of proof of competence has been proposed: result, explanation, independent verification, boundaries of applicability, and responsibility. A matrix of observable evidence and principles for reshaping assessment has been developed, combining AI-supported and non-machine-based stages, recording the origin of the result, oral defense, and transfer to a new task. It has been shown that the educational focus should be shifted from prohibiting the tool or controlling the final file to the quality of the foundations, checks, and professional solutions. The model is designed for designing tasks and evaluation criteria in engineering programs and requires subsequent empirical validation.

Keywords: generative artificial intelligence; technical university; epistemic responsibility; engineering judgment; critical thinking; verification; evaluation; academic integrity.

References

1. Verbitskiy A.A. Tsifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy [Digital Learning: Problems, Risks, and Prospects]. Homo Cyberus. 2019;1(6). Available at: https://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (accessed 21 July 2026). (In Russian).

2. Robert I.V. Didaktika perioda tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Didactics in the Period of Digital Transformation of Education]. Mir psikhologii. 2020;3(103):184–198. (In Russian).

3. Code L. Epistemic Responsibility. Hanover, NH: University Press of New England; 1987.

4. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books; 1983.

5. Polanyi M. The Tacit Dimension. Chicago: University of Chicago Press; 1966.

6. Bender E.M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell S. On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. New York: ACM; 2021:610–623. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922.

7. Shanahan M. Talking about Large Language Models. Communications of the ACM. 2024;67(2):68–79. https://doi.org/10.1145/3624724.

8. Hicks M.T., Humphries J., Slater J. ChatGPT Is Bullshit. Ethics and Information Technology. 2024;26:38. https://doi.org/10.1007/s10676–024–09775–5.

9. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., et al. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. Learning and Individual Differences. 2023;103:102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274.

10. UNESCO. AI Competency Framework for Students. Paris: UNESCO; 2024. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105 (accessed 21 July 2026).

11. OECD. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. Paris: OECD Publishing; 2026. 247 p. https://doi.org/10.1787/062a7394-en.

12. Wu J.-Y., Lee Y.-H., Chai C.S., Tsai C.-C. Strengthening Human Epistemic Agency in the Symbiotic Learning Partnership With Generative Artificial Intelligence. Educational Researcher. 2025;54(6):358–368. https://doi.org/10.3102/0013189X251333628.

13. Tian T., Chai C.S., Chen M.-H., Liang J.-C. University Students' Perceptions of Learning with Generative Artificial Intelligence. Educational Technology & Society. 2025;28(3):151–165. https://doi.org/10.30191/ets.202507_28(3).sp10.

14. Yan L. Beyond Efficiency: Empirical Insights on Generative AI's Impact on Cognition, Metacognition and Epistemic Agency in Learning. British Journal of Educational Technology. 2025;56:1675–1685. https://doi.org/10.1111/bjet.70000.

15. Panadero E., Broadbent J. Decremental Research in the GenAI Era: Rethinking What Learning Means When Machines Do the Work. Journal for the Study of Education and Development. 2025; Online first. https://doi.org/10.1177/02103702251398409.

16. Lee H.-P., Sarkar A., Tankelevitch L., et al. The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects from a Survey of Knowledge Workers. Proceedings of CHI '25. New York: ACM; 2025. Article 1121:1–22. https://doi.org/10.1145/3706598.3713778.

17. Vendrell M., Johnston S.-K. Scaffolding Critical Thinking with Generative AI: Design Principles for Integrating Large Language Models in Higher Education. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2026;10:100572. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100572.

18. Swenson J., Johnson A.W., Miel K., et al. A Taxonomy of Emerging Engineering Modeling Judgment in Undergraduate Engineering Courses. Journal of Engineering Education. 2025;114(4): e70011. https://doi.org/10.1002/jee.70011.

19. Luo Y., Chen E., Liu H., Riener K., Yang S.-H. Generative AI in Engineering Education: A Survey of Student and Instructor Usage and Attitudes. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. 2025;69(1):272–277. https://doi.org/10.1177/10711813251358792.

20. Quince Z., Nikolic S., Goh S. Student Perceptions of GenAI Integration into Engineering Practice: How Students Interpret Liability, Safety, Professional Conduct and Ethics across Disciplines. International Journal of Mechanical Engineering Education. 2025; Online first. https://doi.org/10.1177/03064190251407621.

Изменения профессиональной деятельности педагога в соответствии с вызовами времени

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

Ивашова Евгения Андреевна,
аспирант, Сибирский федеральный университет
E-mail: eivashova@sfu-kras.ru

Тюканов Василий Леонидович,
аспирант, Сибирский федеральный университет
E-mail: vastuk85@mail.ru

Егорова Екатерина Владимировна,
аспирант, Сибирский федеральный университет
E-mail: ekaterina.ushcheko@gmail.com

В статье актуализируется проблема трансформации профессиональной деятельности педагога в соответствии с образовательными дефицитами и объективными факторами. Определены основные факторы, влияющие на развитие образования и предъявляющие новые требования к его содержанию и организации с учетом цифровой трансформации. Приведены примеры реакции педагогов и соответствующие изменения их профессиональной деятельности с учетом идей и целей устойчивого развития, вовлечения и мотивации обучающихся к активной учебной деятельности. Обсуждается проблема формирования ценностных ориентаций при вовлечении будущих педагогов в активную социальную деятельность, а также формирование у будущих специалистов ответственного потребления, ответственного производства, ответственного управления.

Ключевые слова: тренды, изменения, императив изменений, цифровая трансформация, ценностные ориентации.

Введение

Социально-экономические и технико-технологические изменения, происходящие в настоящее время в стране, проецируясь на систему образования, предъявляют новые требования к ее трансформации как ответ на вызовы современности. Значимой компонентой такого изменения является обеспечение кадрового потенциала для их осуществления.

Целью статьи является актуализация проблемы принятия преподавателями необходимой трансформации своей деятельности как ответа на объективную реальность существования изменений, как императива современной жизнедеятельности.

При исследовании использовались теоретические методы анализа психолого-педагогической литературы по проблеме, контент-анализ, систематизация, обобщение, конкретизация, синтез.

Результатами исследования явилось выявление факторов, влияющих на систему образования и определяющих ее трансформацию в содержании, процессуально-деятельностной и целевой компонентах.

Результаты и их обсуждение

Современное образование находится под влиянием ряда факторов, характеризующих жизнедеятельность человечества, к которым относятся в первую очередь процессы глобализации и цифровая трансформация всех сфер жизни людей. Ученые Сибирского федерального университета, ориентируясь на названные тренды современности, предлагают научные идеи как реакцию на них в системе образования. В частности, в рамках учета глобализационных процессов предлагается конструировать иноязычную образовательную среду для формирования готовности обучающихся к иноязычному профессиональному общению. [1].

Размышления о дидактическом потенциале онлайн-среды, преимуществах и рисках её использования представлены в исследовании коллектива ученых под руководством Гафуровой Н.В. [2]. Для обеспечения мотивации к использованию цифровой образовательной среды преподавателя дополнительного образования обозначают важность разработки методического обеспечения с включением в его структуру специально разработанных инструктивных материалов как элементов технологии обучения [3].

Предлагаемые авторами инструктивные материалы позволяют проектировать процесс работы обучающихся с электронным ресурсом от входа в систему, поиска необходимого курса и соответствующих заданий, для выполнения которых даны рекомендации, облегчающие процесс их выполнения. Здесь следует отметить ориентацию на психолого-педагогические особенности обучающихся как представителей цифрового поколения, что приводит к необходимости в инструктивных материалах представлять учебную информацию в четкой структуре и логике, позволяющей легко находить необходимую информацию, которая представляется визуальными образами с игровыми элементами, актуализирующими мотивацию обучающихся, самостоятельность и успешность в освоении учебного материала.

Проблема мотивации и вовлечения обучающихся в образовательный процесс в практике онлайн-занятий исследовалась А. Глобой. [4].

Автор обсуждает важную проблему мотивации обучающихся и их вовлеченности в учебную деятельность на основе использования гибкости и доступности онлайн-образования с использованием геймификации, позволяющей «применять полученные знания и экспериментирования с ними в безопасной среде». Использование иммерсивной виртуальной среды обучения мотивируют обучающихся к работе с учебными материалами и повышает их вовлеченность в образовательный процесс в условиях взаимодействия с другими обучающимися.

Актуальность формирования вовлеченности обучающихся в образовательный процесс в контексте качества образования, определяющего образовательные результаты, академические успехи, зависит от вовлеченности и мотивации обучающихся. [5].

Авторы на основе контент-анализа достаточной источниковой базы российских и зарубежных исследователей по пониманию понятия «вовлеченность», синтезировали сущность этого феномена как «конструкт, включающий эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты» [5]. Интересным в этой части исследования в рамках данной статьи является то, что авторы обосновывают проблему вовлеченности обучающихся в образовательный процесс в зависимости

от вовлеченности преподавателей в университетскую деятельность, их заинтересованности в успешности обучающихся.

В то же время скорость изменения техники и технологий, развития науки приводит к появлению новых знаний и устареванию ранее используемых особенно в прикладных областях.

Скорость роста новых знаний принято представлять как «кривая удвоения знаний». Теорию об удвоении знаний и выделение критических периодов этих процессов приписывают Бакминстеру Фуллеру (1895–1983), который представил следующие характеристики этого процесса: до 1900 года удвоение знаний происходило каждые 100 лет, к 1945 году – примерно каждые 25 лет; сегодня, по мнению экспертов, знания удваиваются каждые 12 часов.

Представленная динамика роста новых знаний ставит современного человека в условия углубляющихся и расширяющихся изменений объективной реальности, которую принято называть VUCA-миром. Базовыми характеристиками современности являются нестабильность (volatility), неопределенность (uncertainty), сложность (complexity), неоднозначность (ambiguity).

Сказанное выше определяет целесообразный путь адаптации человека к изменениям, который определяется двумя аспектами: во-первых, необходимостью непрерывного образования (образование через всю жизнь), и во-вторых, наличием системы образования, удовлетворяющей требованиям общества и государства к его качеству в соответствии с вызовами современности. Образование через всю жизнь определяет переход от доминирования формального образования в традиционных образовательных учреждениях к сфере освоения новых возможностей и новых компетенций в неформальном и информальном образовании.

Система образования, адаптируясь к проблемам современности, проецирует на себя проблемы общества и ориентируется на инновационную деятельность, субъектом которой является современный преподаватель. Готовность к трансформации профессиональной деятельности становится важным условием вовлеченности преподавателя в инновационную деятельность.

Важнейшим требованием к образованию любого уровня является требование к его качеству как основному показателю работы образовательного учреждения. Опираясь на федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6], отметим два важных аспекта, включающих соответствие нормативных требований ФГОС и учет потребностей участников образовательного процесса. Факторами, влияющими на обеспечение качества образования, являются качество процесса и качество условий.

Качество условий это качество:
- образовательных программ;
- кадрового ресурса;
- материально-технической базы;
- психолого-педагогические условия;
- обучающихся;
- предметно-пространственной среды;
- информационно-методических ресурсов;
- учебно-дидактического обеспечения;
- качество управления.

Качество образовательного процесса характеризуется качеством используемых образовательных технологий, организации учебной деятельности, мотивация педагогов и обучающихся, контроль и оценивание результатов образовательной деятельности.

Одним из обязательных условий обеспечения качества образования профессионализма и высокой квалификации педагогических кадров.

Качество образовательных результатов представляется через степень достоверности оценивания личных достижений ученика, позволяющих им успешно социализироваться в современном мире.

Принимая к сведению и учитывая значимость всех перечисленных аспектов в обеспечении качества через качество условий обучения и качество организации и осуществления этого процесса, в силу ограниченности объема статьи сосредоточим внимание на кадровом обеспечении современного образования.

Проблема обеспечения качества образования является многоаспектной и предполагает пересмотр всех компонентов педагогической системы, их трансформацию в соответствии с объективными требованиями нормативно-правовой базы. В частности, реакцию педагогической системы на общецивилизационную проблему обеспечения устойчивого развития как разработку соответствующего образования предлагается решать через подготовку преподавателей к реализации образования в интересах устойчивого развития, посредством разработки содержания такой подготовки [7].

Парадигма современного образования, опирающаяся на Указ Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г., представляет цели образования через сочетание и системное единство формирования выпускника – профессионала, владеющего соответствующими компетентностями в соответствии с требованиями ФГОС ВО, и личности с внутренними нравственно-моральными ценностями в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями, и российской культурной идентичностью. [8].

В рамках реализации Указа Президента актуализируется роль и значимость процесса воспитания обучающихся на всех уровнях и формах образования.

Воспитание осуществляется через процесс «выращивания» ценностей посредством реализации разных аспектов этого процесса. Обсуждая включение идей и целей устойчивого развития в процессе образования, в содержание образования в интересах устойчивого развития, актуализируется проблема формирования нового менталитета человека в образовании на основе приоритета нравственно-моральных ценностей в контексте установления безопасных и консервативных способов взаимодействия в процессе профессиональной деятельности с обществом и природной средой [9].

Ориентация содержания образования на формирование ответственного потребления, ответственного производства и ответственного менеджмента в соответствии с 4-ой целью устойчивого развития формирует новые ценности у подрастающего поколения.

Ценностные ориентации у обучающихся педагогических направлений подготовки посредством формирования социальной активности, будущих педагогов выступают значимым фактором личностного становления обучающихся [10].

Сказанное выше представляет разные направления трансформации педагогической деятельности, в соответствии с вызовами современности. Вовлечение преподавателей в этот процесс определяется их мотивацией к обеспечению качественного образования в своей предметной области, в основе которой лежит осознание педагогом необходимости в трансформации традиционного содержания образования и перехода на новые процессуальные педагогические технологии в условиях цифровизации.

Вовлечение преподавателей в процесс трансформации своей деятельности на основе ее рефлексии способствует развитию способности к саморазвитию, преодолению профессиональных затруднений в контексте непрерывности [11].

Заключение

Предпосылкой и средством обеспечения качества современного образования в соответствии с изменяющимися условиями является способность педагогических кадров трансформировать свою профессиональную деятельность.

Вовлечению преподавателей в процесс изменения себя и своей образовательной деятельности способствуют следующие условия:

– актуализация в сознании преподавателей необходимости в изменениях на основе информирования о целях и задачах трансформации педагогической деятельности в соответствии с трендами, сделавшими эти изменения необходимыми;

– популяризация опыта лидеров педагогического состава университета, приступивших к изменениям и имеющим положительные результаты этой деятельности;

– создание системы морального и материального стимулирования инновационной деятельности педагогов;

– организация активных форм вовлечения квалификации преподавателей;

Опыт Сибирского федерального университета по переходу к новому качеству инженерного образования показывает позитивные результаты вовлечения преподавателей в инновационную деятельность в разных направлениях [12, 13].

Литература

1. Дементьева И.С., Осипова С.И. Конструирование иноязычной образовательной среды для формирования готовности обучающихся к иноязычному профессиональному общению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 1(49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-inoyazychnoy-obrazovatelnoy-sredy-dlya-formirovaniya-gotovnosti-obuchayuschihsya-k-inoyazychnomu-professionalnomu (дата обращения: 29.06.2026).

2. Гафурова Н.В., Кублицкая Ю.Г. Онлайн-среда: свобода или ограничения? // Образовательный вестник. Сознание. 2023. С. 38–46.

3. Шойфер Д.Д., Тюканов В.Л., Машанов А.А. Инструктивные материалы как элемент технологии обучения в системе электронного образования // Молодёжь Сибири – науке России: сб. материалов Между-

нар. науч.-практ. конф. «Молодёжь Сибири – науке России», посвящ. проведению в РФ Года единства народов России, 22 апреля 2026 г., Красноярск.

4. Глоба А. Гибридная модель для вовлечения студентов в практике онлайн-занятий // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. 2022. № 3. С. 7–35. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-7-35.

5. Ивашова Е.А., Казанкова А.А., Ущеко Е.В. Актуальность формирования вовлеченности обучающихся в образовательный процесс // Общество, образование, наука в современных парадигмах развития: материалы IV Национальной науч.-практ. конф., Керчь, 09–10 нояб. 2023 г. Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2023. С. 337–341. EDN: PWBYTY.

6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

7. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Егорова Е.В. Проблема разработки моделей образования для устойчивого развития // Педагогический журнал. 2022.

8. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309.

9. Осипова С.И., Гафурова Н.В. Проблема формирования ценностных ориентиров обучающихся в контексте идей устойчивого развития // Педагогический журнал. 2024. Т. 14, № 4А. С. 345–353.

10. Назранова К.А., Лощилова М.А., Похоруков О.Ю., Яковенко В.А. Создание ценностно-ориентированных событий в воспитательной деятельности вуза // Современное педагогическое образование. 2026. № 1. С. 89–91. EDN: WAGZJY.

11. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Чурекова Т.М. Рефлексивный подход к методологии педагогических исследований // Современные наукоёмкие технологии. 2024. № 10. С. 195–199.

12. Гафурова Н.В., Осипова С.И., Чурилова Е.Ю. Многоуровневое инженерное образование: учебник для студентов, обучающихся по направлению подготовки магистрантов 44.04.01.09 «Инженерное образование» / Сибирский федеральный университет, Институт цветных металлов и материаловедения. Красноярск: СФУ, 2022. 316 с. Электрон. версия печ. публикации. ISBN 978-5-7638-4591-4.

13. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Бочарова Ю.Ю. и др. Образование устойчивого развития: педагогическая концепция и проектирование образовательной практики: монография / отв. ред. С.И. Осипова; Сибирский федеральный университет, Институт цветных металлов. Красноярск: СФУ, 2024. 176 с. Электрон. версия печ. публикации. ISBN 978-5-7638-4911-0.

CHANGES IN TEACHING PROFESSIONAL ACTIVITIES IN RESPONSE TO MODERN CHALLENGES

Osipova S.I., Ivashova E.A., Tyukanov V.L., Egorova E.V.
Siberian Federal University

This article addresses the issue of the transformation of teachers' professional activity in response to educational deficits and objective factors. It identifies the main factors influencing the development of education and imposing new requirements on its content and organization in the context of digital transformation. The article presents examples of teachers' responses and the corresponding changes in their professional practice, taking into account the ideas and goals of sustainable development, as well as the engagement and motivation of learners for active learning activities.

Keywords: trends, changes, imperative for change, digital transformation, value orientations.

References

1. Dementyeva I.S., Osipova S.I. Designing a Foreign Language Educational Environment for the Formation of Students' Readiness for Foreign Language Professional Communication // Professional Education in Russia and Abroad. 2023. No. 1(49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-inoyazychnoy-obrazovatelnoy-sredy-dlya-formirovaniya-gotovnosti-obuchayuschihsya-k-inoyazychnomu-professionalnomu (accessed: 29.06.2026).

2. Gafurova N.V., Kublitskaya Yu.G. Online Environment: Freedom or Restrictions? // Educational Bulletin. Consciousness. 2023. P. 38–46.

3. Shoyfer D.D., Tyukanov V.L., Mashanov A.A. Instructional Materials as an Element of Teaching Technology in the System of Electronic Education // Youth of Siberia – to the Science of Russia: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Youth of Siberia – to the Science of Russia", dedicated to the Year of Unity of the Peoples of Russia in the Russian Federation, April 22, 2026, Krasnoyarsk.

4. Globa A. A Hybrid Model for Engaging Students in the Practice of Online Classes // Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow. 2022. No. 3. P. 7–35. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-7-35.

5. Ivashova E.A., Kazankova A.A., Ushcheko E.V. Relevance of Forming Student Engagement in the Educational Process // Society, Education, Science in Modern Paradigms of Development: Materials of the IV National Scientific and Practical Conference, Kerch, Nov. 09–10, 2023. Kerch: Kerch State Maritime Technological University, 2023. P. 337–341. EDN: PWBYTY.

6. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012.

7. Osipova S.I., Gafurova N.V., Egorova E.V. The Problem of Developing Educational Models for Sustainable Development // Pedagogical Journal. 2022.

8. On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Future up to 2036: Decree of the President of the Russian Federation No. 309 of 07.05.2024.

9. Osipova S.I., Gafurova N.V. The Problem of Forming Students' Value Orientations in the Context of Sustainable Development Ideas // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14, No. 4A. P. 345–353.

10. Nazranova K.A., Loshchilova M.A., Pokhorukov O. Yu., Yakovenko V.A. Creation of Value-Oriented Events in the Educational Activities of a University // Modern Pedagogical Education. 2026. No. 1. P. 89–91. EDN: WAGZJY.

11. Osipova S.I., Gafurova N.V., Churekova T.M. Reflexive Approach to the Methodology of Pedagogical Research // Modern High Technologies. 2024. No. 10. P. 195–199.

12. Gafurova N.V., Osipova S.I., Churilova E. Yu. Multilevel Engineering Education: a textbook for students in the Master's program 44.04.01.09 "Engineering Education" / Siberian Federal University, Institute of Non-Ferrous Metals and Material Science. Krasnoyarsk: SFU, 2022. 316 p. Electronic version of the printed publication. ISBN 978-5-7638-4591-4.

13. Osipova S.I., Gafurova N.V., Bocharova Yu. Yu. et al. Sustainable Development Education: Pedagogical Concept and Design of Educational Practice: monograph / ed. by S.I. Osipova; Siberian Federal University, Institute of Non-Ferrous Metals. Krasnoyarsk: SFU, 2024. 176 p. Electronic version of the printed publication. ISBN 978-5-7638-4911-0.

Проектирование модуля «Гуманитарное мышление» в инженерном образовании: трековая модель как инструмент персонализации индивидуальных траекторий

Перкова Екатерина Петровна,
старший преподаватель кафедры «Социология, психология и социальный менеджмент», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
E-mail: perkovaep@yandex.ru

В статье рассматриваются концептуальные и методические подходы к проектированию содержательной части модуля «Гуманитарное мышление» в структуре обновленных образовательных программ инженерной подготовки в Московском авиационном институте (МАИ). На основе результатов эмпирических исследований и в контексте реализации пилотного проекта по совершенствованию системы высшего образования, утвержденного Указом Президента Российской Федерации, обосновывается необходимость перехода от унифицированных социально-гуманитарных дисциплин к гибкой трековой системе, интегрированной с индивидуальными образовательными траекториями студентов. Раскрываются методология исследования запросов всех участников образовательного процесса, принципы отбора содержания, логика построения элективных треков с акцентом на деятельностный компонент и измеримость образовательных результатов, а также перспективы интеграции модуля с другими компонентами образовательной программы МАИ и системами сопровождения индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: высшее образование, модуль «Гуманитарное мышление», индивидуальная образовательная траектория, инженерная подготовка, трековая модель обучения, деятельностный подход, междисциплинарность, комплексный инженер, пилотный проект модернизации образования.

Введение

Современная инженерная деятельность перестает быть исключительно технической сферой. Как отмечают исследователи, профессия инженера требует переосмысления с учетом вызовов, возникающих между технократическим и гуманитарным мышлением. Общество нуждается в инженерах-созидателях, способных осуществлять технико-технологические преобразования с учетом «человеческой» меры и предвидения последствий результатов своего труда [1]. В этой связи разработка модуля «Гуманитарное мышление» в Московском авиационном институте выступает системным решением, позволяющим связать развитие универсальных компетенций с профессиональным становлением будущего специалиста.

Принципиальным основанием для трансформации образовательной модели МАИ стало участие университета в пилотном проекте по совершенствованию системы высшего образования, утвержденном Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 34. С лета 2024 года МАИ осуществляет набор граждан Российской Федерации на программы базового высшего образования (БВО) и специализированного высшего образования (спец. ВО) [2]. Этот нормативный акт задал вектор на обновление содержания и структуры образовательных программ, переход от жестких стандартов к гибким модульным конструкциям, ориентированным на запросы индустрии и индивидуальные траектории обучающихся.

Как указано в Программе развития МАИ на 2025–2036 годы, стратегической целью университета является развитие как мирового лидера по прорывным высокотехнологичным компетенциям на аэрокосмическом рынке и в других наукоемких отраслях, формирующего облик индустрии будущего и обеспечивающего ее ключевыми технологиями и компетентными кадрами. В соответствии с этой стратегией, образовательная политика МАИ нацелена на подготовку комплексных инженеров – специалистов, которые понимают жизненный цикл изделий аэрокосмической отрасли, ставят инженерные задачи, управляют технологическими проектами и междисциплинарными командами, эффективно работают в цифровой среде [3].

Кроме того, Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (Указ Президента РФ от 28 февраля 2024 г. № 145) [5] обозначила приоритеты в ситуации мобилизационного развития научно-технологической сферы и отметила важность совершенствования отечественной инженерной школы и повышения качества инженерии.

Программа развития университета определяет целевую модель МАИ как комплексного R&D университета, формирующего образ будущего аэрокосмической отрасли, обеспечивающего решение задач технологического лидерства и участвующего в создании новых высокотехнологичных рынков. В рамках образовательной политики Программы развития зафиксировано, что «ядро» образовательной программы должно обеспечивать, в частности, «развитие гуманитарного и критического мышления у инженера, профессиональной идентичности и этики, коммуникационных и межличностных навыков» [3, 4]. Это положение стало прямым основанием для проектирования модуля «Гуманитарное мышление».

Методология исследования: как формировалось содержание модуля

Проектирование модуля «Гуманитарное мышление» опиралось на комплексное эмпирическое исследование, охватившее все ключевые группы участников образовательного процесса. Методологическая логика включала четыре основных направления сбора данных.

Первое направление – анализ требований заказчиков (работодателей) к социально-гуманитарным компетенциям инженеров. Были проведены интервью с представителями авиационной отрасли и анализ вторичных данных о кадровых запросах промышленности. Результаты показали, что индустрия ожидает от выпускников не только технических знаний, но и развитых навыков работы в команде, коммуникации, критического мышления и способности к решению комплексных проблем.

Второе направление – изучение ожиданий и отношения студентов-инженеров к дисциплинам социально-гуманитарного цикла. Анкетный опрос студентов выявил важную закономерность: большинство студентов положительно относятся к изучению непрофильных для них гуманитарных дисциплин (63% опрошенных посещают все занятия, 60+ % выполняют задания). При этом студенты понимают важность развития надпрофессиональных навыков для успешной профессиональной деятельности, но не всегда связывают их с изучением каких-либо конкретных дисциплин. Этот разрыв стал ключевым сигналом: необходимо выстраивать учебные занятия таким образом, чтобы у студентов формировалось понимание, что и зачем они изучают.

Третье направление – опрос выпускников. Результаты показали, что мнение выпускников о важности развития гибких навыков в целом совпадает с мнением студентов. Однако выпускники, уже имеющие реальный профессиональный опыт на предприятии, чаще выделяют такое качество, как «уверенность в себе», которое студенты не рассматривают как обязательное.

Четвертое направление – анализ вторичных данных и экспертных мнений. Исследование Томского политехнического университета выявило приоритетный список гибких навыков в инженерной области: работа в команде (100%), коммуникация (78%), решение проблем (67%), креативность (56%), критическое мышление и лидерство (по 45%) [6].

Таким образом, содержание модуля формировалось на пересечении четырех групп запросов: отраслевых (работодатели), студенческих (ожидания и отношение), профессиональных (выпускники) и научно-экспертных (вторичные данные и экспертные мнения).

Концептуальные основания модуля «Гуманитарное мышление»

Центральная идея модуля заключается в том, что гуманитарное мышление инженера – это способность видеть человеческое измерение технических решений и действовать в координации «человек – человек», «человек – машина», «человек – искусственный интеллект». Как обосновывается в исследованиях, гуманитарное мышление является системообразующим личностным качеством инженера и основой его профессиональной компетентности, позволяющим решать профессиональные задачи с опорой на принципы природосообразности, культуросообразности и человекосообразности [1].

Модуль вписывается в логику флагманской программы МАИ по пяти ключевым критериям:

- Связь с индустрией: содержание дисциплин включает кейсы из авиационной отрасли, анализ социотехнических систем предприятий ОАК, этические дилеммы авиационной инженерии, деятельностные задания, связанные с реальными ситуациями на производстве.
- Формирование способности создавать: развитие креативного мышления, способности генерировать идеи, критически осмысливать информацию и вырабатывать нестандартные решения, в том числе с учетом человеческого фактора и возможностей ИИ.
- Системное мышление: студент понимает, что инженерное изделие существует не в вакууме: оно встроено в социальные, экономические, правовые и культурные контексты.
- Лидерские качества: модуль целенаправленно формирует навыки коммуникации, влияния, командной работы, принятия решений с учетом этических и социальных ограничений.
- Принадлежность к сообществу: формирование гражданской идентичности, профессиональной этики, понимания миссии инженера в обществе.

По завершении модуля выпускник демонстрирует интегральные образовательные результаты в пяти областях: мировоззрение и гражданская позиция, коммуникация и взаимодействие, командная работа и лидерство, личностное развитие и самообучение, иноязычная коммуникация.

Ключевым методическим решением стало проектирование вариативной части модуля, рассчитанной на 3–5 семестры (6 зачетных единиц), в формате трековой модели. Студент выбирает один трек из трех предложенных. Выбор трека происходит до начала 3 семестра, замена внутри трека невозможна. Трек – это связанная цепочка из трех дисциплин, раскрывающая определенный аспект социально-гуманитарного знания применительно к инженерной деятельности.

В основу дифференциации треков положены три оси:

- Фокус: мышление, деятельность, коммуникация;
- Роль: инженер-практик, инженер-предприниматель (исследователь), инженер-управленец;
- Отношения: я-общество, я-группа, я-я, я-машина, я-ИИ.

В действующей версии модуля реализованы три основных трека: управленческий, предпринимательский и производственный. В каждом треке по 3 дисциплины. В каждой освещаются отношения Человек-Человек, Человек-Машина, Человек-ИИ; в каждой присутствует рефлексивный блок, деятельностный и коммуникативный. Распределение аудиторной нагрузки внутри 2 ЗЕ на дисциплину – 16 ч. лекций, 16 ч. практических занятий. Форма контроля по всем дисциплинам – «зачет».

Центральным принципом проектирования содержания каждой дисциплины стал деятельностный подход, ориентированный на создание студентом конкретного измеримого продукта (артефакта) по итогам освоения. Проектирование велось «от опыта»: разработчики исходили не из абстрактного набора тем, а из того, какой практический результат должен получить студент и какие компетенции он должен продемонстрировать. Такой подход обеспечивает измеримость образовательного результата – вместо абстрактного «знает/понимает» студент предъявляет конкретный артефакт, который может быть оценен по четким критериям.

При проектировании учитывалась карта пути студента (Student Journey Map) – инструмент, позволяющий посмотреть на курс не с позиции «что я должен рассказать», а с позиции «что студент должен пройти, понять и сделать». Анализ этапов пути студента (до занятия, начало занятия, объяснение, практика, самостоятельная работа) позволяет выявить точки затруднения и спроектировать содержание и активности таким образом, чтобы на каждом этапе у студента были необходимые опоры [7].

В течение семестра предусмотрена смена форм активностей, учитывающая особенности восприятия современных студентов поколений Z и Альфа, у которых изменился режим внимания, присутствует чувствительность к практическому смыслу и потребность в визуальности и нелинейности [8]. Каждые 10–15 минут занятия происходит смена формата: мини-задача, вывод, сравнение методов, заполнение таблицы, объяснение соседу, работа в парах.

Управленческий трек ориентирован на подготовку инженеров-лидеров. Сквозная логика трека: студент проходит путь от личного лидерского инструментария → понимания организации как социотехнической системы → проектирования коммуникации и партнерств на стыке функций/культур. Артефакты наращиваются: личный план лидерства → оргдиагностика → переговорный/коммуникационный пакет.

Дисциплина 1. «Психология влияния и лидерства» (3 семестр). Содержание курса: лидерство в инженерных организациях; ситуационное лидерство; влияние без формальной власти; наставничество и менторство; построение карьерной стратегии; профессиональное самоопределение; самообучение и стратегии непрерывного развития в условиях быстро меняющихся технологий.

Деятельностный компонент и артефакты: студент диагностирует собственные лидерские практики (сильные стороны и риски), формулирует цели и разрабатывает индивидуальный план профессионального развития на 5 лет, применяет инструменты влияния в мини-кейсе из проектной деятельности, анализирует риски «человек–ИИ» в управленческих задачах и задает правила использования. Итоговые артефакты: лидерский профиль + план развития (индивидуально), журнал решений (командный, 1–2 стр. за цикл), правила команды по применению ИИ + ИИ-протокол (1 стр.).

Дисциплина 2. «Социология организаций» (4 семестр). Содержание курса: организация как социотехническая система; организационная культура; формальная и неформальная структура; мотивация персонала; управление изменениями; сопротивление изменениям; специфика организаций авиационной отрасли; цифровая трансформация организации – социальные аспекты.

Деятельностный компонент и артефакты: студент анализирует организацию как социотехническую систему (роли, процессы, каналы коммуникации, точки разрыва), проводит диагностику организационной культуры по кейсу (ценности, нормы, артефакты, поведение) и формулирует риски и ограничения для изменений, проектирует план управления изменениями. Итоговые артефакты: командная оргдиагностика по кейсу авиационного предприятия/подразделения (презентация 6–8 слайдов), план управления изменениями (командный, 8–10 слайдов/3–4 стр.).

Дисциплина 3. «Кросс-функциональные и кросс-культурные коммуникации» (5 семестр). Содержание курса: способность лидера проектировать и проводить коммуникацию между функциями (КБ–производство–качество–закупки–эксплуатация) и с внешними партнерами/клиентами: согласование требований, переговоры, фиксация договоренностей, предотвращение конфликтов и недопонимания.

Деятельностный компонент и артефакты: студент выявляет стейкхолдеров и их интересы, определяет коммуникационные риски на стыках функций/культур, готовит и проводит переговоры, анализирует кросс-культурный/кросс-функциональный «инцидент» и предлагает

правила коммуникации, формулирует стандарты клиентоориентированности. Итоговые артефакты: карта стейкхолдеров + план коммуникаций (индивидуально или командно), переговорный пакет (командный; симуляция переговоров на занятии).

Предпринимательский трек адресован студентам, ориентированным на инженерное предпринимательство и исследовательскую деятельность. Сквозная логика трека: студент проходит путь от порождения идеи (психология творчества) через понимание, как идея становится инновацией в социальной среде (социология инноваций) к способности «продать» идею нужной аудитории (коммуникации в предпринимательских сообществах). Артефакты наращиваются: идея → стратегия внедрения → коммуникационный пакет для продвижения.

Дисциплина 1. «Психология творчества» (3 семестр). Содержание курса: психология творческого процесса (стадии по Уоллесу); креативность – измерение и развитие; латеральное мышление (де Боно); ТРИЗ как метод инженерного творчества; дизайн-мышление; мозговой штурм и его модификации; ИИ как инструмент и партнер в творческом процессе – генерация идей, расширение пространства решений.

Деятельностный компонент и артефакты: студент формулирует инженерную проблему и применяет не менее двух методов генерации решений, выявляет когнитивные искажения и описывает стратегии их преодоления, проводит сессию «ИИ-брейнсторминга» и мини-дизайн-спринт в команде. Итоговые артефакты: портфолио идей (10 идей: проблема → метод → решение → критерий отбора → следующий шаг), отчет дизайн-спринта (командный, 10–12 слайдов), отчет «Человек vs. ИИ» (индивидуальный, 2–3 стр.), метакогнитивный дневник (3 записи за семестр).

Дисциплина 2. «Социология инноваций» (4 семестр). Содержание курса: инновация как социальный процесс; диффузия инноваций (Роджерс); барьеры внедрения технологий; инновационная культура организации; социальные аспекты цифровой трансформации и внедрения ИИ на предприятиях; кейсы инноваций в авиастроении.

Деятельностный компонент и артефакты: студент анализирует конкретную инновацию, выявляет социальные барьеры внедрения технологии и формулирует меры их преодоления, разрабатывает в команде стратегию внедрения инновации на авиационном предприятии с учетом социальных факторов, оценивает социальные последствия автоматизации/внедрения ИИ для конкретной профессиональной группы. Итоговые артефакты: командный проект «Стратегия внедрения инновации с учетом социальных факторов» (10–15 слайдов), аналитическая записка «Социальная диагностика инновации» (индивидуальная, 5–7 стр.), эссе-прогноз «ИИ и профессия инженера-[специализация] через 10 лет» (индивидуальное, 2–3 стр.).

Дисциплина 3. «Коммуникации в предпринимательских сообществах» (5 семестр). Содержание курса: предпринимательское сообщество как социальная сеть: акселераторы, отраслевые кластеры, ассоциации, конференции. Питч как жанр: структура, логика, типичные ошибки. Интервью с потенциальным заказчиком, выявление «боли», переформулирование ценностного предложения. Партнерские переговоры: win-win, совместные проекты, лицензирование, трансфер технологий. Работа с обратной связью: от отказа к итерации.

Деятельностный компонент и артефакты: студент разрабатывает фреймворк для технологического решения/продукта, готовит и публично защищает питч-презентацию перед аудиторией, проводит интервью с потенциальными заказчиками/пользователями/экспертами, анализирует полученную обратную связь и корректирует ценностное предложение. Итоговые артефакты: питч-презентация + публичная защита (5–7 слайдов, 3–5 мин), отчет по интервью (индивидуальный или парный, 3–4 стр.), «дневник отказов» (3–5 записей).

Производственный трек ориентирован на инженера-практика. Сквозная логика трека: студент проходит путь от понимания психологических факторов труда → понимания профессии и сообщества → освоения инженерных деловых жанров, которые уменьшают риск ошибок на стыках. Артефакты наращиваются: психограмма/план устойчивости → мини-исследование профсообщества → пакет деловых документов.

Дисциплина 1. «Психология профессиональной деятельности» (3 семестр). Содержание курса: профессиональная деятельность – психологический анализ; профессиограмма и психограмма инженера; профессиональная адаптация; стресс на рабочем месте – факторы, профилактика, преодоление; профессиональное выгорание.

Деятельностный компонент и артефакты: студент описывает требования к деятельности инженера выбранной специализации (задачи, условия, риски, критичные навыки), выявляет личные стресс-факторы и признаки выгорания, проектирует профилактику и режим восстановления, описывает правила безопасного использования ИИ-инструментов в учебной/рабочей рутине (подмена ответственности, внимание, ошибки). Итоговые артефакты: психограмма/профессиограмма (индивидуально), программа профилактики выгорания (индивидуально), короткий self-tracking (2 недели) нагрузки/восстановления + выводы.

Дисциплина 2. «Инженерная социология» (4 семестр). Содержание курса: социальная структура общества; профессия как социальный институт; социология инженерной профессии – статус, ценности; профессиональное сообщество и профессиональная этика; социальная мобильность через образование и профессию; место инженера в современном обществе.

Деятельностный компонент и артефакты: студент проектирует и проводит мини-исследование (опрос/интервью) о ценностях, ожиданиях и барьерах в инженерной профессии, анализирует профессиональную этику и типовые дилеммы (качество/сроки/безопасность/ответственность) на кейсах, описывает структуру и «правила входа» в профсообщества (ассоциации, конференции, корпоративные сообщества). Итоговые артефакты: мини-опрос/мини-интервью + анализ (отчет/презентация), карта профсообщества + план включения, этическая записка по кейсу.

Дисциплина 3. «Деловые коммуникации в инженерной среде» (5 семестр). Содержание курса: «инженерный смысл» в коммуникации: требования, допущения, ограничения, критерии приемки. Коммуникационные ошибки, роль фиксации решений и ответственности. Анализ аудитории: уровень детализации, риски двусмысленности, согласование ожиданий. Совещания как инженерный инструмент: повестка, фасилитация, протоколирование. ИИ как помощник в деловой коммуникации (и как не потерять ответственность).

Деятельностный компонент и артефакты: студент формулирует запрос/письмо для уточнения требований или согласования решения, соблюдая деловой стиль и однозначность, протоколирует совещание так, чтобы решения были исполнимы (ответственные, сроки, входы/выходы), оформляет изменение/отклонение в проекте/процессе и оценивает влияние (сроки, риски, согласования), публично защищает техническое решение в формате короткого выступления. Итоговые артефакты: пакет документов (3 жанра) по одному кейсу: письмо/запрос + протокол + отчет о статусе, презентация технического решения (6–8 слайдов, 3–4 минуты), чек-лист проверки чужого пакета документов.

Перспективы развития: сквозной проект на весь трек

Перспективным направлением развития модуля является внедрение сквозного проектного задания, проходящего через все три дисциплины трека. В отличие от изолированных артефактов по каждой дисциплине, сквозной проект позволит студенту увидеть целостную логику трека и наращивать результаты от семестра к семестру.

Например, в управленческом треке студент может на протяжении всего трека работать с одним кейсом – реальным подразделением авиационного предприятия. В первом семестре в рамках психологии лидерства он разрабатывает собственный лидерский профиль и план развития применительно к этому подразделению. Во втором семестре в рамках социологии организаций он проводит диагностику организационной культуры этого подразделения. В третьем семестре в рамках кросс-функциональных коммуникаций он проектирует коммуникационную стратегию для решения выявленных проблем.

Аналогично, в предпринимательском треке сквозным проектом может стать разработка инновационного инженерного решения от идеи до питча перед инвесторами: в первом семестре генерируются идеи и прототип, во втором анализируются социальные барьеры внедрения, в третьем готовится питч-презентация. В производственном треке студенты последовательно изучают психологические аспекты своей профессии, социологический контекст и осваивают деловые коммуникации на основе единого профессионального профиля.

Сквозной проект также усиливает измеримость образовательного результата – по итогам трех семестров студент предъявляет комплексный продукт, демонстрирующий интегральное применение всех освоенных компетенций.

Модуль «Гуманитарное мышление» не существует изолированно – он является связующим звеном всей образовательной программы, обеспечивая единство технической подготовки и человеческого измерения инженерной деятельности.

Связь с модулем проектов. Навыки командной работы, коммуникации, лидерства и креативного решения проблем, сформированные в вариативных треках, непосредственно применяются в инженерных проектах 3–5 курсов. Рекомендуется синхронизировать темы: например, дизайн-спринт в дисциплине «Психология творчества» может проводиться на тему, связанную с текущим проектом студента в проектном модуле.

Связь с профессионально-карьерным модулем. Дисциплины треков развивают те же компетенции (самопознание, командная ра-

бота, лидерство), что заявлены в профессионально-карьерном модуле, но с иной оптикой – психологической и социологической. Профессионально-карьерный модуль фокусируется на профессиональной идентичности и практическом опыте (практики, знакомство с предприятиями), а треки гуманитарного модуля дают теоретическую базу и деятельностные тренировки.

Связь с модулем бизнес-мышления. Дисциплины гуманитарного модуля создают социологический и психологический фундамент для изучения экономических дисциплин. Дисциплины предпринимательского трека непосредственно связаны с темами технологического предпринимательства.

Связь с фундаментальным модулем. Дисциплины гуманитарного модуля помогают студенту осознать собственные когнитивные стратегии при изучении математики и физики. Навыки управления стрессом и прокрастинацией, формируемые в рамках производственного трека, непосредственно влияют на академическую успеваемость.

Связь с модулем цифровых компетенций. Сквозная тема «человек – ИИ» в гуманитарном модуле дополняет техническое обучение работе с ИИ-инструментами: студент не только умеет пользоваться ИИ, но и понимает психологические и социальные аспекты этого взаимодействия, включая вопросы ответственности и этики.

Перспективы развития сопровождения ИОТ

Опыт апробации элективных треков в рамках ИОТ в 2025/26 учебном году показал высокую заинтересованность студентов в возможности выбора, однако выявил и организационные сложности. Эти результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего совершенствования как содержательной части модуля, так и механизмов его реализации.

Перспективным направлением является внедрение системы сопровождения ИОТ, включающей маршрутный лист – персональный план студента на семестр (цели, контрольные точки, ресурсы и рефлексия), а также цифровое портфолио, фиксирующее достижения и рефлексию студента о собственном прогрессе. В соответствии с Программой развития МАИ на 2025–2036 годы, университет планирует увеличить долю обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям до 100% контингента к 2030 году [3].

Важную роль может играть куратор-навигатор, помогающий студенту осознать собственные интересы и найти ресурсы для их реализации. Как показано в материалах МАИ, куратор выполняет пять ключевых функций: диагностическую, ориентационную, мотивационную, координационную и рефлексивную. При этом сохраняется принцип добровольности и «малых шагов», что позволяет избежать как гиперопеки, так и формального подхода.

В Программе развития МАИ зафиксировано, что образовательная политика предполагает внедрение в образовательный процесс роли «преподавателя-куратора индивидуальных образовательных траекторий» [3]. Это создает институциональную основу для системного сопровождения ИОТ студентов, включая поддержку выбора треков в рамках модуля «Гуманитарное мышление».

Кроме того, в соответствии с Программой развития, в МАИ будет создан «Конструктор инженерных компетенций» – цифровой сервис, обеспечивающий персональную конфигурацию образовательного пространства и фундаментальность, гибкость инженерной подготовки, а также индивидуальный уникальный набор компетенций каждого выпускника [3]. Этот сервис позволит студентам более осознанно выбирать треки в рамках гуманитарного модуля, соотносить их со своими карьерными целями и отслеживать прогресс в освоении компетенций.

Результаты апробации

Опыт апробации элективных треков в рамках ИОТ показал: в группах с возможностью выбора дисциплин посещаемость и интерес на начальном этапе оказались выше, чем в группах с жестким расписанием. Однако часть студентов испытывала трудности из-за большого объема самостоятельной работы. В то же время коммуникации в смешанных группах, состоящих из студентов разных институтов, первоначально были затруднены, что потребовало дополнительных усилий по командообразованию.

Эти результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего совершенствования как содержательной части модуля, так и организационных механизмов его реализации. В частности, требуется адаптация информационной системы учета к элективным трекам, а также создание трансформируемого пространства для активных форм работы.

Заключение

Проектирование содержательной части модуля «Гуманитарное мышление» в МАИ представляет собой пример системного подхода к трансформации высшего образования в контексте реализации пилотного проекта, утвержденного Указом Президента РФ. Отказ от унифицированного набора гуманитарных дисциплин в пользу гибкой трековой модели, построенной на основе многостороннего исследования запросов работодателей, студентов и выпускников, интеграция с индивидуальными образовательными траекториями студентов позволяют сделать гуманитарную подготовку инженеров осмысленной и практически ориентированной.

Ключевым результатом проектирования стало создание содержания дисциплин, ориентированного на деятельностный компонент и измеримые образовательные результаты в виде конкретных артефактов. Учет карты пути студента, смена форм активностей в течение семестра и атомизация учебного материала обеспечивают соответствие особенностям восприятия современных студентов.

Модуль «Гуманитарное мышление» выступает связующим звеном всей образовательной программы, обеспечивая единство технической подготовки и человеческого измерения инженерной деятельности в соответствии со стратегической целью МАИ – подготовкой комплексных инженеров, способных управлять полным жизненным циклом высокотехнологичных продуктов. Ключевым выводом является то, что гуманитарное мышление инженера – это не «надстройка» над техническим образованием, а его органическая часть, обеспечивающая способность видеть человеческое измерение технических решений и действовать в триаде «человек – машина – ИИ».

Дальнейшее развитие модуля должно идти по пути внедрения сквозных проектов через все дисциплины трека, углубления междисциплинарности, создания условий для максимальной персонализации обучения и внедрения системы качественного сопровождения индивидуальных образовательных траекторий, включая маршрутные листы, цифровые портфолио и институт кураторов-навигаторов, что полностью соответствует стратегическим ориентирам Программы развития МАИ до 2036 года.

Литература

1. Манджиева, А.О. Модель формирования гуманитарного мышления у будущих инженеров в процессе вузовского образования / А.О. Манджиева // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. – 2024. – Т. 16, № 3(71). – С. 193–201. – EDN NSLLRK.
2. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: [http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305120005]. – Дата обращения: 21.07.2026.
3. Программа развития ФГБОУ ВО МАИ (НИУ) на 2025–2036 годы. МАИ, 2025.
4. В МАИ разработали стратегию развития университета // Московский авиационный институт: официальный сайт. – 2025. – [2 января 2025]. – URL: https://mai.ru/press/news/detail.php? ID=183915 – Дата обращения: 21.07.2026
5. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003 – Дата обращения: 21.07.2026.
6. Ануфриева, Т.Н. Компонентный состав гибких навыков современного инженера / Т.Н. Ануфриева // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 4(50). – С. 7–16. – DOI 10.23951/2307–6127–2023–4–7–16. – EDN UTZLTO.
7. Brink, S., Wikberg-Nilsson, Å., de Hei, M., Sjoer, E., & Admiraal, W. (2025). Student personas and their learner journeys in co-creative curriculum innovation. Discover Education, 4, Article 511. https://doi.org/10.1007/s44217–025–00980-y
8. Базылев, Я.С. Особенности когнитивных процессов поколений: X, Y, Z, Alpha / Я.С. Базылев // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 10(126). – С. 64–69. – DOI 10.24158/spp.2024.10.8. – EDN GLSTUS.

DESIGNING THE «HUMANITARIAN THINKING» MODULE IN ENGINEERING EDUCATION: A TRACK-BASED MODEL AS A TOOL FOR PERSONALIZING INDIVIDUAL TRAJECTORIES

Perkova E.P.
Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article examines conceptual and methodological approaches to designing the content of the «Humanitarian Thinking» module within the updated engineering education programs at Moscow Aviation Institute (MAI). Based on the results of empirical research and

in the context of implementing the pilot project for improving the higher education system, approved by Decree of the President of the Russian Federation, the necessity of transitioning from unified socio-humanitarian disciplines to a flexible track-based system integrated with students' individual educational trajectories is substantiated. The article reveals the methodology for researching the demands of all participants in the educational process, content selection principles, the logic of building elective tracks with an emphasis on the activity-based component and measurability of educational outcomes, as well as prospects for integrating the module with other components of MAI's educational program and individual educational trajectory support systems.

Keywords: higher education, «Humanitarian Thinking» module, individual educational trajectory, engineering education, track-based learning model, activity-based approach, interdisciplinarity, comprehensive engineer, pilot education modernization project.

References

1. Mandzhieva, A.O. (2024). Model of forming humanitarian thinking in future engineers in the process of university education. Territory of New Opportunities. Bulletin of Vladivostok State University, 16(3), 193–201. EDN NSLLRK.

2. Decree of the President of the Russian Federation № 343 of May 12, 2023 «On Certain Issues of Improving the Higher Education System.» Official Internet Portal of Legal Information. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305120005. Accessed: July 21, 2026.

3. Development Program of MAI (NRU) for 2025–2036. MAI, 2025.

4. MAI Developed a University Development Strategy. Moscow Aviation Institute: Official Website. January 2, 2025. URL: https://mai.ru/press/news/detail.php? ID=183915. Accessed: July 21, 2026.

5. Decree of the President of the Russian Federation № 145 of February 28, 2024 «On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation.» Official Internet Portal of Legal Information. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003. Accessed: July 21, 2026.

6. Anufrieva, T.N. (2023). Component composition of soft skills of a modern engineer. Scientific and Pedagogical Review, 4(50), 7–16. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-4-7-16. EDN UTZLTO.

7. Brink, S., Wikberg-Nilsson, Å., de Hei, M., Sjoer, E., & Admiraal, W. (2025). Student personas and their learner journeys in co-creative curriculum innovation. Discover Education, 4, Article 511. https://doi.org/10.1007/s44217–025–00980-y

8. Bazylev, Ya.S. (2024). Characteristics of cognitive processes of generations: X, Y, Z, Alpha. Society: Sociology, Psychology, Pedagogy, 10(126), 64–69. DOI: 10.24158/spp.2024.10.8. EDN GLSTUS.

Аналитическая модель оценки дидактического обеспечения формирования навыков анализа данных средствами табличных процессоров в подготовке будущих учителей информатики

Редько Екатерина Александровна,
старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» («ТОГУ»)
E-mail: 010025@togudv.ru

В статье представлена авторская аналитическая модель оценки дидактического обеспечения формирования навыков анализа данных средствами табличных процессоров. Актуальность исследования определяется возрастающей ролью анализа данных в школьном курсе информатики, необходимостью достижения соответствующих предметных и метапредметных результатов и отсутствием научно обоснованных инструментов комплексной оценки образовательного потенциала учебно-методических материалов. На основе компетентностного подхода разработана модель, включающая четыре взаимосвязанных компонента: целевой, методический, инструментальный (технологический) и результативный. Для каждого компонента определены критерии, индикаторы и единая шкала экспертной оценки для обеспечения сопоставимости результатов анализа различных методических разработок. Обоснована возможность использования модели в лабораторном практикуме дисциплины «Теория и методика обучения информатике» при подготовке студентов педагогических направлений.

Ключевые слова: навыки анализа данных, табличные процессоры, дидактическое обеспечение, аналитическая модель, педагогическая экспертиза, подготовка учителей информатики, теория и методика обучения информатике, цифровая дидактика.

Введение

Проблема формирования навыков анализа данных в школьном курсе информатики становится одной из ключевых задач современного образования. В условиях стремительного роста объемов цифровой информации и широкого распространения технологий обработки данных важно, чтобы обучающиеся не просто получали информацию, но и умели критически ее оценивать, структурировать, интерпретировать и использовать для принятия обоснованных решений [1, 2]. Навыки анализа данных рассматриваются как важный компонент цифровой грамотности и метапредметных образовательных результатов, поскольку они востребованы практически во всех предметных областях и в дальнейшей профессиональной деятельности [3, 4, 5].

Действующие федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего общего образования ориентируют образовательный процесс на достижение метапредметных результатов, связанных с поиском, обработкой, анализом и представлением информации [6, 7]. В предметной области «Информатика» данные требования реализуются через освоение методов обработки информации, использование электронных таблиц, средств визуализации и элементов исследовательской деятельности [8, 9]. Несмотря на отсутствие в нормативных документах самостоятельного термина «навыки анализа данных», совокупность предъявляемых требований фактически определяет необходимость их целенаправленного формирования в процессе обучения.

Особое место в решении данной задачи занимают табличные процессоры, так как являются наиболее доступным и распространенным инструментом обработки данных в школьной практике. Табличные процессоры позволяют выстроить все этапы работы с данными – от сбора и упорядочивания до вычислений, фильтрации, сортировки, графического представления и смысловой трактовки результатов [10, 11]. Универсальность табличных процессоров в работе с данными позволяет применять их в самых разных школьных предметах – табличные процессоры стали привычной платформой для выполнения проектных заданий, в основе которых лежит обработка реальных массивов информации [12, 13].

Однако обзор сложившейся школьной практики обнаруживает, что большинство имеющихся учебно-методических комплектов или пособий ориентированы в первую очередь на отработку частных приемов и действий в табличных процессорах [14–17]. Учителя и авторы пособий концентрируются на изучении интерфейса, отработке стандартных операций и воспроизведении готовых алгоритмов действий. В привычных практикумах не отражены задания на самостоятельный поиск проблемы, выбор адекватных методов обработки, осмысление полученных числовых результатов и построение доказательных выводов. В результате развитие аналитических способностей нередко подменяется тренировкой узких технических навыков.

Отметим, при этом, отсутствие стандартизированных измерителей, с помощью которых можно было бы оценить дидактический потенциал того или иного практикума в контексте заявленных целей формирования навыков анализа данных у школьников. Данный факт отражается как на возможности сопоставительного анализа уже имеющихся методических пособий, так и в связи с разработкой новых эффективных практикумов по развитию навыков анализа данных.

Выявленная проблема также отражается и при подготовке учителей информатики. В рамках курса «Теория и методика обучения информатике» студенты знакомятся с современными обучающими средствами и способами их внедрения, однако вопросам профессиональной оценки качества дидактических материалов уделяется незначительное внимание. При этом выпускник педагогического вуза должен не просто пользоваться готовыми учебниками и пособиями, но и уметь критически оценивать их обучающий потенциал, проверять на соответствие заявленным образовательным целям, оценивать, в частности, насколько они содействуют формированию навыков анализа данных, а также разрабатывать собственные методические продукты.

Таким образом, при методической подготовке студентов выявлена новая профессиональная задача, связанная с необходимостью разработки учебного средства – инструмента для экспертизы учебных мате-

риалов на предмет формирования навыков анализа данных вне зависимости от используемого табличного процессора.

Теоретическое обоснование структуры навыков анализа данных

Для корректного построения модели оценки необходимо предварительно определить, какие компоненты включены в навык анализа данных в контексте школьного образования. Вслед за авторами работ [3, 4, 5] мы выделяем следующие взаимосвязанные умения, которые должны быть сформированы у обучающихся:

– информационно-поисковые – умение находить необходимые данные в различных источниках, оценивать их достоверность и релевантность;

– структурно-преобразовательные – умение систематизировать, группировать, фильтровать и сортировать данные, приводить их к виду, удобному для анализа;

– вычислительно-аналитические – умение применять математические и статистические методы (расчет средних, процентных соотношений, корреляций и т.д.) с использованием встроенных функций табличных процессоров;

– визуализационно-интерпретационные – умение выбирать адекватные способы графического представления данных (диаграммы, графики) и интерпретировать полученные визуальные образы;

– рефлексивно-оценочные – умение формулировать выводы на основе анализа результатов обработки и визуализации, оценивать ограничения и возможные погрешности, аргументированно принимать решения.

Таким образом, отбор критериев для всех компонентов модели выполнялся с учетом выделенных групп умений, и каждый из критериев соотносится с одним или несколькими из них – это позволяет говорить о том, что процедура экспертизы обладает необходимой содержательной валидностью.

Разработка авторской аналитической модели

Роль учителя информатики сегодня не сводится к простому воспроизведению готовых методических решений. Ему приходится быть экспертом – оценивать учебно-методические материалы, приспосабливать их не только к особенностям своих классов, но и к динамично развивающемуся содержанию обучения, обновлению образовательных программ, а значит, при необходимости, разрабатывать и собственные варианты дидактического обеспечения уроков. Следовательно, формирование оценочных компетенций должно начинаться еще в период вузовской подготовки – студенту важно научиться определять, насколько то или иное пособие соответствует стандартам и способствует достижению образовательных целей.

Эти задачи целесообразно решать в рамках дисциплины «Теория и методика обучения информатики», которая включает, в том числе, изучение современных средств обучения информатике, основ проектирования занятий и методик использования цифровых ресурсов. Лабораторный практикум по данной дисциплине создает условия для выполнения студентами экспертной работы с учебно-методическими комплексами и дидактическими разработками, которые применяются в школе.

Однако, экспертная деятельность нуждается в полноценном методическом обеспечении. Лабораторный практикум должен предоставлять бакалаврам инструмент оценивания, который бы обеспечивал объективность и сопоставимость оценок (наличие набора критериев и их индикаторов), давал возможность выявить дидактическую ценность учебного материала с точки зрения формирования навыков анализа данных, был бы универсальным по отношению к различным табличным процессорам (Microsoft Excel, Google таблицы, LibreOffice Calc, Мой офис и т.д.).

Разработка авторской модели проведена с учетом компетентностного подхода. Результат обучения – навыки анализа данных – должны быть сформированы в виде единых предметных и метапредметных компетенций: ожидается, что обучающийся научится самостоятельно работать с данными на всех этапах их обработки – от постановки исследовательского вопроса до интерпретации результатов и представления выводов.

Таким образом, модель экспертной оценки дидактических материалов, применяемых с целью формирования навыков анализа данных, включает четыре компонента: целевой, методический, инструментальный (технологический), результативный. На втором уровне модели (Таблица 1) компоненты оценивания уточняются через критерии и их индикаторы, для каждого из которых фиксируется балл по шкале от 0 до 3 – от полного отсутствия критерия до реализации его в полном объеме. Общий максимальный балл модели составляет 51. При этом, суммирование баллов по каждому компоненту отдельно позволяет как сравнивать оцениваемые методические материалы, так и выявлять отдельные недостатки или преимущества.

Таблица 1. Аналитическая модель оценки дидактического обеспечения развития навыков анализа данных

Компонент модели	Критерий	Индикаторы оценки	Баллы
Целевой	1.1. Соответствие целей формированию навыков анализа данных	В материалах сформулированы цели, связанные с анализом, интерпретацией и представлением данных, а не только с изучением функций программы	0–3
	1.2. Практическая направленность содержания	Предлагаются задачи на основе статистических, социальных, экономических, экологических и т.д. реальных или приближенных к реальности данных	0–3
	1.3. Межпредметная интеграция	Использование данных из различных предметных областей: задания связаны с математикой, географией, биологией, физикой, обществознанием и др.	0–3
	1.4. Исследовательская направленность	Обучающийся самостоятельно формулирует вопрос исследования, гипотезу или цель анализа	0–3
Методический	2.1. Организация познавательной деятельности	Преобладающий тип учебных заданий: материалах присутствуют исследовательские, проблемные, проектные задания, а не только тренировочные упражнения	0–3
	2.2. Степень самостоятельности обучающихся	Обучающийся самостоятельно выбирает способы решения: определяет последовательность действий, способы обработки данных и форму представления результатов	0–3
	2.3. Полнота цикла анализа данных	Представлены все этапы аналитической деятельности: сбор данных, подготовка, обработка, анализ, интерпретация и формулирование выводов	0–3
	2.4. Организация проектной деятельности	Предусмотрено выполнение мини-проектов, исследовательских заданий или кейсов	0–3
	2.5. Рефлексия	Предусмотрен анализ полученных результатов: включены вопросы для самооценки, обсуждения ограничений исследования и оценки достоверности результатов	0–3
Инструментальный (технологический)	3.1. Использование возможностей табличного процессора	Применение инструментов обработки данных: используются сортировка, фильтрация, условное форматирование, функции, сводные таблицы, диаграммы, инструменты анализа	0–3
	3.2. Разнообразие аналитических операций	Выполняются вычисления, сравнение, группировка, поиск закономерностей, визуализация данных	0–3
	3.3. Работа с наборами данных (характер используемых данных)	Используются не только искусственные учебные таблицы, но и реальные массивы данных различного объема	0–3
	3.4. Соответствие инструментов поставленной задаче	Осознанный выбор средств анализа: выбранные функции и инструменты обоснованы содержанием аналитической задачи	0–3
Результативный	4.1. Формирование аналитических умений	Обучающийся способен самостоятельно анализировать данные: выявлять закономерности, сравнивать показатели, устанавливать зависимости	0–3
	4.2. Интерпретация результатов	Полученные результаты объясняются и подтверждаются данными	0–3
	4.3. Представление результатов	Применяются таблицы, диаграммы, графики, текстовые выводы, презентации	0–3
	4.4. Перенос сформированных умений	Обучающийся способен решить новую задачу без готового алгоритма, используя освоенные способы анализа	0–3

Методика использования модели в подготовке будущих учителей информатики

Отличительной особенностью разработанной модели является возможность ее непосредственного использования в лабораторном практикуме дисциплины «Теория и методика обучения информатике» при подготовке студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профили «Информатика» и «Математика» / «Физика»). В рамках лабораторной работы объектом анализа выступают учебно-методические материалы, разработанные для различных табличных процессоров, а предметом анализа – их способность обеспечивать формирование навыков анализа данных у школьников.

Работа студентов организуется в несколько последовательных этапов:

1) Ознакомительный этап: изучение структуры аналитической модели, обсуждение содержания критериев и индикаторов, разбор примеров оценки.

2) Экспертный анализ: студенты оценивают предложенные дидактические материалы, заполняют аналитическую матрицу по каждому из них. Выставленные оценки для каждого критерия должны быть аргументированы на основе наблюдаемых индикаторов. Возможна работа в малых группах и последующее обсуждение расхождений в оценивании.

3) Сравнительный анализ: выявление сильных и слабых сторон каждого методического материала, сравнение результатов между учебно-методическими пособиями.

4) Проектировочный этап: на основе выявленных дефицитов предлагается сформулировать рекомендации по совершенствованию проанализированных методических материалов, либо разработать собственные задания, направленные на развитие навыков анализа данных средствами табличных процессоров.

Использование аналитической модели в лабораторном практикуме дисциплины «Теория и методика обучения информатике» позволяет объединять исследовательскую и профессионально-педагогическую деятельность студентов. Выполняя экспертный анализ дидактического обеспечения школьного курса информатики, будущие учителя осваивают методы педагогической экспертизы, приобретают опыт аргументированной оценки качества учебно-методических материалов и формируют умения проектировать собственные методические разработки с учетом современных требований к обучению цифровым навыкам анализа данных.

Заключение

Таким образом, предложенная аналитическая модель позволяет рассматривать дидактическое обеспечение работы с табличными процессорами не только с позиции освоения отдельных технических приемов, но и с точки зрения формирования у школьников целостного опыта анализа данных. Выделение целевого, методического, инструментального и результативного компонентов делает процедуру экспертизы более содержательной и сопоставимой для различных учебно-методических материалов.

Особую значимость модель приобретает в подготовке будущих учителей информатики, так как она ориентирует студентов на аргументированную оценку качества заданий, выявление их образовательных возможностей и проектирование собственных методических решений. Дальнейшая работа может быть связана с апробацией модели в лабораторном практикуме и уточнением критериев на основе результатов экспертного применения.

Литература

1. Хвостова А.И. Межпредметная интеграция и персонализация обучения в контексте формирования информационно-аналитических умений // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2025. – № 3 (69). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnaya-integratsiya-i-personalizatsiya-obucheniya-v-kontekste-formirovaniya-informatsionno-analiticheskih-umeniy (дата обращения: 26.07.2026).

2. UNESCO. Technologies in education: GEM Report 2021/2. – 2023. – URL: https://gem-report-2023.unesco.org/ (дата обращения: 26.07.2026).

3. Hil, J. Policy responses to false and misleading digital content: A snapshot of Children's Media Literacy // OECD Education Working Paper No. 275. – EDU/WKP(2022)13. – URL: https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)13/en/pdf

4. Schreiter, S., Friedrich, A., Fuhr, H. et al. Teaching for statistical and data literacy in K-12 STEM education: a systematic review on teacher variables, teacher education, and impacts on classroom practice // ZDM Mathematics Education. – 2024. – Vol. 56. – P. 31–45. – DOI: 10.1007/s11858-023-01531-1

5. Kippers, W.B., Poortman, C.L., Schildkamp, K., Visscher, A.J. Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? // Studies in Educational Evaluation. – 2018. – Vol. 56. – P. 21–31. – DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.11.001

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 (с изм. и доп.). – URL: https://base.garant.ru/401433920/ (дата обращения: 26.07.2026).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (с изм. и доп.). – URL: https://base.garant.ru/70188902/ (дата обращения: 26.07.2026).

8. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Информатика (базовый уровень): для 7–9 классов. – М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», 2023. – 66 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_informatika-7–9_baza.pdf

9. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Информатика (базовый уровень): для 10–11 классов. – М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», 2025. – 46 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_informatika_10_11_baz.pdf

10. Журавлев, А.Е., Макшанов, А.В., Тындыкарь, Л.Н. Компьютерный анализ. Практикум в среде Microsoft Excel. – 2-е изд., стер. – СПб.: Лань, 2023. – 280 с. – ISBN 978-5-507-47025-9. – URL: https://e.lanbook.com/book/320774

11. Исупова, Т.Н., Можарова, Т.Н., Чаплыгина, Е.В. Возможности табличного процессора для развития логического мышления будущих педагогов в рамках новой модели обучения // Концепт. – 2024. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-tablichnogo-protsessora-dlya-razvitiya-logicheskogo-myshleniya-buduschih-pedagogov

12. Романенкова, К.Д., Васева, Е.С. Использование межпредметных задач при обучении работе в табличном процессоре как способ повышения интереса к информатике // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2025. – № 2. – С. 44–49. – DOI: 10.17513/srps.2570

13. Меркулов, И.А., Шульгина, О.В. Использование экономических показателей регионов России для развития навыков статистического анализа у учащихся // Московский педагогический журнал. – 2025. – № 3. – С. 80–91. – DOI: 10.18384/2949-4974-2025-3-80-91

14. Босова, Л.Л., Босова, А.Ю., Куклина, И.Д. и др. Информатика. Базовый уровень. 10–11 классы. Компьютерный практикум. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. – 144 с. – ISBN 978-5-9963-6221-9.

15. Самохвалов, А.Э. Особенности применения табличного процессора LibreOffice Calc на занятиях по алгебре // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 03. – С. 77–93. – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11056

16. Технология работы в LibreOffice: текстовый процессор Writer, табличный процессор Calc: практикум / авт.-сост. В.А. Павлушина; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2012. – 80 с.

17. Намоконов, Евгений, Google Таблицы. Это просто. Функции и приемы / Евгений Намоконов, Ренат Шагабутдинов. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 272 с.

ANALYTICAL MODEL FOR ASSESSING DIDACTIC SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF DATA ANALYSIS SKILLS USING SPREADSHEET PROCESSORS IN THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

Redko E.A.
Pacific National University

The article presents the author's analytical model for assessing didactic support for the formation of data analysis skills using spreadsheet processors. The relevance of the study is determined by the increasing role of data analysis in the school computer science course, the need to achieve appropriate subject and meta-subject results, and the lack of scientifically based tools for a comprehensive assessment of the educational potential of educational materials. Based on the competency-based approach, a model has been developed that includes four interrelated components: target, methodological, instrumental (technological) and effective. For each component, criteria, indicators and a unified expert assessment scale are defined to ensure comparability of the results of the analysis of various methodological developments. The possibility of using the model in a laboratory workshop of the discipline "Theory and Methods of Teaching Computer Science" in preparing students of pedagogical fields is substantiated.

Keywords: data analysis skills, spreadsheets, didactic support, analytical model, pedagogical expertise, training of computer science teachers, theory and methods of teaching computer science, digital didactics.

References

1. Khvostova, A.I. “Interdisciplinary Integration and Personalization of Learning in the Context of Developing Information and Analytical Skills.” Modern Higher School: An Innovative Aspect. 2025, no. 3 (69). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnaya-integratsiya-i-personalizatsiya-obucheniya-v-kontekste-formirovaniya-informatsionno-analiticheskih-umeniy (Accessed: 26 July 2026).

2. UNESCO. Technologies in Education: GEM Report 2021/2. 2023. Available at: https://gem-report-2023.unesco.org/ (Accessed: 26 July 2026).

3. Hil, J. Policy responses to false and misleading digital content: A snapshot of Children’s Media Literacy // OECD Education Working Paper No. 275. – EDU/WKP(2022)13. – URL: https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)13/en/pdf

4. Schreiter, S., Friedrich, A., Fuhr, H. et al. Teaching for statistical and data literacy in K-12 STEM education: a systematic review on teacher variables, teacher education, and impacts on classroom practice // ZDM Mathematics Education. – 2024. – Vol. 56. – P. 31–45. – DOI: 10.1007/s11858-023-01531-1

5. Kippers, W.B., Poortman, C.L., Schildkamp, K., Visscher, A.J. Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? // Studies in Educational Evaluation. – 2018. – Vol. 56. – P. 21–31. – DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.11.001

6. Federal state educational standard of basic general education: approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021, No. 287 (as amended and supplemented). – URL: https://base.garant.ru/401433920/ (accessed: July 26, 2026).

7. Federal State Educational Standard of Secondary General Education: approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012, No. 413 (as amended and supplemented). – URL: https://base.garant.ru/70188902/ (date of access: July 26, 2026).

8. Federal Working Program of Basic General Education. Computer Science (Basic Level): for grades 7–9. – Moscow: Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of Content and Methods of Teaching named after V.S. Lednev”, 2023. – 66 p. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_informatika-7–9_baza.pdf

9. Federal Working Program of Secondary General Education. Computer Science (Basic Level): for grades 10–11. Moscow: V.S. Lednev Institute of Educational Content and Methods, 2025, 46 p., ISBN 978-5-507-47025-9. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_informatika_10_11_baz.pdf

10. Zhuravlev, A.E., Makshanov, A.V., Tyndykar, L.N. Computer analysis. Workshop in Microsoft Excel. – 2nd ed., reprinted. – St. Petersburg: Lan, 2023. – 280 p. – ISBN 978-5-507-47025-9. – URL: https://e.lanbook.com/book/320774

11. Isupova, T.N., Mozharova, T.N., Chaplygina, E.V. Potential of a Spreadsheet Processor for Developing Logical Thinking of Future Teachers within the Framework of a New Learning Model // Concept. – 2024. – No. 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-tablichnogo-protsessora-dlya-razvitiya-logicheskogo-myshleniya-buduschih-pedagogov

12. Romanenkova, K.D., Vaseva, E.S. Using Interdisciplinary Tasks in Teaching Work in a Spreadsheet Processor as a Way to Increase Interest in Computer Science // Scientific Review. Pedagogical Sciences. – 2025. – No. 2. – pp. 44–49. – DOI: 10.17513/srps.2570

13. Merkulov, I.A., Shulgina, O.V. Using Economic Indicators of Russian Regions to Develop Students’ Statistical Analysis Skills // Moscow Pedagogical Journal. – 2025. – No. 3. – Pp. 80–91. – DOI: 10.18384/2949-4974-2025-3-80-91

14. Bosova, L.L., Bosova, A.Yu., Kuklina, I.D. et al. Computer Science. Basic Level. Grades 10–11. Computer Workshop. – Moscow: BINOM. Knowledge Laboratory, 2021. – 144 p. – ISBN 978-5-9963-6221-9.

15. Samokhvalov, A.E. Using the LibreOffice Calc Spreadsheet in Algebra Classes // Scientific and Methodological Electronic Journal “Concept”. – 2026. – No. 03. – pp. 77–93. – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11056

16. LibreOffice Work Technology: Writer Word Processor, Calc Spreadsheet: Workshop / compiled by V.A. Pavlushina; Ryaz. State University named after S.A. Yesenin. – Ryazan, 2012. – 80 p.

17. Namokonov, Evgeny, Google Sheets. It’s Simple. Functions and Techniques / Evgeny Namokonov, Renat Shagabutdinov. – Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2018. – 272 p.

Формирование готовности к самоорганизации и самоконтролю у будущих учителей: потенциал рефлексивных практик физического воспитания

Сирож Алла Васильевна,
профессор, высшая школа теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тихоокеанский государственный университет имени М.П. Даниловского
E-mail: 010179@togudv.ru

В статье изучается вопрос формирования таких компетенций у будущих учителей, как самоорганизация и самоконтроль, которые, по мнению автора, являются необходимыми для профессиональной устойчивости педагогов, поскольку позволяют рационально организовать учебный процесс, достаточно эффективно управлять высокой учебной нагрузкой, избегая при этом эмоционального и профессионального выгорания.
Автором, для более эффективного формирования названных компетенций, в качестве инструмента предлагается использование дневника физического состояния, в котором студентами регулярно фиксируются различные показатели, такие как: общий уровень самочувствия, степень усталости, некоторые показатели работоспособности, а также ряд сопутствующих факторов: виды физической активности, качество и продолжительность сна, различные стрессовые ситуации.
В исследовании отмечается, что ведение студентами дневника физического состояния позволяет развивать у них рефлексивные качества, эффективно планировать свою учебную деятельность на основе учета индивидуальных особенностей собственного организма.

Ключевые слова: студенты, учебная нагрузка, самоорганизация, дневник физического состояния, самоконтроль, мониторинг самочувствия.

Процесс подготовки будущих учителей предполагает собой не только теоретическое освоение предметного содержания и различных методик преподавания, а также формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, которые будут способствовать устойчивости к высоким нагрузкам учебного процесса, а также развитию способности к профессиональному саморазвитию [1, 2, 4, 10].

По мнению ряда авторов, особое место среди таких компетенций занимают самоорганизация и саморазвитие, позволяющие достаточно эффективно и рационально организовывать учебный процесс, управлять своим эмоциональным состоянием, особенно в период экзаменационной сессии [5, 7, 8].

В современных исследованиях самоконтроль рассматривается как умение фиксировать различные изменения собственного состояния, а также как способность оценивать различные результаты собственной деятельности и оперативно вносить коррективы на основе происходящих изменений [6, 9]

Некоторые специалисты отмечают, что достаточно эффективным и перспективным средством формирования самоорганизации и самоконтроля является использование в учебном процессе дневника физического состояния, который по мнению авторов, позволяет отмечать и фиксировать студентами различные показатели самочувствия, двигательной активности, а также проводить мониторинг их динамики. Авторы отмечают, что регулярное и систематическое заполнение дневника физического состояния развивает у студентов рефлексивные способности, позволяет стимулировать более рациональное планирование и корректировку собственного поведения [11, 13].

Экспериментальное исследование проводилось на базе педагогического института Тихоокеанского государственного университета имени М.П. Даниловского в течение одного (весеннего) семестра. В исследовании приняли участие студенты 2–3 курсов, обучающиеся по направлению «Педагогического образование».

Всего на различных этапах в исследовании приняли участие 64 студента, средний возраст которых составил 19,6 лет. Участники исследования были разделены на две одинаковые группы по 32 человека в каждой: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). В рамках нашего исследования пол участников не был принципиальным фактором, так как анализ количественных и качественных показателей проводился без учета гендерной принадлежности студентов, исходя из цели экспериментальной работы, которая предполагала изучение формирования универсальных компетенций самоорганизации и самоконтроля, формирование которых, на наш взгляд, не является зависимым от пола.

Для оценки уровня развития компетенций самоорганизации и самоконтроля нами были использованы две методики: опросник самоорганизации деятельности (ОСД) и шкала самоконтроля (SCS). Диагностика исследуемых показателей проводилась два раза: в начале и в конце экспериментальной работы.

Основная идея исследования заключалась в том, что студентам экспериментальной группы в течение 16-недель весеннего учебного семестра (март-июнь) предлагалось заполнять дневник физического состояния, который включал в себя следующие разделы: продолжительность и интенсивность двигательной активности, оценка уровня энергии по 10-ти бальной шкале, оценка качества и продолжительности сна, анализ самочувствия, который проводился по 5-ти балльной шкале, а также студентам предлагалось фиксировать наиболее значимые (на их взгляд) события дня, которые оказали на них существенное влияние. Контрольная группа студентов продолжала свое обучение по стандартной программе, предусмотренной учебным планом без дополнительных заданий.

На начальном этапе исследования нами были получены следующие количественные и качественные показатели уровня самоорганизации и самоконтроля в контрольной и экспериментальной группах. Так, по результатам опросника ОСД средний показатель в контрольной группе составил 143,1±11,9, тогда как в экспериментальной группе средний показатель оказался равен 142,2±12,7. Анализируя средние показатели, полученные по пятибалльной шкале самоконтроля (SCS), нами получены следующие средние показатели: в контрольной группе

3,7±0,5, а в экспериментальной группе 3,8±0,4. Таким образом, на начальном этапе исследования нами не зафиксировано статистически значимых различий между группами, что позволяет говорить об однородности их состава.

Анализируя различные индивидуальные данные участников исследования, мы пришли к выводу о том, что большая часть студентов (более 60%), как контрольной так и экспериментальной группы испытывают значительные затруднения с рациональной организацией учебного процесса. Более 45% студентов часто откладывают выполнение различных заданий на последний момент и не всегда адекватно могут оценить собственные возможности. Кроме того, многие респонденты (более 70%) отметили, что не уделяют достаточного внимания своему физическому состоянию, считая усталость и снижение работоспособности неизбежными составляющими учебного процесса.

В ходе нашего 16-ти недельного исследования студентам экспериментальной группы было предложено вести наблюдение за собственным физическим состоянием, фиксируя различные показатели в собственный дневник наблюдений. Мы старались, чтобы экспериментальная работа сводилась не к формальному заполнению бланков, а строилась как осмысленная практика самодиагностики, помогая студентам «считывать» сигналы собственного организма и на основе этих сигналов оперативно вносить изменения в свой график учебного процесса.

Вместе с тем, студенты экспериментальной группы записывали в дневник субъективную оценку своего общего дневного (недельного) самочувствия по пятибалльной шкале и добавляли к этим записям короткие пояснения, о том, что именно ощущалось в теле (различных его частях) и в голове: тяжесть в плечах, головная боль, рассеянность, прилив сил и т.п. Мы считаем, что фиксирование таких, на первый взгляд, незначительных деталей, позволяет позже увидеть закономерности (например, что к середине недели накапливается фоновая усталость, а после активного отдыха концентрация заметно растет).

Для единообразия все записи велись по заранее утвержденному нами шаблону – в бумажном блокноте или в цифровом формате (на выбор студента). Одно из главных требований к заполнению дневника состояло в том, чтобы записи велись регулярно: дневник необходимо было заполнять каждый день, желательно в одно и тоже время. На наш взгляд, такой режим, помогает студентам выработать устойчивую привычку и снижает риск пропусков записей или «суммарных записей» задним числом, которые неизбежно теряют свою точность и информативность.

В конце экспериментальной работы нами были получены следующие результаты. По всем исследуемым показателям в экспериментальной группе наблюдается существенный рост. Средний балл по опроснику ОСД увеличился со 142,2±12,7 до 180±13,2, что составляет 27%. По шкале самоконтроля средний балл в экспериментальной группе увеличился с 3,8±0,4 до 4,9±0,3 (в процентном соотношение улучшение составило 31%). В контрольной группе изменения по исследуемым показателям оказались менее значительными: по ОСД показатель увеличился со 143,1±11,9 до 145,8±12,2, в то время как по пятибалльной шкале SCS результат увеличился с 3,7±0,5 до 3,9±0,4. Полученные в конце исследования данные позволяют сделать вывод о том, что различия между группами в конце исследования являются статистически значимыми.

Необходимо также отметить, что в конце исследования увеличился процент студентов, регулярно выполняющих различные задания в установленный срок: в экспериментальной группе данный показатель вырос с 58% до 89%, в то время как в контрольной группе этот показатель изменился незначительно (с 56% до 61%).

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод об эффективности использования методики формирования таких важных компетенций, как самоорганизация и самоконтроль у студентов педагогических специальностей посредством ведения дневника физического состояния.

Мы считаем, что положительная динамика изменения исследуемых показателей у студентов экспериментальной группы связана с развитием метакогнитивной осознанности, формированием у студентов рефлексивных способностей, умением рационально планировать свою деятельность, за счет регулярного ведения дневника физического состояния.

Литература

1. Алёшкина, А.Н. Оценка функционального состояния студентов на дистанционных и очных занятиях физической культурой с помощью дневников самоконтроля / А.Н. Алёшкина, А.С. Попов, М.А. Шолотонов, М.А. Цеменовский, М.П. Кашкова // Успехи гуманитарных наук. – 2022. – № 7. – С. 221–225.

2. Башкин, В.М. Самоконтроль при самостоятельных занятиях физической подготовкой студентов специальной медицинской группы / В.М. Башкин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 5 (219). – С. 82–84.

3. Ивахина, О.В. Самостоятельные занятия студентов физическими упражнениями / О.В. Ивахина // Вопросы педагогики. – 2019. – № 10–2. – С. 66–69.

4. Калашникова, А.С. Самоконтроль в процессе занятий физической культурой / А.С. Калашникова // Студенческий вестник. – 2022. – № 43–2 (235). – С. 27–29.

5. Карпец, П.А. Самоконтроль в процессе занятий физическими упражнениями / П.А. Карпец, О.В. Костромина // Наука через призму времени. – 2024. – № 5(86). – С. 52–54.

6. Карсека, Л.С. К вопросу о самоконтроле состояния студентов, занимающихся физической культурой и спортом / Л.С. Карсека, А.М. Сурков, Н.Н. Штукин // Национальная ассоциация ученых. – 2020. – № 60–1 (60). – С. 10–12.

7. Курылев, С.В. Самоконтроль в процессе физического воспитания студентов вуза / С.В. Курылев, М.А. Инев, И.С. Кленин // Форум. – 2024. – № 1 (31). – С. 69–75.

8. Новикова, А.Д. Самоконтроль для занимающихся физической культурой / А.Д. Новикова // Интернаука. – 2025. – № 14–3 (378). – С. 5–6.

9. Протодьяконова, М.Н. Методические рекомендации по заполнению дневника самоконтроля / М.Н. Протодьяконова, П.Е. Явловская, Д.Н. Платонов // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 11–2 (164). – С. 52–57.

10. Самоходкин, Е.В. Взаимосвязь самоконтроля и удовлетворенности жизнью у студентов разных курсов / Е.В. Самоходкин, А.А. Эльзон, М.В. Ионцева // Вестник университета. – 2025. – № 8. – С. 297–306.

11. Скидан, М.Н. Ведение дневника самоконтроля при занятиях физической культурой студентами с различными факторами риска / М.Н. Скидан, Н.А. Доценко, Е.А. Малейченко // Инновации. Наука. Образование. – 2022. – № 50. – С. 134–137.

12. Хохлачева, Е.А. Самоконтроль в рамках занятий физической культурой и спортом / Е.А. Хохлачева // Профессиональное юридическое образование и наука. – 2024. – № 3(15). – С. 88–90.

13. Чайкин, В.В. Дневник самоконтроля занимающегося физической культурой и спортом / В.В. Чайкин, Н.Ю. Попова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2019. – № 3 (30). – С. 73–76.

DEVELOPING READINESS FOR SELF-ORGANIZATION AND SELF-CONTROL IN FUTURE TEACHERS: THE POTENTIAL OF REFLECTIVE PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION

Sirozh A.V.
M.P. Danilovsky Pacific National University

This article examines the development of competencies цsuch as self-organization and self-control in future teachers. The author believes these competencies are essential for teachers' professional sustainability, as they enable them to rationally organize the educational process and effectively manage a heavy academic workload while avoiding emotional and professional burnout.

To more effectively develop these competencies, the author proposes using a physical fitness diary as a tool. Students regularly record various indicators in the diary, such as their overall well-being, degree of fatigue, and certain performance indicators, as well as a number of related factors, such as types of physical activity, quality and duration of sleep, and various stressful situations.

The study notes that keeping a physical fitness diary allows students to develop reflective qualities and effectively plan their learning activities based on their individual characteristics.

Keywords: students, academic workload, self-organization, physical fitness diary, self-control, well-being monitoring.

References

1. Aleshkina, A.N. Assessment of the functional state of students in distance and in-person physical education classes using self-monitoring diaries / A.N. Aleshkina, A.S. Popov, M.A. Sholotonov, M.A. Tsemenovsky, M.P. Kashkova // Uspehi gumanitarnykh nauk. – 2022. – № 7. – Pp. 221–225.

2. Bashkin, V.M. Self-monitoring during independent physical training of students of the special medical group / V.M. Bashkin // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. – 2023. – № 5 (219). – Pp. 82–84.

3. Ivakhina, O.V. Independent physical exercise classes of students / O.V. Ivakhina // Voprosy pedagogiki. – 2019. – № 10–2. – P. 66–69.

4. Kalashnikova, A.S. Self-control in the process of physical education / A.S. Kalashnikova // Student Bulletin. – 2022. – № 43–2 (235). – P. 27–29.

5. Karpets, P.A. Self-control in the process of physical exercise / P.A. Karpets, O.V. Kostromina // Science through the prism of time. – 2024. – № 5 (86). – P. 52–54.

6. Karseka, L.S. On the issue of self-control of the state of students involved in physical education and sports / L.S. Karseka, A.M. Surkov, N.N. Shtukin // National Association of Scientists. – 2020. – № 60–1 (60). – P. 10–12.

7. Kurylev, S.V. Self-monitoring in the process of physical education of university students / S.V. Kurylev, M.A. Inev, I.S. Klenin // Forum. – 2024. – № 1 (31). – P. 69–75.

8. Novikova, A.D. Self-monitoring for those involved in physical education / A.D. Novikova // Internauka. – 2025. – № 14–3 (378). – P. 5–6.

9. Protodyakonova, M.N. Methodical recommendations for filling out a self-monitoring diary / M.N. Protodyakonova, P.E. Yavlovskaya, D.N. Platonov // Global scientific potential. – 2024. – № 11–2 (164). – P. 52–57.

10. Samokhodkin, EV The Relationship between Self-Control and Life Satisfaction in Students of Different Years / EV Samokhodkin, AA Elzon, MV Iontseva // University Bulletin. – 2025. – № 8. – P. 297–306.

11. Skidan, MN Keeping a Self-Control Diary during Physical Education Classes by Students with Various Risk Factors / MN Skidan, NA Dotsenko, EA Maleichenko // Innovations. Science. Education. – 2022. – № 50. – P. 134–137.

12. Khokhlacheva, EA Self-Control in the Framework of Physical Education and Sports Classes / EA Khokhlacheva // Professional legal education and science. – 2024. – № 3 (15). – P. 88–90.

13. Chaikin, V.V. Self-monitoring diary of someone involved in physical education and sports / V.V. Chaikin, N. Yu. Popova // Bulletin of the Voronezh Institute of High Technologies. – 2019. – № 3 (30). – P. 73–76.

Региональный культурный код как педагогический феномен в подготовке графических дизайнеров

Станишевская Любовь Сергеевна,
доцент, кафедра дизайна, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурский государственный университет»
E-mail: Lubas_k@mail.ru

В статье рассматривается педагогический потенциал регионального культурного кода как содержательной основы проектно-графической деятельности будущих графических дизайнеров. На основе анализа современных исследований и многолетнего педагогического опыта автора предлагается методика поэтапного включения регионального визуального наследия в процесс профессиональной подготовки: от сбора и семиотического анализа аутентичных визуальных материалов к их графической интерпретации и созданию авторских проектов. На примере учебных работ студентов описывается опыт интеграции регионального компонента в процесс обучения бакалавров дизайна, что способствует не только формированию проектно-графических компетенций, но и становлению профессиональной идентичности будущих дизайнеров, их ценностного отношения к локальной культуре.

Ключевые слова: региональный культурный код, графический дизайн, проектная деятельность, методика преподавания дизайна, профессиональная подготовка дизайнеров.

Введение

В условиях глобализации и унификации визуального языка особое значение приобретает сохранение и актуализация региональной культурной идентичности. Социально-экономическое развитие регионов, как справедливо отмечает С.К. Ткалич, требует внедрения философии предпринимательства и подготовки дизайнеров, владеющих методами культурно-языковых технологий при разработке дизайн-продукта [14, с. 17], а методы изучения этнохудожественного многообразия могут стать основой для систематизации графического наследия территории [15, с. 49–50], в нашем случае это региональные локации. Анализ современных образовательных практик, однако, свидетельствует об отсутствии регионального вектора в программах подготовки графических дизайнеров [11. с. 110–111].

Существенное противоречие возникает между социальным запросом на специалистов, способных профессионально работать с региональной визуальной культурой, и отсутствием целостной научно обоснованной методики подобной подготовки в высшей школе. Интеграция регионального компонента в дизайн-образование приобретает не только актуальное, но и социально значимое измерение, поскольку современные процессы унификации культурных ценностей и утраты традиций делают задачу сохранения культурного баланса особенно насущной [16, с. 10–13]. Нематериальное культурное наследие коренных народов Дальнего Востока находится в тесной взаимосвязи с их материальной культурой и традиционными промыслами, сфера которых неуклонно сужается. Формально существующие институты поддержки в субъектах РФ не позволяют в полной мере интегрировать традиции и нематериальное наследие в институты развития информационного общества по причине фрагментарности правовой базы и ограниченности региональных бюджетов (там же). Указанное обстоятельство актуализирует поиск новых механизмов сохранения и трансляции культурного наследия, одним из которых может стать включение аутентичных визуальных кодов в образовательные программы подготовки дизайнеров.

Анализ исследований показывает, что региональный и национально-культурный компонент в художественном образовании разработан преимущественно применительно к школьному уровню (И.Н. Полынскавя, Е.Н. Губанова, О.С. Джафарова, Г.В. Букушева) либо к системе подготовки педагогов (Ф.С. Сулейманова, З.Ю. Максимова). Методика проектного обучения именно графических дизайнеров, использующая региональное визуальное наследие, остаётся недостаточно разработанной. Как подчёркивает Е.В. Сокольникова, методам семиотического анализа и изучению национальных особенностей дизайна в вузовской подготовке дизайнеров уделяется недостаточное внимание[13]. Вместе с тем, обращение к региональному культурному коду в учебном процессе, как показывает опыт кафедры дизайна Амурского государственного университета, позволяет студентам осваивать методы визуальных коммуникаций и формировать устойчивую связь с культурным наследием родной территории.

Цель статьи – теоретическое обоснование методики интеграции регионального культурного кода в проектную деятельность будущих графических дизайнеров как средства формирования профессиональных компетенций и региональной идентичности.

Задачи исследования:

1. Обосновать педагогический потенциал регионального культурного кода как содержательной основы проектной деятельности.
2. Разработать поэтапную методику обучения, определяющую цели, содержание, методы, формы, средства и контроль.
3. Представить теоретическое обоснование каждого этапа методики с опорой на фундаментальные психолого-педагогические теории.

Региональный культурный код как педагогический феномен

В современном научном дискурсе понятие «культурный код» трактуется как система знаков, символов и смыслов, обеспечивающая идентификацию и самоидентификацию этносов, субкультур, городов и регионов. Региональный код – это инструмент локальной идентичности, тесно связанный с культурными кодами территории [6, с. 24–26]

Применительно к дизайн-образованию региональный культурный код предстаёт как совокупность визуальных элементов, отражающих уникальные особенности территории: её природно-ландшафтные, историко-культурные, этнографические и семиотические характеристики. В монографии С.К. Ткалич обосновывается необходимость внедрения регионального компонента в подготовку дизайнеров [16].

В структуре регионального культурного кода выделяется несколько взаимосвязанных уровней (И.Н. Полынская, С.К. Ткалич). Природно-ландшафтный уровень включает визуальные образы флоры, фауны, рельефа и цветовой гаммы. Историко-культурный уровень охватывает архитектурное наследие, исторические события и памятные места. Этнографический уровень представлен орнаментальными традициями, народными промыслами, костюмными комплексами и декоративно-прикладным искусством. Семиотический уровень представляет собой систему знаков и символов, несущих культурные смыслы и доступных для «прочтения» носителями культуры.

Педагогический потенциал регионального культурного кода в подготовке графических дизайнеров определяется несколькими факторами. Работа с аутентичным визуальным материалом развивает навыки анализа, интерпретации и творческой переработки культурных форм. Обращение к региональному наследию формирует ценностное отношение к культуре малой родины, что приобретает особую значимость в условиях миграционных процессов и размывания локальных идентичностей. Региональный культурный код предоставляет богатый материал для разработки оригинальных дизайнерских концепций, отличающихся уникальностью и конкурентными преимуществами.

В исследовательской практике культурный код рассматривается как инструмент идентификации этносов, субкультур, городов и регионов [6, с. 24–26]. а визуальные коды региона, при грамотной педагогической интерпретации превращаются в основу профессиональных компетенций дизайнеров [17, с. 14–16]. Богатство амурской земли легендами и мифами, составляющими одно из главных направлений духовной культуры древнего этноса, может быть сохранено и развито через популяризацию средствами графического дизайна. Создание бренда на основе древних традиций с использованием местных легенд в оформлении продукции представляет собой один из способов сохранения и популяризации данной культуры.

Теоретические основания методики

Теоретическую обоснованность и практическую эффективность методике придают фундаментальные положения классической педагогики. Каждый из четырех этапов методики опирается на определённые педагогические теории, образуя целостную систему профессиональной подготовки дизайнеров.

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) постулирует, что развитие личности происходит в деятельности, поэтому обучение должно быть организовано как активная работа студентов с культурными формами [9, с. 15–18]. В дизайн-образовании это означает, что профессиональные компетенции формируются через активную проектную деятельность, а не пассивное усвоение информации.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и понятие «зоны ближайшего развития» определяют стратегию педагогического взаимодействия: на начальных этапах (аналитическое копирование, семиотический анализ) студент работает под руководством преподавателя, на завершающих (самостоятельная проектная работа) переходит к автономной деятельности [3, с. 40–43].

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина предполагает последовательный переход от внешних, материализованных действий к внутренним, умственным [4]. В соответствии с этой теорией методика выстроена как поэтапный процесс: от внешней работы с визуальным материалом через его осмысление к внутреннему проектированию и созданию авторских концепций.

Теория проблемного обучения (Дж. Дьюи, Дж. Брунер, В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин) создаёт основания для включения проблемных ситуаций на каждом этапе обучения. Дизайнерская деятельность по своей природе творческая, предполагающая решение не только типовых, но и оригинальных задач. На каждом этапе методики создаётся проблемная ситуация: трансформация аутентичного культурного образа в современный графический знак, сохранение узнаваемости культурного кода при стилизации, создание бренд-атрибутики, отражающей уникальную идентичность территории.

Личностно-ориентированный подход (А. Маслоу, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков) предполагает организацию взаимодействия, направленную на развитие способности к самоопределению и самореализации. Каждый студент выбирает собственный путь освоения регионального материала, находит уникальные визуальные решения, формирует индивидуальный стиль и профессиональную идентичность [7, с. 290–294].

Согласно конструктивистскому подходу (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Дж. Дьюи), студент активно конструирует собственное знание в процессе деятельности. Студенты не просто усваивают готовые знания о региональной культуре, а самостоятельно исследуют, анализируют, интерпретируют и творчески переосмысливают культурный материал, конструируя собственное понимание и создавая авторские проекты [5, с. 18–22].

Методика работы с региональным культурным кодом в проектной деятельности

Как отмечает Р. Барт, всякий визуальный образ содержит два уровня значения – денотативный (буквальный) и коннотативный (культурно-символический), и задача семиотического анализа заключается в выявлении этих скрытых культурных кодов [1, с. 58–62]. Современные исследователи развивают эту методологию применительно к дизайн-образованию. В частности, М. Данези предлагает трёхуровневую модель освоения семиотического анализа студентами-дизайнерами: описательный, коммуникативный и интерпретативный этапы, что позволяет перейти от интуитивного творчества к осмысленной культурной коммуникации (18, с. 35–38).

Схожий подход, но в аспекте проектирования искусственной среды, предлагает Т. Кавама. В своей работе он выделяет три типа образовательных дизайн-методов, основанных на триаде Ч. Морриса: синтактический, семантический и прагматический. Согласно автору, синтактический метод предполагает определение элементов и их структуры, что позволяет автоматически генерировать множество решений по аналогии с грамматикой языка. Семантический метод требует установления отношений по правилу между проектируемым объектом и его референтом (функцией). Прагматический метод является наиболее сложным и включает исследование характеристик пользователя и контекста, установление новых правил использования и, наконец, конструирование объекта. Тетсио Кавама подчёркивает, что эти три метода образуют иерархию: прагматический метод включает семантический, а семантический – синтактический. Целью этих методов является создание «промежуточной технологии для дизайн-образования» [20], которая объединяет процессы кодирования (со стороны производителя) и декодирования (со стороны пользователя). Данная модель напрямую соотносится с логикой нашей методики, где студент последовательно осваивает синтаксис культурных форм (этап 1), их семантику (этап 2) и, наконец, прагматику – то есть их применение в новом контексте и для новой аудитории (этапы 3 и 4).

В основу методики положен принцип последовательного усложнения учебных задач, предполагающий движение от репродуктивных форм деятельности к творческим. Реализация этого принципа осуществляется в рамках четырёх этапов (рис. 1).

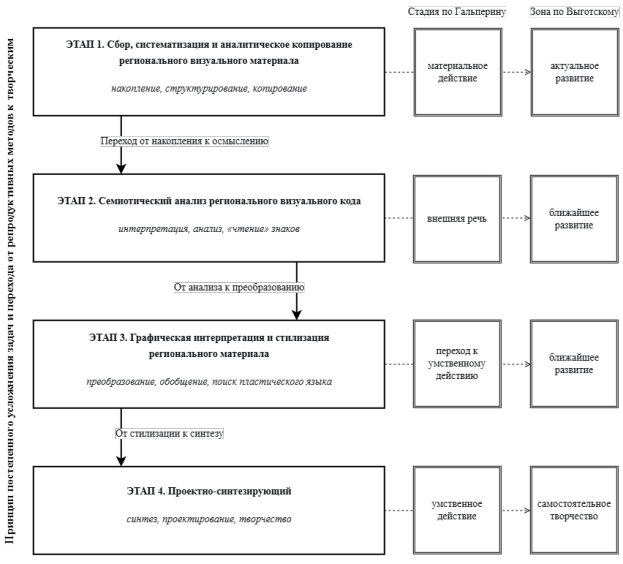

Рис. 1. Схема поэтапной методики работы с региональным культурным кодом

Этап 1. Сбор, систематизация и аналитическое копирование регионального визуального материала. Цель: формирование графической грамотности, композиционного мышления, навыков работы с линией, пятном, тоном, фактурой; освоение методов аналитического наблюдения и фиксации региональных культурных форм.

Содержание включает выполнение натурных зарисовок объектов культурного наследия, архитектурных деталей, орнаментальных мотивов, этнографических артефактов. Источниками визуального материала выступают краеведческие музеи и архивы, этнографические экспедиции, фотофиксация, фонды народных промыслов, архитектурные памятники, орнаментальное наследие. Студенты выполняют аналитическое копирование фрагментов региональной культуры, осваивая графические техники и композиционные принципы.

Методы: репродуктивные, аналитические, упражнения, демонстрация. Формы: практические занятия, музейная практика, пленэр. Средства: натурные объекты, репродукции, учебные пособия, графические материалы. Контроль: текущий (анализ зарисовок), промежуточный (итоговая серия работ).

На этом этапе реализуется теория поэтапного формирования умственных действий – на начальной, «материализованной» стадии, когда действие выполняется во внешней форме [4]. Студент учится «читать» культурную форму, видеть её внутреннюю логику и структурные закономерности. Особенно это важно в момент перестройки консервативных методов обучения и отвечать на вызовы современности: новые социальные условия, цифровизацию, изменения в структуре деятельности обучающегося. [10, с. 40]. Особую значимость данное обстоятельство приобретает в период трансформации устоявшихся образовательных подходов, когда системе профессиональной подготовки приходится адаптироваться к новым социальным запросам, внедрению цифровых технологий, пересмотру роли преподавателя и изменению структуры учебной деятельности студентов.

Этап 2. Семиотический анализ регионального визуального кода. Цель: формирование знаково-символического мышления [3, с. 145–168], освоение методов семиотического анализа [1, с. 78–82; 18, с. 28–34], развитие способности к обобщению и стилизации культурных форм [2, с. 186–192; 19, с. 88–89]. Данный этап является ключевым в формировании аналитического мышления будущих дизайнеров. Студенты осваивают методы семиотического анализа – интерпретацию культурных символов через призму теории знаков. Как подчёркивают исследователи (Ч. Моррис, Н.М. Сокольникова и Е.В. Сокольникова, Чжоу Шуайцзе, Тэцуо Кавама) семиотический анализ региональной специфики дизайна рассматривается с точки зрения семантики, синтактики и прагматики.

Методы: проблемное изложение, частично-поисковый (эвристический), метод семиотического анализа. Формы: проблемные семинары, практические работы с элементами исследования, групповые дискуссии. Средства: аналитические зарисовки, научные и справочные материалы по семиотике и культурологии региона, методические рекомендации. Контроль: защита аналитических отчётов, презентация семиотических карт.

В рамках семантического анализа студенты изучают, какие культурные смыслы закреплены за теми или иными визуальными формами. Синтактический анализ направлен на выявление закономерностей сочетания элементов – орнаментальных ритмов, композиционных структур, принципов формообразования. Прагматический аспект предполагает исследование того, как данные знаки функционировали в традиционной культуре и как они могут быть использованы в современном дизайне.

Результатом семиотического анализа становится формирование так называемого «визуального словаря» региона – системы выявленных знаков и символов с их культурными значениями. Этот «словарь» в дальнейшем служит инструментальной основой для проектной работы.

Этап 3. Графическая интерпретация и стилизация регионального материала. Цель: развитие способности к преобразованию выявленных культурных знаков и символов в лаконичные, выразительные графические формы, для последующего использования в дизайн-проектах.

На основе материалов, собранных на первом этапе, и результатов семиотического анализа (второй этап), студент переходит к практической работе по стилизации. Это процесс осознанного упрощения и обобщения формы при сохранении её узнаваемости и культурного смысла. Студент выполняет серию упражнений по трансформации аутентичных орнаментов, символов, природных форм и архитектурных элементов в стилизованные графические знаки. Он экспериментирует с линией, пятном, силуэтом, цветом, фактурой, ищет разные варианты прочтения одного и того же мотива. Важно, что стилизация здесь – не механическое упрощение, а интерпретация, основанная на понимании семантики исходного образа.

Как показывают современные исследования, развитие этой способности является центральной задачей дизайн-образования. Так, А.П. Джонсон утверждает, что способность обобщать и стилизовать культурные формы является фундаментальной когнитивной компетенцией дизайнера, позволяющей извлекать сущностные смыслы из сложных культурных артефактов и переводить их в ясные визуальные знаки [19, с. 88–89]. Предложенная ею педагогическая модель включает четыре последовательных шага: аналитическое наблюдение (деконструкция культурного артефакта на элементарные компоненты), редукция и обобщение (отбрасывание избыточных деталей), трансформация в абстрактные символы (создание упрощённых, иконических версий) и применение в дизайне (интеграция в новый контекст) [19, с. 93–97]. Эта модель полностью коррелирует с логикой нашей методики, где студент проходит путь от аналитического копирования через семиотический анализ к стилизации и финальному проектированию.

Методы: частично-поисковый (эвристический), метод вариативных упражнений, метод визуальной редукции. Формы: практические занятия, лабораторные работы, семинары-дискуссии. Средства: графические исследования, семиотические карты, цифровые инструменты (графические программы). Контроль: текущий (консультации), промежуточный (защита эскизов), итоговый (защита проекта, экспертная оценка).

На данном этапе происходит трансформация аутентичных культурных форм в современный графический язык. Студенты осваивают методы стилизации, упрощения, геометризации и символизации исходных визуальных образов. Педагогическая задача состоит в том, чтобы научить студентов не просто копировать традиционные формы, а творчески их переосмысливать, сохраняя при этом узнаваемость культурного кода. На основе анализа выполняется стилизация исходных форм: упрощение, геометризация, символизация, ритмическая организация. Этот этап опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий Гальперина – здесь происходит переход от внешней речи к умственному действию, начало интериоризации [4]. В рамках конструктивистского подхода студент конструирует новую визуальную реальность на основе личного осмысления культурного материала [5, с. 18–22]. На этом этапе студент находится в «зоне ближайшего развития» [3, с. 40–43], осваивая новые способы анализа под руководством преподавателя. Теория проблемного обучения реализуется через постановку задач: «Как передать суть сложного орнамента минимальными средствами?», «Как сохранить культурный смысл при упрощении формы?».

Важным методическим приёмом является работа по принципу «от общего к частному»: от выявления общей стилистики региона к разработке конкретных графических знаков и визуальных систем. Студенты создают серии графических экспериментов, в которых одна и та же культурная форма может быть представлена в различных стилистических ключах – от максимально приближённой к оригиналу до предельно абстрагированной.

Этап 4. Проектно-синтезирующий. Цель: интеграция всех компонентов визуального мышления, формирование проектно-графической компетенции, освоение навыков проектирования на основе регионального культурного кода.

На основе результатов предыдущих этапов студент разрабатывает собственный дизайн-проект (серия иллюстраций, айдентика, сувенирная продукция, упаковка и т.п.), в котором осмысленно и творчески перерабатывает региональный культурный код. Задания носят открытый характер: студент самостоятельно формулирует концепцию, определяет целевую аудиторию, выбирает средства художественной выразительности, создаёт и презентует готовый дизайн-продукт. Этот этап требует синтеза – соединения выявленных культурных смыслов с современными дизайнерскими подходами и технологиями.

Методы: исследовательский, проектный. Формы: индивидуальная и групповая проектная работа, консультации, промежуточные просмотры, защита проекта. Средства: профессиональные графические инструменты, доступ к исследовательским материалам, возможность для реальной апробации продукта. Контроль: итоговая публичная защита проекта с презентацией концепции, процесса работы и готового результата.

Данный этап завершает процесс интериоризации (по Гальперину) – действие полностью переходит во внутренний, умственный план. Согласно конструктивистскому подходу, знание не передаётся, а конструируется самим студентом через личный опыт. Личностно-ориентированный подход проявляется в ориентации на субъектный опыт студента, его идентичность и творческую самореализацию. Цель, мотив, последовательность действий, контроль и оценка – все эти компоненты, образующие целостную структуру деятельности, реализуются студентом на данном этапе, что обеспечивает полноценное воплощение деятельностного подхода. [9, с. 15–18].

Заключение

Включение регионального культурного кода в проектную деятельность будущих графических дизайнеров не является узкотехническим инструментом, а трактуется как стратегическое направление модернизации дизайн-образования, созвучное потребностям современного социума в сохранении и актуализации локальной идентичности.

В результате проведённого теоретического исследования были решены следующие задачи:

1. Обоснован педагогический потенциал регионального культурного кода как содержательной основы проектной деятельности студентов-дизайнеров. Региональный культурный код, включающий природно-ландшафтный, историко-культурный, этнографический и семиотический уровни, предоставляет богатый материал для формирования профессиональных компетенций и региональной идентичности.

2. Разработана поэтапная методика, определяющая цели, содержание, методы, формы, средства и контроль на каждом из четырёх этапов. Методика опирается на синтез деятельностного, культурно-исторического, личностно-ориентированного, проблемного и конструктивистского подходов, что обеспечивает её теоретическую обоснованность и практическую эффективность.

3. Представлено теоретическое обоснование каждого этапа методики.

Разработанная методика может быть использована в практике подготовки графических дизайнеров как инструмент формирования профессиональной идентичности, развития знаково-символического мышления и сохранения регионального культурного наследия через его включение в проектную разработку. Дальнейшие исследования предполагают эмпирическую апробацию методики, включающую количественную и качественную оценку её эффективности в условиях реального образовательного процесса.

Литература

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / пер. с фр. Г.К. Косикова, В.П. Мурат. – М.: Прогресс, 1994. – 616 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 272–317.
5. Жапарова А.Б. Конструктивистский подход в образовании: теоретические основания и практическая реализация // Вестник КазНПУ им. Абая. – 2019. – № 1. – С. 18–22.
6. Желондиевская Л.В., Барышева В.Е. Знаковые формы визуальной идентичности города // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 4 (140). – С. 114–122.
7. Зотова И.В., Романова Н.А. Личностно-ориентированный подход в современном образовании: проблемы и перспективы // Современные наукоёмкие технологии. – 2020. – № 6. – С. 290–294.
8. Кандинский В. Точка и линия на плоскости / Пер. с нем. Е. Козиной. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 240 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Нечаев Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 23–42.
11. Петрова А.Г., Решетников Г.Н., Рахлеева О.А. Кафедра дизайна АГИИК: региональный компонент в образовательной программе и развитие научно-исследовательских направлений // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2014. – № 35. – С. 107–116. – EDN SBCRIX.
12. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
13. Сокольникова, Н.М. Семиотический подход к анализу национальной специфики дизайна упаковки в процессе подготовки дизайнеров в вузе / Н.М. Сокольникова, Е.В. Сокольникова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 9(128). – С. 130–137. – EDN PATJAV.
14. Ткалич, С.К. Региональный вектор исследований в дизайне: Информационная репликация изобразительного искусства в структуре наследия / С.К. Ткалич // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2013. – № 27. – С. 47–52. – EDN RAOPWV.
15. Ткалич С.К. Региональная художественная константа в дизайн-образовании: монография. – Москва, 2006. – 197 с. – ISBN 5-94778-107-7
16. Ян Лихуа Охрана и наследование нематериального культурного наследия этнической группы эвенков в бассейне реки Амура в России // Власть истории – История власти. 2023. № 43. – С. 129–137
17. Danesi M. Teaching Semiotic Analysis: From Theory to Practice // Journal of Semiotics and Education. – 2023. – Vol. 12, No. 1. – P. 25–48.
18. Johnson A.P. Developing Stylization and Generalization Abilities in Design Students: A Project-Based Approach // International Journal of Design Education. – 2023. – Vol. 17, No. 4. – P. 87–109.
19. Kawama T. Semiotic Approach to Man-Made Environment (3): Semiotic Design Methods in Education: Syntactic, Semantic, and Pragmatic Design Methods // Bulletin of Japanese Society for the Science of Design. – 1983. – Vol. 1983, Iss. 40. – P. 1–8. – DOI: 10.11247/jssdj.1983.1_1.

THE REGIONAL CULTURAL CODE AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON IN THE TRAINING OF GRAPHIC DESIGNERS

Stanishevskaya L.S.
Amur State University

The article examines the pedagogical potential of the regional cultural code as a substantive foundation for the project-based graphic activities of future graphic designers. Based on an analysis of contemporary research and the author's extensive pedagogical experience, the paper proposes a methodology for the phased integration of regional visual heritage into the professional training process: from the collection and semiotic analysis of authentic visual materials to their graphic interpretation and the creation of original design projects. Using examples of student coursework, the article describes the experience of incorporating a regional component into the training of undergraduate design students, which contributes not only to the development of project-based graphic competencies but also to the formation of the future designers' professional identity and their value-based attitude toward local culture.

Keywords: regional cultural code, graphic design, project-based activity, design teaching methodology, professional training of designers.

References

1. Barthes, R. Selected Works: Semiotics. Poetics / Translated from French by G.K. Kosikov and V.P. Murat. – Moscow: Progress, 1994. – 616 p.
2. Bondarevskaya E.V. Theory and Practice of Person-Centered Education. – Rostov-on-Don: Publishing House of RSPU, 2000. – 352 p.
3. Danesi M. Teaching Semiotic Analysis: From Theory to Practice // Journal of Semiotics and Education. – 2023. – Vol. 12, No. 1. – P. 25–48.
4. Galperin P. Ya. Psychology of Thinking and the Theory of Stage-by-Stage Formation of Mental Actions // Psychology as an Objective Science / P. Ya. Galperin. – M.: Publishing House of the Institute of Practical Psychology, Voronezh: NPO Modek, 1998. – P. 272–317.
5. Johnson A.P. Developing Stylization and Generalization Abilities in Design Students: A Project-Based Approach // International Journal of Design Education. – 2023. – Vol. 17, No. 4. – P. 87–109.
6. Kandinsky V. Point and Line to Plane / Transl. from German by Ye. Kozina. – SPb.: Azbuka-klassika, 2001. – 240 p.
7. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. – M.: Politizdat, 1975. – 304 p.
8. Nechaev N. The Role of the Theory of Stage-by-Stage Formation in the Development of the Methodology of the Activity Approach // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. – 2012. – No. 4. – P. 23–42.
9. Petrova A.G., Reshetnikov G.N., Rakhleeva O.A. Department of Design of AGIIK: Regional Component in the Educational Program and Development of Research Areas // In the World of Science and Art: Issues of Philology, Art History and Cultural Studies. – 2014. – No. 35. – P. 107–116. – EDN SBCRIX.
10. Serikov V.V. Person-Centered Approach in Education: Concepts and Technologies: Monograph. – Volgograd: Peremena, 1994. – 152 p.
11. Sokolnikova N.M., Sokolnikova E.V. Semiotic Approach to the Analysis of National Specifics of Packaging Design in the Process of Training Designers at the University // Bulletin of Orenburg State University. – 2011. – No. 9(128). – P. 130–137. – EDN PATJAV.
12. 14. Tkalych S.K. Creative Industries and Design Education: An Entrepreneurial Aspect // Pedagogy of Art. – 2018. – No. 3. – Pp. 12–19.
13. Tkalich S.K. Regional Vector of Research in Design: Information Replication of Fine Arts in the Structure of Heritage // In the World of Science and Art: Issues of Philology, Art History and Cultural Studies. – 2013. – No. 4 (27). – P. [47–52].
14. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology. – M.: Pedagogika, 1991. – 480 p.
15. Yan Lihua. Protection and Inheritance of Intangible Cultural Heritage of the Evenki Ethnic Group in the Amur River Basin in Russia // Power of History – History of Power. – 2023. – No. 43. – P. 129–137.
16. Zhaparova A.B. Constructivist Approach in Education: Theoretical Foundations and Practical Implementation // Bulletin of KazNPU named after Abay. – 2019. – No. 1. – P. 18–22.
17. Zhelondievskaya L.V., Barysheva V.E. Sign Forms of Visual Identity of the City // Bulletin of Orenburg State University. – 2012. – No. 4 (140). – P. 114–122.
18. Zotova I.V., Romanova N.A. Person-Centered Approach in Modern Education: Problems and Prospects // Modern Science-Intensive Technologies. – 2020. – No. 6. – P. 290–294.
19. Kawama T. Semiotic Approach to Man-Made Environment (3): Semiotic Design Methods in Education: Syntactic, Semantic, and Pragmatic Design Methods // Bulletin of Japanese Society for the Science of Design. – 1983. – Vol. 1983, Iss. 40. – P. 1–8. – DOI: 10.11247/jssdj.1983.1_1.

Использование дидактических средств технологии обучения эдьютейнмент (настольные игры) для повышения эффективности подготовки иностранных военнослужащих

Таргонская Ирина Сергеевна,
ФГК ВОУ «Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва»
E-mail: itargonskaya@yandex.ru

В статье рассматривается применение разработанной для повышения эффективности обучения в высшей школе курсантов настольной игры «16я комната» как дидактического средства технологии обучения эдьютейнмент. Представлено описание методики и результата эксперимента по обучению иностранных военнослужащих на примере изучения дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика». В процессе исследования была выявлены типовые пробелы в знаниях и навыках обучающихся, обозначены приоритетные темы/направления при формировании заданий для разработанного учебного мероприятия, сформирован комплекс заданий по теме «Проекционное черчение» с привлечением цифровых средств технологии обучения эдьютейнмент (3d-моделирование в системе «Компас-3d», использование аддитивных технологий). Эксперимент продемонстрировал рост уровня навыков обучающихся в области решения задач раздела «Инженерная графика» дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика», подтвердив тем самым свою продуктивность. По результатам исследования зафиксированы достоинства и недостатки разработанной методики, а также обозначены перспективы ее дальнейшего развития (унификация, перевод в цифровой формат).

Ключевые слова: эдьютейнмент, настольные игры, начертательная геометрия, инженерная графика, курсанты.

Введение

Среди эффективных методов решения проблемы продуктивности процесса изучения технических дисциплин в военных вузах, затрагивающей как русскоязычных курсантов, так и иностранных военнослужащих, современные исследователи выделяют технологию обучения эдьютейнмент (от англ: education – обучение и entertainment – развлечение). Фундаментальные характеристики указанной методики в своих исследованиях обозначают О.О. Дьяконова [5], П.В. Беляков [1], О.А. Богданова [2], Н.А. Кобзева [6], О.С. Назарова [9], А.В. Попов [10], Т.В. Сапух [12] и др. При этом важно отметить, что данная педагогическая инновация не выступает универсальной/всецело заменяющей классические/традиционные формы обучения [1, с. 320], а представляет собой своего рода дополнение, призванное повысить мотивацию обучающихся, активизировать их интерес к изучаемой дисциплине и др.

На данный момент ряд исследователей акцентирует внимание на использовании в образовательном процессе такого дидактического средства технологии обучения эдьютейнмент, как настольные игры. Среди достоинств указанной методики авторы, помимо эффективности повышения уровня знаний и навыков игроков/участников, отмечают развитие коммуникативных навыков и снижение уровня стресса в коллективе участников.

Отметим, что исследователи, отдающие предпочтение настольным играм как продуктивной методике обучения, в своей работе, как правило, выбирают одно из следующих базовых направлений:

1. «Насыщение»/наполнение сформированными автором вопросами/заданиями уже существующей популярной настольной игры (меморис, домино, дженга и др. [11, с. 245], [8], [4, с. 39–40] и др.).

2. Создание авторской игры, автором формируется как уникальное игровое поле (как правило, универсальное, рассчитанное на наполнения для изучения различных дисциплин или проведения различных учебных/культурных мероприятий), так и авторский контент (авторская настольная игра Ю.Л. Крузе «Инвесторы наследия» [7, с. 135–137], авторские настольные игры-травелоги Т.А. Шарыпиной и др. «Взойди на Олимп!» и «Inferno» [14, с. 506–508] и др.).

В данном исследовании мы предлагаем рассмотрение авторской игры «16я комната» второго направления.

Научная новизна исследования заключается в апробации учебных мероприятий на основе использования дидактического средства технологии обучения эдьютейнмент авторской настольной игры «16я комната» в вузе МО РФ. Формирование вовлеченности курсантов в учебный процесс, рост уровня знаний и навыков по изучаемой дисциплине, развитие навыков коммуникации достигаются за счет эффекта новизны, стимулирования стремления участников мероприятия к выигрышу и созданию/сохранению заинтересованности в проведении учебных мероприятий во внеурочное время (время самоподготовки курсантов).

Цель исследования заключается в осуществлении теоретико-практического исследования эффективной реализации технологий цифрового эдьютейнмента в системе образования военного вуза с учетом конкретизации дидактических средств обучения.

Задачи исследования:

- осуществить теоретический анализ актуального применения настольных игр как дидактического средства технологии обучения эдьютейнмент в современном образовании;
- выявить пробелы в знаниях и навыках, связанных с выполнением практических заданий раздела «Инженерная графика», курсантов;
- разработать и апробировать набор дидактических средств для систематизации полученной информации по изучаемой дисциплине (на примере раздела «Инженерная графика» дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика»): цифровую игру «16я комната» (предназначена для стимуляции роста практических навыков проекционного черчения);
- проанализировать результаты применения методики, обозначить ее достоинства и недостатки, сформулировать перспективы ее дальнейшего развития.

Материал и методы исследования

Исследование проводилось на базе военного института (инженерно-технического) ВА МТО им. генерала армии А.В. Хрулева в период с 2025

по 2026 гг. В части исследования, связанной с использованием традиционных дидактических средств технологии обучения эдьютейнмент, приняли участие: 2 группы курсантов ближнего и дальнего зарубежья (группа № 1–13 человек, экспериментальная (ЭГ), полиязычная и полинациональная, группа № 2–10 человек, контрольная (КГ), моноязычная и мононациональная). Исследование опиралось на следующие методы: анализ и обобщение научной литературы, опросы участников исследования, анализ учебной деятельности курсантов, анализ внеурочной деятельности курсантов, реализация педагогического эксперимента, систематизация и статистическая обработка данных.

Результаты исследования и их обсуждение

В данном исследовании рассматривается изучение иностранными курсантами раздела «Инженерная графика» дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» (декабрь 2025 г., февраль – июль 2026 г.). К началу работы участники исследования были частично адаптированы к специфическим условиям обучения военного вуза. Статистически определен сходный уровень подготовки участников ЭГ и КГ по изучаемой дисциплине. Тем не менее, участники обеих групп продолжали демонстрировать некоторые трудности с использованием специальной лексики по дисциплине.

Специфика и некоторая разрозненность компоновки тем раздела «Инженерная графика» в рамках учебного плана (тема 6 «Проекционное черчение» была изучена участниками ЭГ и КГ в конце первого семестра, декабрь 2025 г., а проведение итогового контроля по разделу было проведено в конце второго семестра, июнь-июль 2026 г.) определила приоритетное направление при выборе заданий для наполнения учебного мероприятия – игры «16я комната» для ЭГ.

В данном исследовании использована следующая итерация игры «16я комната»– настольная игра, элементы выполнены на 3д принтере, модели для данных элементов выполнены курсантами в рамках учебного мероприятия «Применение аддитивных технологий как дидактического средства технологии обучения эдьютейнмент для повышения эффективности при обучении инженерной графике» [13].

Цель игры: повторить и структурировать полученные знания развить навыки, приобретенные в процессе изучения указанной дисциплины.

В случае данной конкретной апробации цель заключается в развитии навыков проекционного черчения у обучающихся (раздел «Инженерная графика) для успешного выполнения в дальнейшем практического задания по проекционному черчению в рамках итогового контроля по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» (рис. 1).

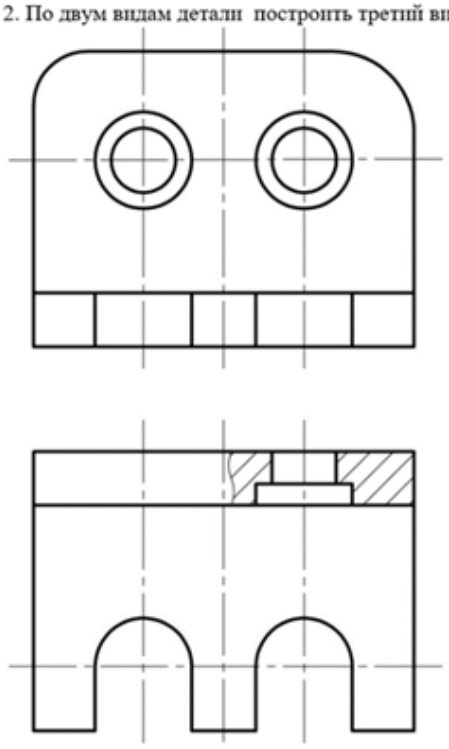

Рис. 1. Пример практического задания (проекционное черчение)

Участники: 3–4 игрока/команды (состав команды оптимально не более 2х человек). В полинациональных/полиязычных группах желательна дифференциация по национальному/языковому признаку с целью роста продуктивности участников.

Описание игры: игра «16я комната» представляет собой модульную систему. Игровое поле состоит из определенного количества слотов/комнат. Количество комнат, конфигурация их совокупности выбирается преподавателем/ведущим и зависит от количества участников, количества заданий, времени, отведенного на проведение игры и др. Собранные вместе, комнаты образуют план этажа. Старт – вход на этаж, финиш – выход с этажа. В данном случае использовалось игровое поле 4х4 слота/комнаты (рис. 2).

Задача игрока/команды – первым пройти от старта к финишу. Путь идет через слоты/комнаты. Для того, чтобы попасть в очередную комнату, игроку/участнику необходимо выполнить задания определенного уровня сложности.

Виды заданий:

1. Низкого уровня сложности (зеленый).
2. Среднего уровня сложности (желтый).
3. Высокого уровня сложности (красный).

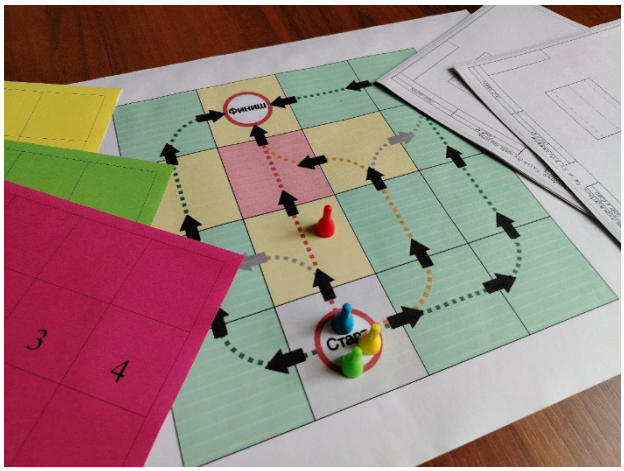

Рис. 2. Игровое поле игры «16я комната»

Совокупность комнат, через которые проходит игрок/участник, складывается в маршрут определенной степени сложности (легкий, средней степени сложности, тяжелый). Длина маршрута определяется его степенью сложности. Так, в данной модификации игры тяжелый вариант пути занимает 3 комнаты/хода, средней степени тяжести – 5, легкий – 7.

Игрок/участник самостоятельно выбирает маршрут, ориентируясь на собственные силы/уровень знаний.

В процессе игры игрок/участник:

1. Выбирает маршрут движения.
2. Получает соответствующее игровому полю задание (см. рис. 3).

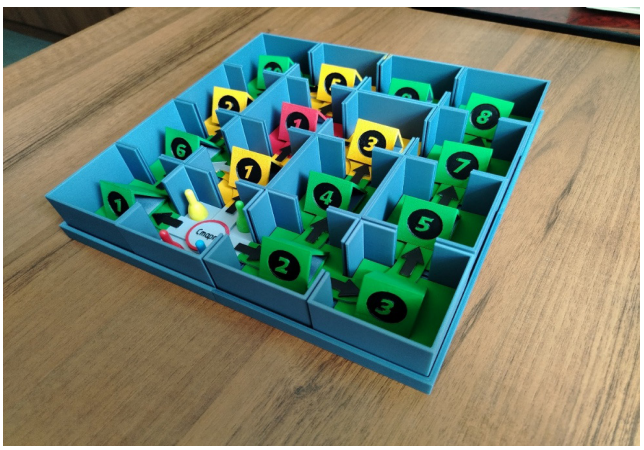

Рис. 3. Игровое поле игры «16я комната» с заданиями

В данном случае задание представляет собой чертеж – игроку/участнику необходимо выполнить 3 вид (вид слева, совмещенный с разрезом) поверхности/детали по двум уже имеющимся видам (сверху и спереди). Если игрок/участник выполняет задание успешно, то перемещается в следующую комнату. Если нет, то остается на месте.

3. В случае, если игрок/участник понимает, что переоценил свои силы, он может выбрать запасной/обходной путь – длиннее, но проще.

Оптимальная **продолжительность игры**: 40–60 минут.

В качестве ведущего выступает преподаватель/предметник.

В процессе проведения учебного мероприятия преподаватель/ведущий изначально напоминает/озвучивает участникам алгоритм действий, а в дальнейшем консультирует участников, регулирует темп учебного мероприятия, обеспечивает сохранение вовлеченности участников. Со своей стороны курсант изначально пассивно выполняет указанные задачи, а в дальнейшем самостоятельно выбирает ритм деятельности и собственную траекторию движения внутри учебного мероприятия.

По завершению практической стадии исследования экспериментальная группа продемонстрировала статистически достоверное превосходство над контрольной группой по академической успеваемости согласно критерию Вилкоксона–Манна–Уитни [3]. Полученное значение $U_{эмп}(10)$ значительно меньше $U_{кр}(22)$ и, соответственно, находится в зоне значимости. Взаимосвязь между внедрением в учебный процесс разработанной игры «16я комната» и успеваемостью курсантов подтверждена с помощью непараметрического метода ранговой корреляции Спирмена.

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует, что использование технологии обучения цифрового эдьютейнмента оказывает статистически значимое влияние на рост знаний и развитие навыков курсантов по изучаемой дисциплине.

По результатам исследования зафиксированы достоинства и недостатки описанной методики. Достоинства:

1. Универсальность. Игра подходит для изучения как теоретического, так и практического аспектов различных дисциплин.

2. Легкость модификации. Игровое поле формируется из слотов/комнат, что позволяет менять размер и конфигурацию поля, соответственно, регулировать сложность игры, ее наполнение заданиями различного уровня сложности, ее продолжительность.

3. Автономность. Для проведения игры не требуется технического обеспечения, доступа к сети интернет (что актуально для образовательных условий военного вуза).

4. Эффективность. Подтверждается данными статистического анализа общей успеваемости ЭГ по сравнению с КГ по разделу «Инженерная графика» дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика».

5. Возможность многократного применения.

Недостатки:

1. Неуниверсальность. При количестве игроков/участников более 4х (в команде не более 2х человек) процесс проведения игры требует корректировки со стороны ведущего (преподавателя/предметника). В данном случае ведущему приходится лично формировать «путь» каждого игрока/участника в игре, предоставляя участникам возможность на пути к финишу решить задачи разных типов, не рассчитывая на элемент случайности и избегая при этом повтора типовых заданий.

2. Высокие трудозатраты. От преподавателя требуется значительная предварительная подготовка.

3. Временные затраты. Проведение полноценной игры требует не менее 60 минут непрерывно (при неизменном количестве участников), что может вызвать определенные трудности в условиях военного вуза.

Полученные результаты способствуют освоению современных инновационных и цифровых технологий обучения и могут быть интегрированы в программы повышения квалификации педагогов военных вузов. В качестве перспектив дальнейшего развития методики необходимо отметить перевод продукта из формата настольной игры в цифровой формат офлайн-игры на ПК, отвечающий специфике образовательного процесса военного вуза.

Литература

1. Беляков П.В. Эдьютейнмент в цифровой среде: социокультурный анализ технологий // Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедения». – 2018. – № 8–2 (41). – С. 312–321.

2. Богданова О.А. Эдьютейнмент как особый тип учения / О.А. Богданова // Вестник МГПУ. – 2014. – № 4 (30). – С. 61–65.

3. Борисова Е.В. Педагогический эксперимент: вопросы недостаточного объема выборки // Вестник ТвГ У. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 3. – С. 118–125.

4. Девятникова Д.Е. Особенности оформления насольных игр // Студенческий вестник. – 2024. – № 19 (305), часть 2. – С. 37–42.

5. Дьяконова О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 182–185.

6. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский пед. вестник. – 2012. № 4. Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 192–195.

7. Крузе Ю.Л. Интеллектуальная среда и игровой формат в урбанистической практике (на примере игры «Инвесторы наследия») // Социальные новации и социальные науки. – 2025. – № 3. – С. 131–144.

8. Михеева Е.В., Пересунько А.Н. Геймификация образования: применение настольных игрв учебном процессе вуза [Электронный ресурс] // Геймификация образования: применение настольных игр в учебном процессе вуза – Современные наукоемкие технологии (дата обращения: 21.07.2026).

9. Назарова О.С. Цифровой сторителлинг как современная образовательная практика // Гуманитарная информатика. – 2018. – № 15. – С. 15–28.

10. Попов А.В. Маркетинговые игры. Развлекай и властвуй. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2006. – 320 с.

11. Самусенкова Е.Н. Геймификция образовательного процесса (применение настольных игр) как вариант эдьютейнмента // РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ, сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2024. – Выпуск 8. – С. 242–246.

12. Сапух Т.В. Применение технологии «Эдьютейнмент» в образовательной среде университета // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 8 (173). – С. 30–34.

13. Тарасова Т.Е, Таргонская И.С. Использование аддитивных технологий в составе edutainment-технологии обучения при изучении дисциплины «Инженерная графика» // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 10. – С. 243–248.

14. Шарыпина Т.А., Меньщикова М.К., Наумчик О.С. Реализация креативных стратегий в настольных играх-травелогах при изучении зарубежной литературы // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 504–508.

THE USE OF DIDACTIC TOOLS OF EDUTAINMENT TEACHING TECHNOLOGY (BOARD GAMES) TO INCREASE EFFICIENCY TRAINING OF FOREIGN MILITARY PERSONNEL

Targonskaya I.S.
Military Institute (engineering and technical)of Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev

The article considers the use of the «16th Room» board game developed to increase the efficiency of training at the higher school of cadets as a didactic tool of teaching technology. A description of the methodology and the result of the experiment on the training of foreign military personnel on the example of studying the discipline «Descriptive Geometry and Engineering Graphics» is presented. In the course of the study, typical gaps in the knowledge and skills of cadets were identified, priority topics/directions were identified in the formation of tasks for the developed educational event, a set of tasks on the topic «Projection drawing» was formed with the involvement of digital tools for teaching technology (3d-modeling in «Compass-3d system», the use of additive technologies). The experiment demonstrated an increase in the level of skills of cadets in the field of solving problems in the «Engineering Graphics» section of the discipline «Descriptive Geometry and Engineering Graphics», thereby confirming its productivity. According to the results of the research, the advantages and disadvantages of the developed methodology were recorded, as well as the prospects for its further development (unification, translation into digital format) were indicated.

Keywords: edutainment, board games, descriptive geometry, engineering graphics, cadets.

References

1. Belyakov P.V. Edutainment in the Digital Environment: A Sociocultural Analysis of Technologies // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series «History. Philology. Cultural Studies. Oriental Studies». – 2018. – № 8–2 (41). – Pp. 312–321.

2. Bogdanova O.A. Edutainment as a Special Type of Learning / O.A. Bogdanova // Bulletin of Moscow State Pedagogical University. – 2014. – № 4 (30). – Pp. 61–65.

3. Borisova E.V. Pedagogical Experiment: Issues of Insufficient Sample Size // Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. – 2019. – № 3. – Pp. 118–125.

4. Devyatnikova D.E. Features of the design of field games // Student Bulletin. – 2024. – № 19 (305), part 2. – Pp. 37–42.

5. Dyakonova O.O. The concept of «edutainment» in foreign and domestic pedagogy // Siberian Pedagogical Journal. – 2012. – № 6. – Pp. 182–185.

6. Kobzeva N.A. Edutainment as a modern teaching technology // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2012. № 4. Vol. II (Psychological and pedagogical sciences). – Pp. 192–195.

7. Kruse Yu.L. Intellectual environment and game format in urban practice (on the example of the game «Heritage Investors») // Social innovations and social sciences. – 2025. – № 3. – P. 131–144.

8. Mikheeva E.V., Peresunko A.N. Gamification of Education: The Use of Board Games in the University Educational Process [Electronic Resource] // Gamification of Education: The Use of Board Games in the University Educational Process – Modern Science-Intensive Technologies (accessed July 21, 2026).

9. Nazarova O.S. Digital Storytelling as a Modern Educational Practice // Humanitarian Informatics. – 2018. – № 15. – P. 15–28.

10. Popov A.V. Marketing Games. Entertain and Conquer. – Moscow: Mann, Ivanov, Ferber, 2006. – 320 p.

11. Samusenkova E.N. Gamification of the educational process (use of board games) as a variant of edutainment // DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVITY OF CHILDREN AND YOUTH, collection of materials of the VIII All-Russian scientific and practical conference with international participation. – 2024. – Issue 8. – Pp. 242–246.

12. Sapukh T.V. Application of Edutainment Technology in the Educational Environment of the University // Bulletin of TSPU. – 2016. – № 8 (173). – Pp. 30–34.

13. Tarasova T.E., Targonskaya I.S. Use of Additive Technologies as Part of the Edutainment Technology of Teaching in the Study of the Discipline «Engineering Graphics» // Modern Science-Intensive Technologies. – 2025. – № 10. – P. 243–248.

14. Sharypina T.A., Menshchikova M.K., Naumchik O.S. Implementation of creative strategies in board games-travelogues in the study of foreign literature // World of science, culture, education. – 2024. – № 1 (104). – P. 504–508.

Наставничество в медицинском вузе: историко-педагогические традиции и их трансформация в условиях современного высшего образования

Черникова Наталья Сергеевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и гуманитарных наук, Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки

Статья посвящена анализу эволюции наставничества в отечественной медицинской школе и его трансформации в контексте современных вызовов высшего образования и системы здравоохранения. Рассматриваются ключевые историко-педагогические модели наставничества от госпитального обучения Петровской эпохи до цифровых практик XXI века, выявляются элементы преемственности и разрыва, а также их влияние на профессиональное становление будущих врачей. Особое внимание уделено институционализации наставничества в российских медицинских вузах и необходимости разработки целостной модели сопровождения студентов и молодых специалистов в условиях нормативных изменений и кадрового дефицита.

Ключевые слова: наставничество; личностное формирование; воспитательный процесс; адаптация; исторический период; система ценностей

Актуальность

Современная система высшего медицинского образования в Российской Федерации находится на этапе масштабных структурных и содержательных преобразований. Медицинская практика и профессиональное образование образуют взаимосвязанные элементы общественного развития, от эффективности взаимодействия которых во многом зависят качество подготовки медицинских кадров, устойчивость системы здравоохранения и состояние здоровья населения.

Современный этап характеризуется, с одной стороны, стремительным развитием биотехнологий и внедрением технологий искусственного интеллекта в сферу здравоохранения, с другой – переосмыслением классических педагогических подходов и поиском оптимального баланса между фундаментальной подготовкой и формированием практических компетенций.

Феномен наставничества, имеющий глубокие исторические корни, в современных условиях приобретает особую значимость и выступает одним из ключевых факторов, определяющих направления и динамику развития отечественного медицинского образования. «Для наставничества изначально были характерны межпоколенное взаимодействие и преемственность, наследование культурных форм и смыслов, социальных и духовно-нравственных норм и ценностей, коллективных трудовых навыков и умений» [Ладилова 2023:3].

С 2019 г. Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы (НИИ ОЗММ ДЗМ) проводит прикладные научные исследования, посвященные становлению и развитию института наставничества в сфере здравоохранения.

К числу приоритетных направлений исследовательской деятельности НИИ ОЗММ ДЗМ относятся: формирование систематизированной базы знаний о наиболее эффективных практиках наставничества; научное обоснование необходимости расширения состава целевых групп, включенных в наставническую деятельность; разработка методических рекомендаций по внедрению и реализации моделей наставничества в организациях здравоохранения.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника. В рамках реализации приуроченных к нему мероприятий НИИ ОЗММ ДЗМ выступил инициатором конкурса «Наставничество в медицине». Организаторы конкурса подчеркивали, что наставничество представляет собой исторически сложившуюся практику медицинского сообщества и является неотъемлемым механизмом передачи профессиональных знаний, практического опыта и ценностных ориентиров.

Конкурсная программа предусматривала несколько номинаций. В частности, номинация «Супергерои-медики» предполагала создание серии иллюстративных работ с текстовым сопровождением, раскрывающим профессиональную и личностную историю наставника [Аксенова, 2023, с. 21].

Все эти проекты инициируют дальнейшую проработку вопроса, поскольку он нашел отклик. Законодательной нормой – Федерального закона № 424-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам совершенствования правового регулирования наставничества» – закрепляется «право организации устанавливать систему наставничества, регулируя взаимоотношения наставников и их подопечных». В ноябре 2025 года на конференции «Практика успешного наставничества. Тенденции развития», организованной Московской областной организацией Профсоюза работников здравоохранения Российской Федерации совместно с Министерством здравоохранения Московской области, ведущий научный сотрудник НИИ ОЗММ, кандидат наук Ю.В. Бурдастова выступила с докладом на тему «Наставничество на пути профессионального становления и развития медицинского работника». Несомненно, первопричины запроса на наставничество в современной системе высшего медицинского образования основаны на прошлом опыте.

Специфика историко-педагогических традиций наставничества

Интересна сама этимология слова. Понятия «наставник» и «наставничество» в русском языке уходят корнями в древнерусское слово «настав». С одной стороны, оно означало «прирост» или «увеличение», часто связанное с возвратом чего-либо в большем объеме. С другой стороны, «наставить» – «указать направление», «вести» или «обучать». Эта историческая амбивалентность, унаследованная от средневековой Руси, во многом определяет современное понимание наставничества: оно воспринимается как процесс приумножения и обогащения опыта подопечного, в ходе которого наставник совместно с ним выстраивает индивидуальный образовательный путь к намеченной цели.

Обратимся к прошлому отечественного медицинского образования, чтобы понять, чем обусловлена сегодня необходимость выстраивать практику наставничества. Науковедение оправданно полагает, что ретроспекция, интроспекция, прогнозирование – это сегменты единого целого.

«Роль педагогики и наставничества в формате способов передачи медицинских знаний, умений и навыков от опытного специалиста начинающему и от старшего – младшему первостепенно значима во все времена… Многие великие врачи и исследователи выступали одновременно как наставники и учителя будущих врачей, как основатели медицинских научных школ – от Гиппократа до Н.И. Пирогова и до настоящего времени…» [Каспрук 2023:65].

В период правления Петра I в России были учреждены военные госпитали, что обусловило возрастающую потребность государства в подготовке медицинских кадров. Одним из первых специализированных учебных заведений стала медико-хирургическая школа.

Мирский М.Б. отмечает: «…программа обучения будущих врачей в московской госпитальной школе была весьма насыщенной… Главное было, конечно, в практической подготовке будущих врачей, в обучении студентов у постели больного, в палате госпиталя» [Мирский 1996:46].Далее профессор подчеркивает, что в рассматриваемое время «…опыт, практика и размышление приходили к будущим медикохирургам во время учебных занятий… Преподаватели (конкретно, доктор Николай Бидлоо) были и начальниками, и учителями, и воспитателями. И в то же время предоставляли возможность самим учиться, исполняя наставления» [Мирский 1996:55]. Подобная модель предполагала личное взаимодействие опытного врача и ученика, а также постепенное включение последнего в профессиональную деятельность.

Результативность госпитального обучения подтверждалась оценками современников и дальнейшей профессиональной деятельностью первых выпускников. В исторических источниках сохранились сведения о Стефане Блаженном (Невском), Егоре Жукове, Иване Беляеве и Иване Орлове. Их подготовка свидетельствовала о том, что наставничество стало закономерной составляющей преобразований, направленных на создание отечественной системы медицинского образования. По мере увеличения потребности во врачах содержание и организационные формы их подготовки усложнялись и в большей степени ориентировались на практические задачи здравоохранения. В XIX столетии госпитальная модель обучения постепенно дополнилась университетской. Этот период имел принципиальное значение для развития наставничества, поскольку медицина последовательно приобретала черты научной дисциплины, а высшие учебные заведения становились основными центрами формирования профессиональных и исследовательских школ.

Университетская медицина XIX века развивалась преимущественно в рамках относительно автономных кафедр, центральной фигурой которых являлся профессор. Его научный авторитет, клинический опыт и педагогическая позиция во многом определяли направление работы учеников. Передача профессионального знания осуществлялась посредством непосредственного взаимодействия наставника и воспитанника. Такая модель может быть охарактеризована как персонализированная преемственность, при которой клинические приемы, способы рассуждения и нормы врачебного поведения передавались «из рук в руки».

Показательным примером служит научно-клиническая школа С.П. Боткина. Важнейшей частью подготовки его учеников была работа у постели больного. Клинический разбор использовался не только для постановки диагноза, но и для развития способности анализировать симптомы, сопоставлять наблюдения, обосновывать выводы и критически оценивать принятое решение. Наставничество в данном случае было направлено на формирование клинического мышления, а не на механическое усвоение совокупности диагностических приемов.

Особое положение в истории развития медицинской науки занимает ученый-медик Пирогов Н.И. его заинтересованность в проблемах обучения и воспитания юношества, передовые в то времени идеи позволили занять ключевое место и в русской педагогике. Свое личностное, профессиональное формирование Пирогов Н.И. описал в автобиографической книге «Вопросы жизни. Дневник старого врача». Размышляя о личности врача–педагога он приходит к мнению, что «… хороший наставник–это не тот человек, который добросовестно излагает свой предмет ученику, а тот, который активизирует и развивает внимательность своих воспитанников» [Пирогов 2014: 97].

Пирогов Н.И. акцентировал внимание и на том, что кроме научных знаний, опыта необходимо обладать еще и способностью к самопознанию, саморазвитию, досконально знать человеческую натуру, «внутреннего человека».

На рубеже XIX–XX вв. развитие медицинской науки сопровождалось углублением профессиональной специализации. Ученики продолжали исследования и клиническую работу в тех направлениях, которые разрабатывались их учителями. В результате складывались научные и клинические школы, обеспечивавшие преемственность знаний, методов и профессионального опыта. Одним из примеров такого объединения исследователей и практикующих врачей являлась хирургическая школа Н.В. Склифосовского.

Особое место в истории отечественного здравоохранения второй половины XIX – начала XX в. занимала земская медицина. Ее организационные особенности предъявляли к врачу требования, выходившие за пределы узкой клинической специализации. Земский врач должен был оказывать различные виды медицинской помощи, оценивать санитарное состояние обслуживаемой территории и участвовать в организации лечебно-профилактической работы. В связи с этим земская медицина способствовала формированию специалиста, сочетавшего клинические знания с аналитическими и организационными компетенциями.

Значительный вклад в развитие медицинского образования в рассматриваемый период внесли В.Ф. Снегирёв, Н.Ф. Филатов, Ф.Ф. Эрисман и другие представители отечественной медицины. Их педагогическая деятельность осуществлялась в тесной связи с клинической практикой и научными исследованиями. Вместе с тем рассмотрение их роли непосредственно в развитии наставничества требует обращения к биографическим материалам, трудам учеников и документам соответствующих научных школ.

Дореволюционная модель медицинского наставничества не была представлена единой централизованной системой. Ее содержание и формы во многом определялись особенностями конкретной кафедры, клиники или научной школы, а также личностью руководителя. При таких условиях существенное значение приобретала инициатива самого обучающегося: самостоятельный выбор направления профессионального развития, поиск учителя, самообразование и включение в деятельность научного либо клинического коллектива.

Прямое отождествление данной практики с современным проактивным подходом представляется методологически спорным, поскольку соответствующее понятие сформировалось в иной исторической и педагогической ситуации. Вместе с тем в дореволюционном опыте можно выделить отдельные содержательные характеристики, сопоставимые с современными представлениями об активной позиции обучающегося. К ним относятся осознанный выбор профессиональной траектории, самостоятельное расширение знаний и установление устойчивого взаимодействия с более опытным специалистом. Возможность использования этого опыта в современных условиях предполагает его критическое переосмысление, а не непосредственное воспроизведение.

В рассматриваемый период постепенно определялось и содержание наставнической деятельности в медицинском образовании. Она включала передачу профессиональных знаний и способов практической работы, содействие развитию компетентности будущего врача, а также его профессиональное и нравственное становление. Важное место занимало формирование ответственности за результаты деятельности, требовательности к себе и устойчивой заинтересованности в качестве медицинской помощи.

В XX в. наставничество в сфере образования стало рассматриваться в контексте государственной кадровой политики и научно-педагогического знания. Однако утверждение о введении в 1920–1950-е гг. универсального принципа «трехзвенности», представленного последовательностью «профессор – доцент – ассистент», нуждается в документальном подтверждении. Указанная структура могла характеризовать распределение обязанностей в отдельных высших учебных заведениях или на кафедрах, но без соответствующих нормативных и архивных источников ее нельзя определять как общий принцип организации советского медицинского образования. По той же причине

требует проверки положение о персональной ответственности старших преподавателей за ошибки младших.

Одним из примеров научного наставничества первой половины XX в. является деятельность Н.К. Кольцова, при участии которого в 1917 г. был создан Институт экспериментальной биологии. Вокруг ученого сформировался коллектив исследователей, к которому принадлежал Н.В. Тимофеев-Ресовский. Представления Н.К. Кольцова о роли научной идеи и личности исследователя в становлении научного учреждения отражены в его высказывании: «…в уверенности, что не стены здания и не бюджет создают научные институты, а идея и люди, я спокойно смотрю в туманное будущее» [Раменский, 2012, с. 273]. Приведенное положение позволяет рассматривать научное руководство не только как организацию исследовательской работы, но и как объединение учеников вокруг общей научной программы. Вместе с тем точность цитаты, ее первоначальный источник и контекст употребления должны быть проверены по изданию, на которое дана ссылка.

В начале XX в. в Москве действовал Московский городской народный университет имени А.Л. Шанявского, основанный как негосударственное общеобразовательное учреждение. Организация образовательного процесса предоставляла слушателям возможность самостоятельно выбирать интересовавшие их лекционные курсы, тогда как преподавателям надлежало учитывать особенности и образовательные запросы аудитории.

Несмотря на первоначальную просветительскую направленность, университет стал также пространством научной деятельности. В его структуре заметное место заняло естественно-научное направление. Медицинская проблематика рассматривалась преимущественно в рамках общеобразовательных курсов и лекций по вопросам гигиены. Наряду с основными слушателями занятия посещали студенты других высших учебных заведений.

Взаимодействие преподавателей со слушателями не ограничивалось изложением содержания учебных дисциплин. Преподаватели консультировали обучающихся, содействовали их включению в образовательный процесс и поддерживали самостоятельную учебную работу. В организации обучения «особое внимание уделялось максимальной активизации творческих возможностей самих слушателей. Слушатели академического отделения первые в России имели возможность самостоятельно составлять индивидуальные планы учебы, исходя из собственных научных интересов» [Онуприенко, 2018, с. 127].

Таким образом, деятельность университета характеризовалась сочетанием просветительской, образовательной и научной составляющих. Опыт Университета имени А.Л. Шанявского может рассматриваться как одна из исторических предпосылок современного образовательного наставничества, ориентированного на сопровождение личностного и профессионального развития обучающегося. Формы наставнического взаимодействия определялись конкретными социально-историческими условиями и изменялись вместе с системой образования и требованиями к профессиональной подготовке.

В период Великой Отечественной войны и в первые послевоенные годы возросло значение практической подготовки медицинских кадров. Сокращение сроков обучения врачей и участие студентов в работе госпиталей обусловили необходимость непосредственной передачи профессионального опыта в клинической среде. В этих условиях деятельность наставника была направлена на освоение обучающимися новых знаний, развитие критического мышления, способности принимать решения, нести за них ответственность и взаимодействовать с представителями различных медицинских специальностей.

В 1960–1970-е гг. наставничество получило развитие как форма профессионального и воспитательного сопровождения. Его содержание включало передачу производственного опыта, формирование профессиональных навыков, дисциплины и ответственного отношения к качеству работы. Наставничество оказывало влияние не только на становление обучающегося, но и на профессиональное развитие наставника. К наставнику предъявлялись требования, связанные с уровнем профессиональной подготовки, нравственными качествами, принципиальностью, дисциплинированностью и готовностью к дальнейшему совершенствованию.

При изменении исторических условий отдельные цели и содержательные характеристики наставничества сохраняли преемственность. Как отмечает Н.В. Ладилова, «сопоставление имперского и советского исторических периодов позволяет отметить наличие определенных черт преемственности в содержании, целях и задачах исторических форм наставничества… Движение педагогов-новаторов конца советской эпохи и их наставничество коррелирует с наставничеством выдающихся педагогов-методистов периода общественно-педагогического движения второй половины XIX – начала XX в.» [Ладилова, 2023, с. 114].

В 1990-е – начале 2000-х гг. в российском обществе происходили социальные, экономические и институциональные преобразования. Развитие информационных технологий изменило способы коммуникации, получения знаний и профессионального взаимодействия. Одновременно трансформировались механизмы межпоколенческой передачи социального и профессионального опыта.

В этих условиях возросло внимание к наставничеству как форме сопровождения обучающихся и молодых специалистов. Необходимость его развития связана с тем, что профессиональная подготовка не исчерпывается усвоением теоретических знаний и практических навыков. Она включает адаптацию к образовательной и профессиональной среде, освоение норм профессиональной деятельности и формирование ответственности за ее результаты.

Таким образом, образовательная среда вуза выступает одним из основных условий профессионального становления будущего специалиста. В системе наставничества развитие обучающегося рассматривается как последовательное освоение профессиональных знаний, способов деятельности, норм ответственности и опыта самостоятельного решения профессиональных задач.

Методика исследования

Исследование проводилось методом анкетного опроса на базе ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» Министерства здравоохранения Российской Федерации. В исследовании приняли участие 250 студентов первого курса медицинского факультета, обучающихся по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия».

Цель исследования заключалась в изучении представлений первокурсников о факторах успешности обучения и определении субъективной значимости поддержки наставника.

Для сбора эмпирических данных использовалась анкета, включавшая десять критериев. Респондентам предлагалось ответить на вопрос: «На Ваш взгляд, что важно для успешного обучения?» Оценке подлежали следующие критерии: 1.Личная ответственность за обучение и выполнение заданий. 2.Умение анализировать информацию и критически мыслить. 3.Поддержка наставника в период адаптации к обучению. 4. Помощь наставника в решении учебных и организационных вопросов. 5.Развитие уверенности в себе. 6.Настойчивость в достижении учебных целей. 7.Доверие к опыту и рекомендациям наставника. 8.Стремление к саморазвитию и профессиональному росту. 9.Умение взаимодействовать с одногруппниками в процессе командной работы. 10.Самостоятельность в принятии решений.

Содержание анкеты охватывало индивидуально-личностные качества обучающихся, навыки учебной деятельности, особенности межличностного взаимодействия и различные аспекты наставнической поддержки.

Значимость каждого критерия оценивалась по следующей шкале: «очень важно» – 3 балла; «важно» – 2 балла; «не важно» – 1 балл; «не обязательно» – 1 балл; «не имеет значения» – 0 баллов.

Обработка результатов предусматривала суммирование баллов, полученных по каждому критерию. Более высокий суммарный показатель соответствовал большей субъективной значимости критерия для успешного обучения. Сопоставление полученных значений позволяло определить место наставнической поддержки в системе факторов, выделенных студентами.

При интерпретации результатов учитывалось, что варианты «не важно» и «не обязательно» имели одинаковое числовое значение. Таким образом, при пяти вариантах ответа применялись четыре количественных уровня оценки: 3, 2, 1 и 0 баллов.

Результаты

Результаты опроса студентов первого курса медицинского факультета, обучающихся по специальности «Лечебное дело», представлены в таблице 1, отражающей распределение ответов респондентов по каждому критерию.

Таблица 1. Распределение ответов студентов первого курса о значимости факторов успешности обучения и поддержки наставника

Критерий	Очень важно, %	Важно, %	Не обязательно, %	Не важно, %	Не имеет значения, %
Личная ответственность	41	56	2	1	1
Критическое мышление	39	58	2	1	1

Окончание

Критерий	Очень важно, %	Важно, %	Не обязательно, %	Не важно, %	Не имеет значения, %
Поддержка наставника в период адаптации	44	50	4	1	1
Помощь наставника в решении учебных и организационных вопросов	38	55	4	2	1
Развитие уверенности в себе	54	41	2	1	2
Настойчивость в достижении учебных целей	40	52	3	3	1
Доверие к опыту и рекомендациям наставника	34	58	4	3	2
Стремление к саморазвитию и профессиональному росту	48	48	1	1	1
Умение работать в команде с одногруппниками	42	50	4	3	2
Самостоятельность в принятии решений	47	50	2	1	1

Источник: исследование проведено автором статьи. *Примечание:* Данные представлены в процентах и округлены до целых значений.

Обсуждение

Согласно полученным в ходе исследования данным, наиболее высокую оценку студентов получили личная ответственность за обучение и выполнение заданий, умение анализировать информацию и критически мыслить, а также самостоятельность в принятии решений. По каждому из указанных критериев суммарная доля ответов «очень важно» и «важно» составила 97%.

Важно отметить, что полученные показатели отражают не фактическое влияние исследуемых факторов на академическую успеваемость, а субъективные представления студентов об условиях успешного обучения. Вместе с тем преобладание положительных оценок по всем десяти критериям позволяет охарактеризовать структуру образовательных приоритетов опрошенных первокурсников.

Личную ответственность за обучение и выполнение заданий оценили как «очень важную» 41% респондентов и как «важную» – 56%. Вариант «не обязательно» выбрали 2% студентов, ответы «не важно» и «не имеет значения» – по 1%. Данное распределение свидетельствует о том, что большинство опрошенных связывают успешность обучения с собственной включенностью в образовательный процесс и выполнением установленных учебных требований.

Сходное распределение установлено в отношении умения анализировать информацию и критически мыслить. Данный критерий признали «очень важным» 39% студентов и «важным» – 58%. Ответ «не обязательно» выбрали 2% респондентов, варианты «не важно» и «не имеет значения» – по 1%. Следовательно, аналитическая работа с информацией и критическое мышление занимают значимое место в представлениях студентов об успешном освоении образовательной программы.

Самостоятельность в принятии решений оценили как «очень важную» 47% опрошенных и как «важную» – 50%. Вариант «не обязательно» отметили 2% респондентов, ответы «не важно» и «не имеет значения» – по 1%. Высокая оценка данного критерия показывает, что самостоятельность рассматривается студентами как существенная составляющая учебной деятельности. Однако представленные данные не позволяют устанавливать статистическую связь самостоятельности с ответственностью или критическим мышлением без проведения корреляционного анализа.

Стремление к саморазвитию и профессиональному росту также получило преимущественно положительные оценки. Варианты «очень важно» и «важно» выбрали по 48% респондентов. Ответы «не обязательно», «не важно» и «не имеет значения» отметили по 1% студентов. Суммарная доля положительных оценок составила 96%. Полученный результат отражает высокую субъективную значимость дальнейшего развития знаний и профессиональных качеств для опрошенных первокурсников.

Развитие уверенности в себе признали «очень важным» 54% студентов и «важным» – 41%. Ответ «не обязательно» выбрали 2% респондентов, «не важно» – 1%, «не имеет значения» – 2%. Примечательно, что данный критерий получил наибольшую среди всех исследуемых показателей долю ответов «очень важно». Это позволяет выделить уверенность в себе как один из наиболее выраженных личностных приоритетов опрошенных студентов.

Настойчивость в достижении учебных целей оценили как «очень важную» 40% участников исследования и как «важную» – 52%. Варианты «не обязательно» и «не важно» выбрали по 3% респондентов, ответ «не имеет значения» – 1%. Совокупная доля положительных оценок составила 92%. Таким образом, настойчивость рассматривается большинством студентов как значимый фактор успешного обучения, хотя доля положительных ответов по данному критерию несколько ниже, чем по показателям ответственности, самостоятельности и критического мышления.

Наряду с внутренними личностными и когнитивными факторами высокие оценки получили критерии, характеризующие поддержку наставника. Поддержку наставника в период адаптации к обучению признали «очень важной» 44% студентов и «важной» – 50%. Ответ «не обязательно» выбрали 4% респондентов, варианты «не важно» и «не имеет значения» – по 1%. Суммарная доля положительных оценок составила 94%. Следовательно, поддержка наставника наиболее востребована студентами в период их включения в новую образовательную среду.

Помощь наставника в решении учебных и организационных вопросов оценили как «очень важную» 38% опрошенных и как «важную» – 55%. Вариант «не обязательно» отметили 4% студентов, «не важно» – 2%, «не имеет значения» – 1%. Совокупная доля положительных ответов составила 93%. Полученное распределение характеризует помощь наставника в решении возникающих вопросов как значимый элемент сопровождения первокурсников.

Доверие к опыту и рекомендациям наставника признали «очень важным» 34% респондентов и «важным» – 58%. Ответ «не обязательно» выбрали 4% студентов, «не важно» – 3%, «не имеет значения» – 2%. Суммарная доля положительных оценок составила 92%. При этом данный критерий характеризуется наименьшей долей ответов «очень важно» среди исследованных показателей. Вместе с тем преобладание ответа «важно» свидетельствует о признании большинством студентов практической значимости опыта и рекомендаций наставника.

Умение работать в команде с одногруппниками оценили как «очень важное» 42% участников исследования и как «важное» – 50%. Вариант «не обязательно» выбрали 4% респондентов, «не важно» – 3%, «не имеет значения» – 2%. Совокупная доля положительных ответов составила 92%. Полученные показатели отражают значимость взаимодействия с одногруппниками в представлениях студентов об условиях успешного обучения.

Проведенное исследование позволило установить, что студенты первого курса связывают успешность обучения с совокупностью личностных, когнитивных, коммуникативных и организационно-поддерживающих факторов. Полученные результаты указывают на востребованность сопровождения со стороны наставника среди опрошенных студентов и обосновывают целесообразность его учета при организации образовательного процесса на первом курсе. Вместе с тем установленные показатели отражают субъективные представления респондентов и не подтверждают непосредственного влияния такого сопровождения на академическую успеваемость. Определение данного влияния требует дальнейшего исследования с применением объективных показателей образовательных результатов.

Заключение

В последние годы наставничество в Российской Федерации приобрело статус стратегически значимого направления образовательной и кадровой политики. Его развитие осуществляется при поддержке на законодательном уровне и охватывает различные уровни управления.

Современный этап характеризуется институционализацией наставничества, включающей совершенствование нормативно-правовой базы, разработку методологических оснований и внедрение новых организационных форм сопровождения обучающихся.

Одной из особенностей данного этапа является цифровая трансформация наставнических практик. Применение дистанционных технологий способствует повышению доступности наставничества и снижению территориальных и временных ограничений взаимодействия. Одновременно отмечается тенденция к интеграции региональных инициатив в федеральную модель профессионального развития.

Литература

1. Аксенова Е.И., Бурдастова Ю.В. Наставничество в здравоохранении: московский опыт // Московская медицина. 2023. № 4(56). С. 20–30.

2. Каспрук Л.И. Педагогика и наставничество в медицине: история вопроса и современность // Справочник врача общей практики. 2023. № 11. С. 65.

3. Ладилова Н.А., Мишина И.А. Наставничество в России: от истоков к современности. М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. 223 с.

4. Мирский М.Б. Очерки истории медицины в России XVI–XVIII вв. Владикавказ: Реклам.-изд. агентство Госкомиздата РСО-А, 1996. 170 с.

5. Оноприенко В.И. Университет им. А.Л. Шанявского: многообразие образовательных практик и стимуляция развития науки // Историко-биологические исследования. 2018. Т. 10. № 4. С. 121–130.

6. Пирогов Н.И. Вопросы жизни: дневник старого врача. М.: АСТ, 2022. 414 с.

7. Раменский Е.В. Николай Кольцов. Биолог, обогнавший время. М.: Наука, 2012. 385 с.

MENTORING IN A MEDICAL UNIVERSITY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL TRADITIONS AND THEIR TRANSFORMATION IN MODERN HIGHER EDUCATION

Chernikova N.S.
Saint Luka Lugansk State Medical University

The article analyzes the evolution of mentoring in the Russian tradition of medical education and its transformation in the context of the contemporary challenges facing higher education and the healthcare system. It examines the principal historical and pedagogical models of mentoring, from hospital-based training during the era of Peter the Great to the digital practices of the twenty-first century. The study identifies elements of continuity and discontinuity and considers their influence on the professional development of future physicians. Particular attention is paid to the institutionalization of mentoring at Russian medical universities and to the need to develop a comprehensive model for supporting students and early-career professionals in the context of regulatory changes and a shortage of healthcare personnel.

Keywords: mentoring; personal formation; educational process; adaptation; historical period; value system

References

1. Aksenova E.I., Burdastova Yu.V. Nastavnichestvo v zdravookhranenii: moskovskii opyt [Mentoring in healthcare: the Moscow experience]. Moskovskaya meditsina, 2023, № 4(56), pp. 20–30. (In Russ.)

2. Kaspruk L.I. Pedagogika i nastavnichestvo v meditsine: istoriya voprosa i sovremennost' [Pedagogy and mentoring in medicine: the history of the issue and the present]. Spravochnik vracha obshchei praktiki, 2023, № 11, p. 65. (In Russ.)

3. Ladilova N.A., Mishina I.A. Nastavnichestvo v Rossii: ot istokov k sovremennosti [Mentoring in Russia: from the origins to the present]. Moscow, Akademiya Minprosvesh-cheniya Rossii Publ., 2023. 223 p. (In Russ.)

4. Mirskii M.B. Ocherki istorii meditsiny v Rossii XVI–XVIII vv. [Essays on the history of medicine in Russia in the 16th-18th centuries]. Vladikavkaz, Reklamno-izdatel'skoe agentstvo Goskomizdata RSO-A Publ., 1996. 170 p. (In Russ.)

5. Onoprienko V.I. Universitet im. A.L. Shanyavskogo: mnogoobrazie obrazovatel'nykh praktik i stimulyatsiya razvitiya nauki [The A.L. Shanyavsky University: the diversity of educational practices and the stimulation of the development of science]. Istoriko-biologicheskie issledovaniya, 2018, vol. 10, № 4, pp. 121–130. (In Russ.)

6. Pirogov N.I. Voprosy zhizni: dnevnik starogo vracha [Questions of life: the diary of an old doctor]. Moscow, AST Publ., 2022. 414 p. (In Russ.)

7. Ramenskii E.V. Nikolai Kol'tsov. Biolog, obognavshii vremya [Nikolai Koltsov. A biologist ahead of his time]. Moscow, Nauka Publ., 2012. 385 p. (In Russ.)

Формирование навыка самоконтроля у младших школьников в условиях технологического прогресса: система приёмов на уроках литературного чтения

Белякова Ольга Алексеевна,
магистрант, МГПУ; учитель начальных классов высшей квалификационной категории, АНОО «Гимназия Броско»
E-mail: 1702287@rambler.ru

Статья посвящена проблематике становления регулятивных механизмов учебной деятельности у детей младшего школьного возраста, а именно развитию способности к осознанному контролю собственных действий и их результатов. В работе осуществлён сопоставительный анализ теоретических конструктов самоконтроля, представленных в отечественной и зарубежной научно-педагогической традиции, выявлены их сходства и различия. Предложена авторская типология методических средств, направленных на поэтапное формирование контрольно-оценочных умений в процессе работы с художественным текстом, с учётом вызовов цифровой трансформации образования. Обосновывается необходимость синтеза классических дидактических приёмов и современных цифровых инструментов как условия повышения эффективности педагогической работы. Новизна исследования видится в разработке интегративной модели, объединяющей традиционные практики и инновационные технологии, что обеспечивает становление осознанной регуляции учебного труда у младших школьников.

Ключевые слова: самоконтроль, младший школьный возраст, регулятивные универсальные учебные действия, литературное чтение, методические приёмы, цифровизация начального образования, рефлексия, учебная самостоятельность.

Введение

Начальная школа сегодня – это уже не место, где учитель просто даёт готовые знания. Смысл его работы принципиально иной. Он – проектировщик детской познавательной активности, а не просто источник информации. В новых образовательных стандартах (ФГОС НОО) акцент сделан на то, чтобы выпускник умел самостоятельно ставить перед собой задачи, выстраивать план действий и, что самое ценное, анализировать собственные шаги, оценивать их эффективность. Д.Б. Эльконин когда-то точно подметил: только тогда учение становится подлинно учебной деятельностью, когда ребёнок сам начинает контролировать свои действия. Без этого внешнее управление так и остаётся внешним.

Почему именно сейчас эта тема вновь оказывается в центре внимания? Ответ лежит на поверхности. Регулярно сталкиваюсь с тем, что ученики начальных классов с трудом удерживают инструкцию, не видят собственных ошибок, а при проверке работы удивляются: «А я не заметил!». Привычка сверять свои действия с заданным алгоритмом у многих попросту отсутствует. А тут ещё и цифровая реальность вмешалась: планшеты, интерактивные панели, онлайн-задания. Это не отменяет старых добрых методик, но заставляет их пересмотреть, дополнить, адаптировать.

Поэтому главная задача, которую я ставлю в своём исследовании, – предложить учителям начальных классов чёткий, работающий набор приёмов для развития самоконтроля именно на уроках литературного чтения. И сделать это с оглядкой на те возможности, которые даёт сегодняшний технологический ландшафт школы.

Теоретические конструкты самоконтроля в отечественной и зарубежной психолого-педагогической мысли

Что вообще такое самоконтроль? Это не врождённое свойство психики, как, скажем, темперамент. Это прижизненное образование. Сложное, многослойное. В своей основе оно предполагает способность человека посмотреть на себя со стороны, оценить собственные действия, эмоциональные реакции, ход мыслей. И почти всегда в этом процессе присутствует один ключевой механизм – сравнение. Сопоставление того, что я делаю, с тем, что я должен получить по замыслу (или по инструкции). Есть эталон – и есть реальный результат. Их расхождение и есть материал для контроля.

Если попытаться расчленить этот процесс, получится примерно такая логика. Сначала человек осознаёт, чего он хочет достичь. Потом знакомится с образцом: как должен выглядеть итог, какими средствами его можно получить. Затем наступает самый ответственный этап – он сверяет свои реальные действия с этими ориентирами. Обнаруживает несовпадения, фиксирует ошибки, пытается понять их причины. И наконец корректирует свою работу, исправляет найденные недостатки.

В российской психологической традиции – Выготский, Давыдов, Эльконин – всегда подчёркивали: произвольность не сводится к простому желанию учиться. Она проявляется в умении подчинить свои действия некоторому образцу, правилу. Поэтому контроль всегда был в центре их внимания. Отечественная дидактика наработала огромный инструментарий. Вспомним хотя бы теорию поэтапного формирования действий Гальперина. По временному признаку контроль делится на итоговый (когда проверяют результат), пошаговый (когда отслеживают процесс) и прогнозирующий (когда пытаются предвидеть трудности заранее). По организации – внешний (со стороны учителя), взаимный (в паре) и, наконец, собственно самоконтроль. Причём взаимный контроль играет роль мостика: ребёнок сначала учится видеть ошибки другого, а потом переносит этот навык на самого себя.

А.Г. Пачина, изучая возрастные аспекты, пришла к интересному выводу. В первом классе, по её данным, основная задача учителя – просто наблюдать, фиксировать исходный уровень и закладывать самые элементарные представления о том, что такое контроль. А вот во втором классе уже можно и нужно углублять эти представления, учить ребёнка осознанно соотносить то, что он хотел сделать, с тем, что у него реально получилось.

А что же говорят на эту тему западные коллеги? Там проблему самоконтроля традиционно рассматривают в более широком контексте – в рамках теорий саморегулируемого обучения (Self-Regulated Learning). В работах Циммермана, Пинтриха, Бандуры акцент смещён на цикличность. Саморегуляция – это не линейный процесс, а замкнутый круг: цель – стратегия – мониторинг – рефлексия – новая цель. Особое внимание уделяется метапознанию, то есть способности человека осознавать, как именно он мыслит, и управлять этим процессом. Важно, что саморегуляция трактуется не как врождённая черта, а как тренируемый навык. И для его развития нужна особая среда: ясные критерии оценки, постоянная обратная связь, паузы для рефлексии.

Сравнивать эти две традиции – отечественную и западную – одновременно легко и сложно. Легко, потому что общее очевидно: и там, и там признают, что контролю надо учить специально. И там, и там есть понимание этапности: от внешнего контроля к внутреннему. Но различия тоже существенны. Наша школа всегда была сильна алгоритмами, подробными памятками, внешними опорами. Западные же модели больше внимания уделяют внутренней мотивации и автономии ученика. Мне кажется, в сегодняшней ситуации выигрывает тот, кто умеет брать лучшее из обоих подходов. Интеграция, а не противостояние.

Современные диссертационные исследования проблемы самоконтроля младших школьников

Что же пишут в диссертациях последних лет? Я проанализировал работы, защищённые в период с 2020 по 2025 год, и выделил несколько характерных линий.

В исследовании Е.Г. Сосниной (2021) ключевой становится идея моделирования. Автор убедительно доказывает: если зафиксировать способ действия в виде зримой схемы, это даёт ребёнку внешнюю точку опоры. Он может в любой момент вернуться к этой схеме и сверить свои шаги с ней. Применительно к урокам чтения это может быть схема сюжета, таблица с характеристиками персонажей, графическая дорожка событий. Соснина приводит тревожные цифры: без целенаправленной работы лишь треть выпускников начальной школы находят ошибки в чужом тексте, и только один из пяти справляется с поиском ошибок в собственной работе.

В статье И.М. Малаховой и И.В. Шатохиной (2021) речь идёт о формировании регулятивных УУД на материале русского языка. Но выводы авторов носят универсальный характер. Они показывают: если систематически заниматься развитием контрольно-оценочной самостоятельности, уже к концу второго класса видны устойчивые положительные сдвиги.

Особенно любопытна работа В.А. Захаровой и А.Е. Шохиревой (2022). Они фиксируют важный терминологический нюанс: в обновлённом ФГОС НОО (2021) появился обобщающий термин «самоконтроль». Это, с одной стороны, шаг вперёд. С другой – породило некоторую неопределённость. Учителя не всегда понимают, что именно и как теперь формировать, как это соотносится с прежними подходами. Авторы предлагают конкретный выход: программу внеурочной деятельности, которая соединяет работу над самоконтролем с развитием функциональной грамотности.

Коллеги из РУДН (Кудинов С.И., Кудинов С.С., 2020) установили интересную корреляцию. Оказывается, уровень самоконтроля у младших школьников связан с такими личностными характеристиками, как доминирование и общая саморегуляция поведения. Это лишний раз подтверждает: самоконтроль – не изолированный навык, а часть целостной системы регуляции.

Важно, что все эти авторы единодушно констатируют одну и ту же проблему. Учителя начальных классов испытывают острый дефицит конкретных, понятных методик. Опросы показывают: только около 10% педагогов могут чётко назвать приёмы формирования самоконтроля. Эта цифра, на мой взгляд, красноречиво говорит о необходимости дальнейших практических разработок.

Методический инструментарий формирования самоконтроля на материале литературного чтения

Литературное чтение – предмет, который я люблю именно за его уникальный потенциал. Здесь ребёнок не просто тренирует технику чтения, он погружается в ткань художественного текста, учится понимать чужую речь, следить за развитием сюжета. И в этом погружении постоянно возникают моменты, когда надо остановиться, спросить себя: «А понял ли я?», «А не упустил ли я что-то важное?». Вот эти-то моменты, с моей точки зрения, и есть золотой ключик к развитию самоконтроля.

Какие конкретно приёмы я отношу к первой группе, условно называя её «работа с образцом»? Это самые простые упражнения, с которых мы начинаем знакомить детей с контролем. Скажем, после чтения короткого рассказа раздаю детям карточки с несколькими утверждениями. Часть из них соответствует тексту, часть – нет. Задача – поставить рядом с каждым утверждением плюс или минус. Затем показываю правильные ответы. Ребёнок сверяет, подсчитывает ошибки. Постепенно задания усложняются: восстановить последовательность опорных слов, расставить пункты плана в правильном порядке.

Вторая группа приёмов – это взаимоконтроль. Механизм, который работает безотказно. Когда ребёнок проверяет работу соседа по парте, он вдруг начинает видеть ошибки, которые в своей собственной работе прошли бы мимо его внимания. Но здесь важен не просто факт проверки. Важно, чтобы ученик не просто отметил ошибку, но и объяснил товарищу, почему это неправильно, как надо было сделать. Работа в парах сменного состава, где дети читают друг другу тексты и следят за правильностью, – это та же идея в другом оформлении. Такая «тренировка» на чужом материале – лучший путь к будущему самоконтролю.

Третий блок – прогностические приёмы. Один из моих любимых – чтение с остановками. Останавливаюсь на самом интригующем месте и прошу детей высказать предположения: что произойдёт дальше? Это прекрасно тренирует предваряющий контроль. Ученик приучается предвосхищать развитие событий, а потом проверять свои прогнозы по тексту.

Четвёртая группа – рефлексивные приёмы. Тут я особенно люблю «задания-ловушки». В тексте или в формулировке задания намеренно прячу ошибку, противоречие. Задача ребёнка – это противоречие обнаружить и объяснить, в чём оно состоит. Другой эффективный инструмент – «Ромашка вопросов». Дети учатся задавать к тексту вопросы разных типов: простые, уточняющие, объяснительные, оценочные. Умение сформулировать хороший вопрос – это уже показатель высокого уровня осознанности и контроля.

Ну и, наконец, визуализация. Младшие школьники – народ образный. Им нужны не просто слова, а зримые инструменты оценки. «Волшебная линеечка», «Радуга», «Древо творчества» – это всё способы сделать контроль осязаемым, видимым. Ребёнок не просто чувствует, что у него что-то получилось или не получилось, он видит это на шкале, в цвете, в значке. Для первого и второго класса это абсолютно необходимо.

Трансформация методики самоконтроля под влиянием цифровых технологий

Цифровизация – это уже не «тренд», а реальность школы. Игнорировать её невозможно и не нужно. Платформы вроде «Учи.ру» или «ЯКласс» дают мгновенную обратную связь – это их главное преимущество. Ребёнок нажал кнопку – и сразу увидел, правильно или нет. Это экономит время учителя и даёт каждому ученику возможность двигаться в своём ритме.

Но потенциал цифры, на мой взгляд, гораздо шире простых тестов. Огромные возможности открывают инструменты визуализации. Взять хотя бы онлайн-доски (например, Miro). Дети в режиме реального времени могут создавать ментальные карты, выстраивать схемы, собирать «пазлы» из эпизодов произведения. Это превращает контроль из скучной проверки в творческую работу.

Ещё один мощный рычаг – геймификация. Если мы превращаем проверку в игру, мотивация взлетает до небес. Собирание пазла за каждый правильный ответ, «лесенка достижений», где каждый шаг – это выполненное задание. Это не просто развлечение. Это тонкий психологический инструмент, который поддерживает интерес и формирует положительное отношение к контролю.

Однако – и это принципиально важно – технологии не должны подменять содержательную работу. Они инструмент, а не самоцель. Фундамент остаётся прежним: работа с образцом, взаимопроверка, рефлексия. Цифра придаёт этому фундаменту современный, привлекательный облик, но не заменяет его.

Условия, определяющие успешность формирования самоконтроля

Из своего опыта и из анализа литературы я вывел пять условий, без которых, как мне кажется, работа по формированию самоконтроля будет малоэффективной.

Первое – ясность. Ребёнок должен отчётливо понимать, по каким критериям его будут оценивать. Эти критерии должны быть простыми и конкретными. И лучше всего, если мы выработаем их вместе с детьми, а не спустим сверху.

Второе – постепенность. От первоклассника нельзя требовать зрелой рефлексии. Сначала – внешний контроль учителя. Потом – взаимный контроль в парах. И только потом – индивидуальный самокон-

троль. Постепенное снятие поддержки – вот что даёт устойчивый результат.

Третье – разнообразие. Монотонность убивает интерес. Нужно чередовать итоговый, пошаговой и прогнозирующий контроль, работать фронтально, в парах и индивидуально. Только тогда дети не заскучают.

Четвёртое – мотивация. Ребёнок должен понимать: зачем ему это нужно? Не ради оценки, а для того, чтобы учиться лучше, меньше ошибаться, чувствовать себя увереннее. Надо постоянно показывать практическую пользу самоконтроля.

Пятое – синтез. Классика и инновации не противоречат друг другу. Они дополняют. Только их разумное, продуманное сочетание даёт полноценный результат.

Заключение

Итак, самоконтроль – это не стихийно возникшее качество. Это результат целенаправленной, систематической педагогической работы. В этой работе отечественная и западная традиции не противостоят, а взаимно обогащают друг друга: алгоритмы и памятки, с одной стороны, метакогнитивные стратегии и рефлексия – с другой.

Уроки литературного чтения обладают уникальным потенциалом для развития самоконтроля. Предложенная мною система приёмов – от элементарной сверки с образцом до построения ментальных карт – позволяет планомерно вести ученика от внешней оценки к внутренней регуляции.

Цифровая эпоха придаёт этой работе новое измерение. Современные инструменты не отменяют классические методы, а усиливают их, делают более наглядными и мотивирующими. Новизна моего подхода – именно в интеграции этих двух линий, в осмысленном соединении традиций и новаций.

В ближайших планах – апробация описанной модели в реальной школьной практике. Только практическая проверка покажет, насколько эффективны предлагаемые решения, и даст материал для их дальнейшего уточнения.

Литература

1. Асеева И.В. Методы и приёмы формирования навыков самоконтроля у младших школьников // Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/statya-metody-i-priemy-formirovaniya-navykov-samokontrolya-u-mladshih-shkolnikov-7904344.html (дата обращения: 12.07.2026).

2. Малахова И.М., Шатохина И.В. Становление регулятивных УУД у учащихся начальных классов на уроках русского языка в условиях словарно-орфографической работы // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 4 (106). – DOI: 10.23670/IRJ.2021.106.4.075.

3. Мясникова О.Н. Оценка сформированности универсальных учебных действий в начальной школе // Инфоурок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/nauchnaya-statya-po-teme-ocenka-sformirovannosti-universalnih-uchebnih-deystviy-v-nachalnoy-shkole-2302886.html (дата обращения: 14.07.2026).

4. Соснина Е.Г. Формирование самоконтроля младшего школьника на основе действий моделирования: дис. … канд. пед. наук. – М., 2021. – 191 с.

5. Захарова В.А., Шохирева А.Е. Подготовка учителя к формированию самоконтроля младших школьников при решении практических задач // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 12. – С. 158–164.

6. Kudinov S.I., Kudinov S.S. Поведенческое развитие современных младших школьников // Личность в современном мире: образование, развитие, самореализация. – М.: РУДН, 2020. – С. 139–144.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286.

8. Сысоева М.Р. Формирование мотивации к самоконтролю на уроках математики у младших школьников // Образовательный портал «1Урок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.1urok.ru/categories/10/articles/90711 (дата обращения: 14.07.2026).

9. Особенности формирования самоконтроля и самооценки учебных действий младших школьников при обучении естествознанию // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – DOI: 10.17513/spno. 6157.

10. Галушка И.Г. Формирование самооценки и самоконтроля у младших школьников: методические материалы // Инфоурок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/formirovanie-samoocenki-i-samokontrolya-u-mladshih-shkolnikov-7933327.html (дата обращения: 10.07.2026).

FORMATION OF SELF-CONTROL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF TECHNOLOGICAL PROGRESS: A SYSTEM OF TECHNIQUES IN LITERARY READING LESSONS

Belyakova O.A.
Moscow City Pedagogical University, Brosko Gymnasium

The article addresses the problem of forming regulatory mechanisms of educational activity in primary school children, specifically the development of the ability for conscious control over one's own actions and their outcomes. The paper presents a comparative analysis of theoretical constructs of self-control represented in Russian and foreign scientific-pedagogical traditions, identifying their similarities and differences. An author's typology of methodological means aimed at the gradual formation of control-evaluative skills in the process of working with literary text is proposed, taking into account the challenges of digital transformation in education. The necessity of synthesizing classical didactic techniques and modern digital tools as a condition for increasing the effectiveness of pedagogical work is substantiated. The novelty of the research lies in the development of an integrative model combining traditional practices and innovative technologies, which ensures the formation of conscious regulation of educational work in primary school children.

Keywords: self-control, primary school age, regulatory universal learning actions, literary reading, methodological techniques, digitalization of primary education, reflection, educational independence.

References

1. Aseeva I.V. Methods and Techniques for Developing Self-Control Skills in Primary School Students // Social Network of Education Workers «Our Network» [Electronic Resource]. – Access Mode: https://infourok.ru/statya-metody-i-priemy-formirovaniya-navykov-samokontrolya-u-mladshih-shkolnikov-7904344.html (Accessed: 12.07.2026).

2. Malakhova I.M., Shatokhina I.V. Formation of Regulatory Universal Learning Activities in Primary School Students in Russian Language Lessons in the Context of Vocabulary and Spelling Work // International Research Journal. – 2021. – № 4 (106). – DOI: 10.23670/IRJ.2021.106.4.075.

3. Myasnikova O.N. Assessment of the Development of Universal Learning Activities in Primary School // Infourok [Electronic resource]. – Access mode: https://infourok.ru/nauchnaya-statya-po-teme-ocenka-sformirovannosti-universalnih-uchebnih-deystviy-v-nachalnoy-shkole-2302886.html (date of access: 14.07.2026).

4. Sosnina E.G. Development of Self-Control in Primary School Students Based on Modeling Actions: dis. … Cand. Ped. Sciences. – Moscow, 2021. – 191 p.

5. Zakharova V.A., Shokhireva A.E. Preparing a Teacher to Develop Self-Control in Primary School Students When Solving Practical Problems // Modern Science-Intensive Technologies. – 2022. – № 12. – P. 158–164.

6. Kudinov S.I., Kudinov S.S. Behavioral development of modern primary school students // Personality in the modern world: education, development, self-realization. – Moscow: RUDN University, 2020. – P. 139–144.

7. Federal state educational standard of primary general education: approved. by order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021, № 286.

8. Sysoeva M.R. Formation of motivation for self-control in mathematics lessons among primary school students // Educational portal «1Urok» [Electronic resource]. – Access mode: https://www.1urok.ru/categories/10/articles/90711 (accessed: July 14, 2026).

9. Features of the formation of self-control and self-assessment of educational actions of primary school students in teaching natural science // Modern problems of science and education. – 2022. – № 5. – DOI: 10.17513/spno. 6157.

10. Galushka I.G. Formation of self-esteem and self-control in primary school students: methodological materials // Infourok [Electronic resource]. – Access mode: https://infourok.ru/formirovanie-samoocenki-i-samokontrolya-u-mladshih-shkolnikov-7933327.html (date of access: 10.07.2026).

Роль семейного досуга в психомоторном развитии детей старшего дошкольного возраста

Груздева Ольга Васильевна,
доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии и педагогики детства, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева»

В статье рассматривается проблема психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста в контексте семейного досуга.
Актуальность исследования обусловлена ростом числа детей с задержкой психического и речевого развития, а также недостаточным уровнем психомоторных навыков у дошкольников, не получивших своевременной помощи.
Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная апробация системы обеспечения психомоторного развития детей в возрасте 5–7 лет посредством организации семейного досуга.
В исследовании использовались: анализ теоретической литературы, констатирующий и формирующий эксперимент, психодиагностические методы оценки психомоторного развития (в том числе метод «Цепочки действий» Л.А. Венгера и методики Е.А. Мацневой и В.В. Проскуряковой), анкетирование родителей, наблюдение за детско-родительским взаимодействием и методы математической статистики.
Базой исследования стало дошкольное образовательное учреждение города Красноярска. Выборку составили 30 детей старшего дошкольного возраста и их родители (30 семей). Исследование выполнено с участием Попинако Полины Владимировны, педагога-психолога частного дошкольного образовательного учреждения «РЖД детский сад № 53».
Результаты показали значимую положительную корреляцию между продолжительностью и разнообразием активных форм семейного досуга и показателями психомоторного развития. В экспериментальной группе (после 6 месяцев наблюдения) средняя продолжительность двигательной активности суставов увеличилась с 3,2 до 7,2 часов в неделю, а динамика психомоторных показателей значительно превысила естественную возрастную динамику в контрольной группе. Разработанная модель психологической поддержки родителей доказала свою эффективность и может быть внедрена в практику дошкольных организаций и психологических центров. Перспективы связаны с изучением долгосрочного влияния активного семейного досуга на развитие ребенка.

Ключевые слова: семья, досуг, дети, старший дошкольный возраст, психомоторное развитие

Введение

В условиях трансформации семейных практик воспитания, усиления информатизации детства и снижения двигательной активности детей дошкольного возраста вопросы психомоторного обеспечения приобретают особую значимость. Старший дошкольный возраст характеризуется сензитивными периодами формирования координационных способностей, произвольной регуляции движений и интеграции психических и моторных функций, что делает этот возрастной этап критически важным для психомоторного развития. При этом семейный досуг представляет собой естественную среду для развития психомоторики, объединяя эмоциональную вовлеченность ребенка, творческий потенциал семейного взаимодействия и возможности для разнообразной двигательной активности.

Современные исследования свидетельствуют о существенном дефиците организованной двигательной активности у детей старшего дошкольного возраста, что негативно отражается на формировании психомоторных функций. Семья как первичный институт социализации обладает уникальными ресурсами для создания развивающей досуговой среды, однако потенциал семейного досуга в контексте психомоторного развития остается недостаточно изученным и практически реализованным. Родители зачастую не осознают значимости целенаправленной организации активных форм семейного досуга и не владеют психологическими знаниями о закономерностях психомоторного развития детей.

Проблема психомоторного развития занимает одно из центральных мест в отечественной психологической науке, представляя собой область пересечения психологии развития, нейропсихологии и психофизиологии. Теоретические основания для понимания закономерностей психомоторной сферы были заложены выдающимися отечественными учеными, чьи концепции сохраняют актуальность и методологическую ценность для современных исследований детского развития.

Комплексный анализ отечественной литературы позволяет выявить основные принципы развития психомоторных навыков и определить направления изучения в контексте старшего дошкольного возраста.

Согласно концепции Брейнштейна Н.А. о сенсорных корреляциях как механизмах управления движениями, двигательный акт осуществляется за счет процесса непрерывного сличения текущего состояния с требуемым, а также внесения корректирующих импульсов на основе обратной связи. То есть развитие психомоторных навыков неразрывно связано с развитием сенсорных систем, обеспечивающих информирование о положении тела в пространстве, мышечных усилиях, тактильных ощущениях и визуальном контроле движений [3]. Полноценное формирование сенсомоторных систем является главной задачей психомоторного развития в период дошкольного детства.

В своей концепции Н.Брейнштейн изменяет традиционные представления о психомоторном развитии как простом закреплении стереотипных двигательных актов. Ученый продемонстрировал, что психомоторное развитие представляет собой формирование способности выполнения двигательных актов в изменяющихся условиях [11]. Каждое движение и его повторение для выработки навыка, является уникальным с точки зрения мышечной координации, но относительно достигаемого результата действий неизменным.

Для организации психомоторного развития детей данное положение имеет первостепенное значение, так как указывает на необходимость создания вариативных условий для развития моторных навыков, а не механического повторения однотипных движений.

Психомоторное развитие ребенка дошкольного возраста представляет собой многокомпонентный процесс качественных и количественных изменений двигательной сферы, тесно интегрированный с общим психическим развитием. Структурный анализ психомоторного развития предполагает выделение относительно самостоятельных, но взаимосвязанных компонентов, каждый из которых характеризуется специфическими закономерностями формирования и требует адекватных методов диагностики.

В структуре психомоторного развития дошкольников традиционно выделяют несколько ключевых компонентов, представляющих различные аспекты двигательной организации.

Первым базовым компонентом выступает общая моторика, охватывающая крупные движения тела, локомоции, поддержание позы и равновесия [7].

Вторым структурным компонентом является мелкая моторика, включающая тонкие дифференцированные движения пальцев рук и кистей [1].

Третьим компонентом психомоторной структуры выступает зрительно-моторная координация, представляющая собой согласованность движений и зрительного восприятия [9].

Четвертый структурный компонент психомоторики связан с пространственной организацией движений и включает способность к ориентировке в пространстве собственного тела, внешнем пространстве и координированным пространственным перемещениям [4].

Пятым компонентом структуры психомоторики выступает динамическая организация движений, включающая способность к переключению с одного двигательного акта на другой, формированию серийно организованных движений и автоматизации двигательных навыков [6].

Шестой структурный компонент связан с темпо-ритмической организацией движений, отражающей способность ребенка к восприятию, воспроизведению и произвольному изменению темпа и ритма двигательных актов [13].

Седьмым компонентом психомоторной структуры является регуляторный аспект, включающий произвольную организацию, программирование и контроль двигательной активности [8].

Дети с нарушениями психомоторного развития могут испытывать трудности в обучении и социализации из-за ограниченных во взаимодействия с окружающей средой. Сложности в произвольных движениях могут затруднять участие ребенка в игровых и образовательных активностях, что негативно сказывается на его самооценке и эмоциональном состоянии. Кроме того, недостаток моторной активности может привести к снижению интереса к обучению и исследованию окружающего мира.

Физическая активность, способствующая развитию психомоторных навыков у дошкольников, формируется в процессе социализации, который представляет собой многогранный и непрерывный процесс. Социализация детей происходит через разнообразные виды деятельности, включая игры, спортивные занятия и совместные мероприятия.

Данная социальная теория дает нам основу для понимания того, как социальная среда и культурные взаимодействия формируют развитие способностей детей, включая психомоторные навыки [15].

Важным аспектом этого процесса является взаимодействие ребенка со сверстниками, родителями, воспитателями и другими значимыми взрослыми. Эти взаимодействия не только способствуют развитию физических навыков, но и формируют социальные компетенции, такие как умение работать в команде, разрешать конфликты и устанавливать межличностные связи [5].

Семья представляет собой первичную и важнейшую среду развития ребенка, оказывающую многоплановое влияние на формирование всех сфер детской психики, включая психомоторную.

Исследование, проведенное в 2025 году, показывает, что уровень образования родителей, структура семьи, привычки родителей, доступность цифровых технологий и время, проводимое родителями с детьми, влияет на психомоторное развитие детей дошкольного возраста, а также оказывает значимое влияние на склонность к цифровой игровой зависимости [14].

Семейный досуг, как форма организации свободного времени семьи, обладает уникальным потенциалом для психомоторного развития дошкольников, создавая естественный контекст для двигательной активности, насыщенный эмоциональными переживаниями, социальными взаимодействиями и культурными смыслами. Изучение семейного досуга в качестве фактора психомоторного развития требует анализа содержания, структуры и функций досуговых практик семей с детьми дошкольного возраста, выявления механизмов влияния различных форм семейного досуга на компоненты психомоторной сферы ребенка.

Семейный досуг может быть определен как совместная деятельность членов семьи в свободное время, направленная на удовлетворение рекреационных, коммуникативных, развивающих и социализирующих потребностей, осуществляемая добровольно и приносящая удовольствие участникам [2].

Специфика семейного досуга в семьях с детьми дошкольного возраста заключается в выраженной ориентации на интересы и потребности ребенка, доминировании игровых форм взаимодействия, высокой эмоциональной насыщенности досуговых практик. Содержание семейного досуга охватывает широкий спектр активностей, различающихся по степени двигательной нагрузки, характеру пространственной организации, уровню структурированности и образовательной направленности.

По критерию двигательной активности семейный досуг может быть дифференцирован на активные и пассивные формы. Активный семейный досуг включает виды деятельности, предполагающие значительную физическую нагрузку и целенаправленную двигательную активность участников, такие как совместные спортивные игры, прогулки на природе, катание на велосипедах, плавание, пешие походы, зимние виды активности [10]. Пассивный досуг характеризуется минимальной двигательной активностью и включает совместный просмотр телевизионных программ, чтение книг, настольные игры, рукоделие. Очевидно, что именно активные формы семейного досуга создают оптимальные условия для психомоторного развития дошкольников, обеспечивая необходимую двигательную практику, развитие координационных способностей, освоение новых видов движений.

Материал и методы

Эмпирическое исследование влияния семейного досуга на психомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста проводилось с соблюдением принципов системности, комплексности и экологической валидности.

Целью исследования являлось выявление взаимосвязи между особенностями организации семейного досуга и уровнем психомоторного развития дошкольников, а также сравнение показателей психомоторного развития детей в семьях с разными типами досуговых практик.

В исследовании приняли участие 30 семей с детьми старшего дошкольного возраста (20 мальчиков и 10 девочек). Критерии включения: отсутствие выраженных нарушений психомоторного развития неврологического генеза, сохранность интеллекта, посещение дошкольной образовательной организации, добровольное согласие родителей.

Методологический дизайн сочетал корреляционный и сравнительный подходы. Исследование включало три этапа.

1. Диагностика психомоторного развития детей (с применением комплекса стандартизированных методик, в т.ч. модифицированного теста «Цепочка действий» Л.А. Венгер).

2. Изучение особенностей семейного досуга (анкетирование родителей и структурированное интервью).

3. Статистический анализ данных, выявление корреляционных связей и сравнительный анализ групп.

В ходе проведения первичной диагностики для оценки психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста нами были проведены методики определения психомоторных способностей у детей дошкольного возраста Е.А. Мацнева, В.В. Проскуряков.

Результаты исследования

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод об уровне психомоторного развития детей выборочной группы.

Из обследуемых 30 детей:

высокий уровень психомоторного развития имеют 8 детей старшего дошкольного возраста;

средний уровень психомоторного развития имеют 11 детей старшего дошкольного возраста;

низкий уровень психомоторного развития имеют 11 детей старшего дошкольного возраста.

Для дальнейшей реализации нашего исследования был проведен диагностический опрос среди родителей для выявления качества семейного досуга.

Анализ анкет родителей выявил различия в организации семейного досуга. Распределение по типам:

активно-развивающий тип – 4 родителя (13,33%);

смешанный тип – 14 родителей (46,67%);

пассивно-рекреационный тип – 12 родителей (40%).

Характеристики групп:

Активно-развивающий: средняя продолжительность совместной двигательной активности – 8,4 часа в неделю (спортивные игры, плавание, велосипедные прогулки и т.д.).

Смешанный: 4,6 часа в неделю, преобладание творческих и интеллектуальных занятий (рисование, лепка, настольные игры); эпизодические прогулки и игры с мячом.

Пассивно-рекреационный: 1,8 часа в неделю (кратковременные прогулки), основной досуг – просмотр ТВ, компьютерные игры.

Сравнительный анализ показал статистически значимые различия в психомоторном развитии детей. Наибольшие показатели общей моторики – у детей из семей с активно-развивающим типом досуга: средний балл – 22,8 из 25 (в группе смешанного типа – 18,4, пассивного – 15,2).

Статистический анализ (критерий Краскела-Уоллиса: H=24,15, p<0,05) подтвердил значимость различий между группами.

Дети из активных семей отличались:

лучшей общей моторикой (уверенность движений, координация, равновесие, плавность);

более высокими показателями мелкой моторики: 21,5 балла против 20,1 (смешанный тип) и 18,3 (пассивный тип).

Интегральная оценка психомоторного развития выявила следующее распределение по уровням.

Активные семьи: высокий уровень 80%, средний 20%, ниже среднего 0%.

Смешанный тип: высокий 37,5%, средний 56,25%, ниже среднего 6,25%.

Пассивные семьи: высокий и средний уровни 0%, ниже среднего 100%.

На основе этих данных выборка была разделена на экспериментальную и контрольную группы.

Корреляционный анализ, с использованием критериев Спирмена, выявил значимые положительные взаимосвязи между продолжительностью совместной двигательной активности в семье и показателями всех компонентов психомоторного развития.

Наиболее сильные корреляции обнаружены между временем активного досуга и показателями общей моторики ($r = 0,85$; $p < 0,001$), динамической координацией ($r = 0,82$; $p < 0,001$); способностью к ориентированию тела в пространстве ($r = 0,78$; $p < 0,001$).

Умеренные корреляции выявлены с показателями статической координации ($r = 0,65$; $p < 0,01$); быстроты реагирования ($r = 0,58$; $p < 0,01$); способности восприятия и запоминания собственных движений ($r = 0,48$; $p < 0,05$).

Семьи, где родители выступали активными участниками совместной двигательной деятельности, демонстрировали образцы движений, оказывали помощь и поддержку ребенку, показывали более высокие результаты психомоторного развития детей по сравнению с семьями, где совместность носила формальный характер.

Эмоциональная вовлеченность родителей в досуговую активность положительно коррелировала с мотивацией детей к двигательной активности ($r = 0,72$; $p < 0,001$); общим уровнем психомоторного развития ($r = 0,68$; $p < 0,01$).

Обсуждение результатов

На основе результатов теоретического анализа и эмпирического исследования была разработана модель психологического сопровождения родителей по организации семейного досуга, ориентированного на психомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста. Модель основана на культурно-исторической психологии и принципе амплификации детского развития.

Цель: повышение компетентности родителей в организации развивающего семейного досуга и формирование семейных практик для психомоторного развития дошкольников.

Структура модели.

- Информационно-просветительский компонент. Повышение осведомленности родителей о психомоторном развитии детей, значении двигательной активности, возрастных особенностях. Реализуется через лекции, семинары, консультации, информационные материалы.
- Практико-ориентированный компонент. Обучение родителей конкретным способам организации развивающего досуга (игры, упражнения). Реализуется через мастер-классы, практикумы, совместные занятия, видеоматериалы.
- Рефлексивно-аналитический компонент. Формирование у родителей способности анализировать психомоторное развитие ребенка, отслеживать динамику, оценивать эффективность досуговых практик. Реализуется через обучение методам наблюдения, ведения дневников развития, использования диагностических проб.

После реализации работы с родителями был проведен контрольный срез на изучение параметров компетентности родителей в вопросах организации семейного досуга.

По итогам: средний балл по шкале компетентности родителей в вопросах организации семейного досуга в экспериментальной группе увеличился с 42,6 до 68,4 из 80 возможных (прирост 60,6%), тогда как в контрольной группе изменения составили с 43,2 до 46,8 (прирост 8,3%). Родители экспериментальной группы продемонстрировали значительно более глубокое понимание структуры психомоторной сферы, возрастных особенностей развития, способов стимулирования различных компонентов психомоторики.

Качественный анализ ответов родителей показал изменение представлений о целях и задачах психомоторного развития. Если в начале программы большинство родителей связывали двигательное развитие исключительно с физическим здоровьем и физической подготовленностью, то к концу программы родители осознавали взаимосвязь психомоторики с когнитивным развитием, эмоционально-волевой сферой, школьной готовностью. Возросло понимание специфики дошкольного возраста и необходимости амплификации детского развития, отказа от форсированного обучения в пользу обогащения игрового опыта.

Долгосрочное наблюдение за семьями экспериментальной группы в течение месяца после завершения программы показало устойчивость сформированных изменений. Средняя продолжительность совместной двигательной активности взрослых и детей сохранялась на уровне 7,2 часа в неделю, семейные традиции активного досуга продолжали практиковаться.

Родители отмечали, что активный досуг стал привычным и естественным способом проведения семейного времени, не требующим специальных усилий для организации.

Заключение

Полученные результаты исследования и формирующего эксперимента в частности убедительно свидетельствуют о влиянии семейного досуга на развитие психомоторных навыков детей старшего дошкольного возраста. А также об эффективности разработанной модели психологического сопровождения родителей по организации развивающего семейного досуга. Комплексное воздействие, включающее информационно-просветительский, практико-ориентированный и рефлексивно-аналитический компоненты, обеспечивает повышение психолого-педагогической компетентности родителей, трансформацию структуры семейного досуга и значимую положительную динамику показателей психомоторного развития детей.

Литература

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. М. 2020. 496 с.
2. Венгер Л. А., Запорожец А.В. Психология развития ребёнка дошкольного возраста: проблемы и вопросы современности. М. 2020. 384 с.
3. Волкова Е. М., Киселёва А.В. Влияние двигательной активности на психическое развитие дошкольников // Психологическая наука и образование. 2019. № 4. С. 89–97.
4. Григорьева О.А. Роль семьи в физическом воспитании детей дошкольного возраста // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 1. С. 67–73.
5. Горшенина В.В. Система работы детского сада по предупреждению и преодолению трудностей семейного воспитания. М. 2009. 192 с.
6. Давидчук А.Н. Обучение и игра: методическое пособие. М. 2019. 176 с.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М. 2020. 512 с.
8. Маланов С.В. Психическое развитие ребёнка в деятельности: культурно-исторический подход // Культурно-историческая психология. 2021. № 2. С. 87–89.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. М. 2007. 474 с.
10. Сиротюк А.Л. Психофизиологические основы обучения школьников. М. 2007. 221 с.
11. Смирнова Е.О. Детская психология. М. 2021. 366 с.
12. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М. 2020. 128 с.
13. Эльконин Д.Б. Детская психология. М. 2021. 384 с.
14. Aydın S. Okul Öncesi Dönem Çocukların Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Psikomotor Gelişimlerinin Araştırılması // Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2025.Vol. 27. No.1. P. 108–128.
15. Valladares Villalva M.E., Navarro Gaona J.A., Rojas López J.L., Nieto Morales S.P. The contribution of rhythmic gymnastics to the psychomotor development of preschool or kindergarten students // E-Acadêmica. Vol. 6.No. 2. Art. e126265.

THE ROLE OF FAMILY LEISURE ACTIVITIES IN THE PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Gruzdeva O.V.
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

The article examines the problem of psychomotor development of older preschool children in the context of family leisure activities.

The relevance of the study is due to the growing number of children with delayed mental and speech development, as well as the insufficient level of psychomotor skills among preschoolers who did not receive timely assistance.
The purpose of the work is to theoretically substantiate and experimentally test a system for ensuring the psychomotor development of children aged 5–7 years through the organization of family leisure.
The research applied: theoretical literature analysis, ascertaining and formative experiment, psychodiagnostic methods for assessing psychomotor development (including the "Chain of Actions" method by L.A. Wenger and the methods of E.A. Matsneva and V.V. Proskuryakova), parental questionnaires, observation of child parent interaction and methods of mathematical statistics.
The research base is a kindergarten in Krasnoyarsk.
The results showed significant positive correlations between the duration and variety of active forms of family leisure and indicators of psychomotor development. In the experimental group (after 6 months of follow up), the average duration of joint motor activity increased from 3.2 to 7.2 hours per week, and the dynamics of psychomotor parameters significantly exceeded the natural age dynamics in the control group. The developed model of psychological support for parents has proven its effectiveness and can be implemented in the practice of preschool organizations and psychological centers. The prospects are related to the study of the long-term effects of active family leisure on child development.

Keywords: family, leisure, children, senior preschool age, psychomotor development

References

1. Bernstein N.A. Physiology of Movement and Activity. Moscow, 2020. 496 p.
2. Venger L.A., Zaporozhets A.V. Psychology of Preschool Child Development: Current Problems and Issues. Moscow, 2020. 384 p.
3. Volkova E.M., Kiseleva A.V. The Impact of Physical Activity on the Mental Development of Preschoolers // Psychological Science and Education. 2019. No. 4. pp. 89–97.
4. Grigorieva O.A. The Role of the Family in the Physical Education of Preschool Children // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2021. No. 1. pp. 67–73.
5. Gorshenina V.V. The System of Kindergarten Work for Preventing and Overcoming Difficulties in Family Education. M. 2009. 192 p.
6. Davidchuk A.N. Learning and Play: A Methodological Handbook. M. 2019. 176 p.
7. Luria A.R. Higher Cortical Functions in Humans and Their Impairments in Local Brain Lesions. M. 2020. 512 p.
8. Malanov S.V. Mental Development of a Child in Activity: A Cultural-Historical Approach // Cultural-Historical Psychology. 2021. No. 2. pp. 87–89.
9. Semenovich A.V. Neuropsychological Correction in Childhood. M. 2007. 474 p.
10. Sirotyuk A.L. Psychophysiological Foundations of Schoolchildren's Education. M. 2007. 221 p.
11. Smirnova E.O. Child Psychology. M. 2021. 366 p.
12. Tsvetkova L.S. Methodology of neuropsychological diagnostics of children. M. 2020. 128 p.
13. Elkonin D.B. Child psychology. M. 2021. 384 p.
14. Aydın S. Okul Öncesi Dönem Çocukların Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Psikomotor Gelişimlerinin Araştırılması // Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2025. Vol. 27. No.1. P. 108–128.
15. Valladares Villalva M.E., Navarro Gaona J.A., Rojas López J.L., Nieto Morales S.P. The contribution of rhythmic gymnastics to the psychomotor development of preschool or kindergarten students // E-Acadêmica. Vol. 6.No. 2. Art. e126265.

Педагогические условия формирования и поддержки инициативы дошкольников в игровой деятельности сравнительный анализ России и Китая

Дун Жуйна,
аспирант Института педагогики и психологии, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова
E-mail: 1214762244@qq.com

В работе рассматриваются теоретические основания и организация предметно-пространственной среды. Мы анализируем методы педагогического взаимодействия, временные режимы и оценочные процедуры. Сравнение показывает: российская модель ориентирована на диалогическое сопровождение, проектную деятельность и активное участие взрослого в игре. Китайская практика делает акцент на длительной свободной игре, использовании открытых материалов и невмешательстве педагога (особенно в модели «Аньцзи»). Мы выявили общие стратегии и национальные особенности, обсудили преимущества и слабые стороны каждой системы. Обе системы, как показано, сталкиваются со сходными вызовами: перегрузка педагогов, нехватка ресурсов, давление родителей. Мы наметили пути для взаимного обогащения практик – адаптацию «Аньцзи» и использование диалоговых техник. Материалы могут быть полезны при разработке интегрированных подходов к поддержке детской инициативы в современном дошкольном образовании.

Ключевые слова: активность дошкольников, игровая деятельность, педагогические условия, сравнительный анализ, Россия, Китай, модель «Аньцзи», развивающий диалог.

Введение

И в Китае, и в России игра – ведущий вид деятельности. Но педагогические условия, в которых эта субъектность развивается, существенно различаются. Дошкольный возраст – сензитивный период для становления инициативности. Но как именно разные страны создают условия для этого? В России и Китае, несмотря на разные культурные традиции, наблюдается общий тренд: игра признаётся ведущим видом деятельности, а поддержка детской самостоятельности становится приоритетом государственной политики в сфере образования.

Наша цель – сравнить педагогические условия, в которых формируется и поддерживается инициатива в игровой деятельности детей дошкольного возраста в России и Китае, а также определить возможности использования положительного опыта каждой страны.

Мы сосредоточились на процессе формирования инициативы в игре, а именно на тех педагогических условиях, которые создаются в дошкольных учреждениях двух стран. В основе работы – системный подход, культурно-историческую теорию Л.С. Выготского [3], принципы сравнительной педагогики; использовали методы теоретического анализа, синтеза, обобщения, моделирования, а также контент-анализ нормативных документов и научных публикаций.

Теоретические основания исследования инициативы дошкольников

Понятие «инициатива» имеет длительную историю изучения в разных научных школах. В зарубежной психологии его нередко связывают с проактивным поведением, то есть способностью человека не просто реагировать на внешние стимулы, но и активно воздействовать на среду, ставить собственные цели и добиваться их. Вовлечённый индивид отличается самостоятельностью в постановке задач и настойчивостью в их решении. К. Робичек ввела понятие «личностная самостоятельность роста», включающее как когнитивные (убеждения, установки), так и поведенческие аспекты (реальные шаги к самосовершенствованию).

В российской науке инициатива традиционно рассматривается через призму субъектности. Для дошкольного возраста важны идеи Л.С. Выготского, который показал, что «игра является тем пространством, где ребёнок впервые начинает действовать по внутреннему замыслу, преодолевая непосредственные импульсы» [3, с. 126]. Именно в игре зарождается произвольность, воображение и способность к планированию – основа инициативы.

В китайской педагогике также проблема инициативы активно изучается. Исследователи определяют её как способность ребёнка самостоятельно выбирать деятельность, выстраивать план, взаимодействовать с партнёрами, преодолевать трудности и оценивать результат [7; 9]. При этом китайский подход часто подчёркивает социальную направленность инициативы: она должна быть согласована с интересами группы, что отражает конфуцианские ценности. Исследователи (Ли Чжэньюй, Т.П. Самсонова, Ду Лин) сходятся во мнении, что культурные традиции определяют характер педагогической поддержки инициативы [4; 5].

Сопоставим трактовки. Активность – это не монолит. Она состоит из четырех компонентов: мотивация, когнитивная сфера, поведение и рефлексия. При этом акценты могут смещаться в зависимости от культурного контекста. В игре ребёнок максимально свободен. Он сам выбирает тему, партнёров, материалы, правила, продолжительность. Эта свобода даёт простор для проявления инициативы на всех уровнях.

Отечественная теория (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев) ставит во главу угла сюжетно-ролевую игру. Именно здесь ребенок проживает социальные роли. Он сам придумывает сюжет, сам мирится или спорит с партнерами – все это и есть чистая инициатива. Конструктивные игры требуют инициативности в планировании, поиске нестандартных решений и модификации построек. Подвижные игры стимулируют инициативу в изменении правил, выборе инвентаря и организации команд.

В Китае до недавнего времени преобладали дидактические игры, направленные на усвоение знаний. Однако после принятия «Руководящих принципов развития детей 3–6 лет» (2012) и циркуляров о снижении академической нагрузки ситуация изменилась. Всё большее

распространение получают свободные игры, особенно на открытом воздухе, где дети используют простые, открытые материалы – шины, доски, верёвки, ящики. Это позволяет им развёртывать сложные сюжеты, проявлять высокую инициативу и самостоятельно регулировать взаимодействие [6].

Условия формирования инициативы в российской системе дошкольного образования

Особенность российского подхода – активное участие педагога в игре в роли партнёра, фасилитатора, «играющего взрослого». Воспитатель не навязывает свои идеи, а использует открытые вопросы («Как ты думаешь?», «А что будет, если…?»), проблемные ситуации, проекты. Такое взаимодействие помогает детям осознавать свои действия, строить планы, искать альтернативные решения. Л.Н. Волошина с соавторами утверждают, что «педагогическая поддержка самостоятельности в двигательной деятельности дошкольников строится на модели сотрудничества, где взрослый выступает как партнёр, а не как контролёр» [2, с. 24].

Педагоги активно используют методы развивающего диалога и технологии проблемного обучения. Педагог создаёт ситуацию, требующую самостоятельного выхода, и наблюдает, как дети действуют, лишь направляя их размышления, но не давая готовых ответов.

В режиме дня мы выделяем отрезки для свободной игры – не менее 1–1,5 часов. Игра не прерывается ради занятий, дети могут завершить задуманное. Кроме того, самостоятельность поощряется в режимных моментах: на прогулке, во время свободной деятельности после обеда. Однако на практике часто возникают трудности: обилие занятий, подготовка к праздникам, дополнительные кружки сокращают время для игры. Эта проблема активно обсуждается профессиональным сообществом.

В России оценка носит формирующий характер. Воспитатели используют карты наблюдения, где фиксируют проявления инициативности по видам деятельности, а также портфолио достижений [11]. Важно, что оценка не предполагает сравнения детей; она служит инструментом для индивидуализации работы. В некоторых садах ведутся «дневники успеха», куда родители и педагоги записывают яркие примеры инициативы. Тем не менее, существующие оценочные инструменты часто недостаточно структурированы. Но этих инструментов пока мало. Вопрос о чётких шкалах остаётся открытым.

Условия формирования инициативы в китайской системе дошкольного образования

В Китае после циркуляра 2018 года время свободной игры увеличилось до 2–3 часов. Чжан Лицзя подчёркивает, что «особенности организации дошкольного образования в Китае отражают стремление к балансу между коллективными формами работы и индивидуальной свободой ребёнка» [10, с. 88].

В китайских детских садах распространены тематические «уголки» – кулинарный, строительный, театральный, научный, уголок природы. Материалы часто являются открытыми и полифункциональными. Заслуживают внимания пособия, описанные в исследовании [8]: «Собирай-ка» и «Выбирай-ка», которые позволяют ребёнку самому комбинировать элементы и выбирать пути решения, стимулируя инициативу.

Широко используются природные материалы (песок, вода, камни, ветки), что побуждает детей к экспериментам и самостоятельному творчеству.

Одним из самых ярких проектов является модель «Аньцзи», возникшая в провинции Чжэцзян. Её суть – предоставление детям полной свободы во время игры на открытом воздухе с использованием простых материалов. Педагоги только наблюдают, не вмешиваясь, даже при конфликтах. Они документируют игру (фото, видео), а затем обсуждают её с детьми на «кругах общения». Это развивает у детей рефлексию и способность осознавать свои действия.

Исследования показывают, что в группах, работающих по «Аньцзи», уровень активности значительно выше, чем в традиционных. Чжан Цзисян констатирует: «В модели «Аньцзи» педагог сознательно отказывается от прямого вмешательства, что позволяет детям самостоятельно разрешать конфликты и находить нестандартные решения, однако такая практика требует высокой профессиональной рефлексии воспитателя» [11, с. 5]. Однако модель критикуют за недостаток внимания к речи и мелкой моторике, а также за сложность масштабирования в городских условиях.

Китайские педагоги проходят специальное обучение методам наблюдения и документирования. В программах вузов большое внимание уделяется стажировкам, видеотренингам и разбору кейсов. Международные обмены также играют важную роль. Интерпретация российских методик игровой деятельности в Китае показывает, что китайские воспитатели высоко оценивают диалоговые техники и проектные методы, но адаптируют их к своим культурным условиям.

Сравнительный анализ и обсуждение

В России сложился баланс между коллективизмом и индивидуализмом, что отразилось в педагогике сотрудничества. В Китае конфуцианская традиция долгое время поддерживала иерархию и послушание, но современные реформы сдвигают акцент в сторону свободы и инициативы.

Данные показывают, что в старшем дошкольном возрасте высокий уровень инициативы в России достигает 50%, а в Китае (при использовании модели «Аньцзи») – 55%. Это связано с большей продолжительностью свободной игры в Китае. В обеих странах существуют схожие проблемы: перегрузка педагогов, нехватка ресурсов, давление родителей.

Интерес представляет, прежде всего, длительность игры. В китайских садах дети играют на воздухе до трёх часов – и уровень инициативности там заметно выше. Также обращают на себя внимание материалы. Шины, доски, верёвки, ящики не имеют жёсткого назначения, ребёнок сам решает, как их использовать. В наших садах такие предметы есть, но чаще как дополнение. А стоило бы сделать их основой игровой среды, особенно на открытых площадках.

Видеосъёмка в модели «Аньцзи» – не просто запись. Педагоги коллективно разбирают каждый эпизод. Цель – увидеть слабые места и скорректировать тактику, а не контролировать детей. В России видеонаблюдение используют пока эпизодически. А регулярная практика повысила бы качество наблюдения и обоснованность решений.

Многие исследователи считают, что адаптировать элементы «Аньцзи» к России вполне реально – особенно в летний период. На открытых площадках можно организовать свободную игру без вмешательства взрослых, предоставив детям максимальную автономию. Это не потребует кардинальной перестройки всей системы, но станет эффективным дополнением к существующим формам работы. Правда, нужно учитывать климат: зимой такой подход труднореализуем, так что адаптация должна быть сезонной.

Полезны и структурированные шкалы – например, разработки У Хан [9]. С их помощью можно оценить инициативу по параметрам: выбор, планирование, решение проблем, коммуникация, рефлексия. И главное – отслеживать динамику каждого ребёнка. В российской практике пока преобладает описательная оценка, а это затрудняет сопоставительный анализ и индивидуализацию. Шкалы, адаптированные к нашему культурному контексту, могли бы стать важным рабочим инструментом.

Диалоговые технологии и проектные методы из России тоже могут пригодиться Китаю. Особого внимания заслуживает развивающий диалог с проблемными вопросами – они углубляют игровые сюжеты. Наши педагоги широко используют открытые вопросы, они стимулируют детей размышлять, планировать, искать альтернативы [2]. В китайской практике, особенно в «Аньцзи», взрослый сознательно устраняется от общения во время игры. Иногда сюжетная линия от этого обедняется. А если воспитатель включится в игру как «играющий партнёр»? Он задаёт вопросы, но не навязывает решений. Такой подход обогатит детский опыт и поднимет инициативу на новый уровень.Проектный метод, хорошо разработанный в России, также может быть полезен Китаю. Совместная разработка и реализация долгосрочных проектов (например, «Город будущего», «Космическое путешествие») позволяет детям пройти все этапы инициативного действия – от зарождения замысла до его воплощения и рефлексии. Белкина и Соболева отмечают, что «проектная культура формирует не только инициативу, но и ответственность, навыки командной работы» [1, с. 44]. Это перекликается с китайскими ценностями социальной гармонии.

В России принято формирующее оценивание, которое ориентировано на индивидуальный прогресс ребёнка, а не на сравнение с другими. Это снижает тревожность и поощряет детей к экспериментированию, ошибкам и обучению на них. Китайская система оценки в дошкольном образовании, ориентирована на уважение индивидуальных различий и преимущественно использует формирующее наблюдение и портфолио, избегая жёстких нормативных сравнений. Если обогатить эту практику российскими методами формирующего диалога и совместного с ребёнком обсуждения его достижений, это усилит внутреннюю мотивацию и рефлексивный компонент инициативы.

Стоит сказать о подготовке кадров. Китайским воспитателям не хватает знаний по возрастной психологии. Россия здесь подготовлена лучше. Наши вузы уделяют этим дисциплинам много внимания. Воспитатели глубже понимают детей.

Ещё одна сильная сторона российской практики – привлечение родителей к совместным проектам и игровым инициативам. Родители

участвуют в подготовке среды, в реализации проектов, ведут «дневники успеха». Это не только укрепляет связь семьи и детского сада, но и позволяет перенести инициативу в домашнюю обстановку, повышая её устойчивость.

Нужен и кросс-культурный диагностический инструментарий. Он должен быть точным и надёжным. Совместные исследовательские группы могли бы использовать существующие шкалы. Например, шкалы У Хан [9] и российские карты наблюдения. На их основе можно создать унифицированный комплекс. Он должен учитывать культурные нюансы, но при этом позволять сопоставлять результаты.

Нужны совместные эксперименты. В них можно было бы апробировать интегрированные модели, которые сочетают длительную свободную игру (это китайский компонент) с диалогическим сопровождением (российский компонент).

Заключение

Россия и Китай ищут ответ на один вопрос: как дать ребёнку право голоса? Ответы разные. Россия делает ставку на диалог. Китай – на свободу и долгое наблюдение. У каждой модели есть сильные стороны. Но проблемы схожие: перегрузка педагогов, нехватка ресурсов, давление родителей.

Можно обогатить друг друга. России стоит увеличить время игры и внедрить видеонаблюдение. Китаю – использовать диалоговые техники и проектные методы. Если создать международную сеть педагогов и проводить совместные исследования, откроются новые возможности. Дальнейшие исследования можно направить на разработку интегрированных моделей – с учётом культурных особенностей и современных вызовов.

Литература

1. Белкина В.Н., Соболева А.В. Культурные основания и педагогические перспективы подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 4 (145). – С. 39–51. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-osnovaniya-i-pedagogicheskie-perspektivy-podgotovki-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya-v-rossii-i-kitae/viewer (дата обращения: 22.07.2026).

2. Волошина Л.Н., Гавришова Е.В., Панова Т.В. Педагогическая поддержка инициативности и самостоятельности дошкольников в двигательной деятельности: от модели к практике // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2021. – Т. 6, № 2. – С. 22–29. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-initsiativnosti-i-samostoyatelnosti-doshkolnikov-v-dvigatelnoy-deyatelnosti-ot-modeli-k-praktike (дата обращения: 22. 07.2026).

3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – Москва: Мыслители эпох. Классика, 2026. – 256 с.

4. Ду Лин. Сравнительное исследование музыкального образования сельских дошкольников в Китае и России в XXI веке – с точки зрения мер по реформированию образования // Интеллект и талант. – 2018. – № 36. – С. 152–153.

5. Ли Чжэньюй, Самсонова Т.П. Дошкольное образование в Китае и России: исторические особенности, общность и различия // Педагогика. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 11. – С. 96–100. – URL: http://www.nauteh-journal.ru/files/7ba07481-c481–464b-b757–5be690ea8d6a (дата обращения: 22. 07. 2026).

6. Люй Мэнтин. Основные стратегии поддержки педагогом развития соответствующей возрасту игры у детей дошкольного возраста в рамках концепции активного обучения // Вестник Нинбоского педагогического института. – 2021. – Т. 23. – № 2. – С. 16–18.

7. Люй Цзюань. Меры по формированию учебных качеств дошкольников в самостоятельной игре // Экзаменационная неделя. – 2024. – № 2. – С. 163–166.

8. Мясникова Т.С. Мастер-класс для педагогов «Развитие детской инициативы детей старшего дошкольного возраста посредством полифункциональных пособий «Собирай-ка» и «Выбирай-ка» // Сборник статей по материалам III муниципального методического марафона «Эффективные практики поддержки детской инициативы». – Муром: МКУ ЦРПК, 2024. – С. 62–65.

9. У Хан. Развитие и оценка инициативности детей дошкольного возраста в игре со строительным материалом // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 27. – С. 8–12, 26.

10. Чжан Лицзя. Особенности организации дошкольного образования в России и Китае // Альманах «Казачество». Педагогика. – 2024. – № 77. – С. 86–92.

11. Шиян О.А., Якшина А.Н., Оськина Ю.О. Взаимосвязь инициативы в игре и диалектического мышления у дошкольников // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 2. – С. 5–14. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n2/Shiyan_et_al (дата обращения: 22. 07. 2026).

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION AND SUPPORT OF PRESCHOOLERS' INITIATIVE IN PLAY ACTIVITY: A COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIA AND CHINA

Dong Ruina
Dorji Banzarov Buryat State University

The paper examines the theoretical foundations and the organization of the subject-spatial environment. We analyze methods of pedagogical interaction, daily schedules, and assessment procedures. The comparison shows that the Russian model is oriented toward dialogic scaffolding, project-based activities, and the active participation of the adult in play. Chinese practice emphasizes prolonged free play, the use of open-ended materials, and non-intervention by the teacher (especially in the Anji Play model). We identified common strategies and national specificities, and discussed the advantages and weaknesses of each system. As shown, both systems face similar challenges: teacher overload, lack of resources, and parental pressure. We outlined pathways for mutual enrichment of practices–the adaptation of Anji Play and the use of dialogic techniques. The materials may be useful in developing integrated approaches to supporting children's initiative in contemporary early childhood education.

Keywords: preschoolers' initiative, play activity, pedagogical conditions, comparative analysis, Russia, China, Anji Play model, developmental dialogue.

References

1. Belkina V.N., Soboleva A.V. Cultural Foundations and Pedagogical Prospects of Preschool Teacher Training in Russia and China // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2025. – № 4 (145). – P. 39–51. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-osnovaniya-i-pedagogicheskie-perspektivy-podgotovki-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya-v-rossii-i-kitae/viewer (date of access: 22.07.2026).

2. Voloshina L.N., Gavrishova E.V., Panova T.V. Pedagogical Support of Initiative and Independence of Preschoolers in Motor Activity: From Model to Practice // Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation. – 2021. – Vol. 6, № 2. – P. 22–29. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-initsiativnosti-i-samostoyatelnosti-doshkolnikov-v-dvigatelnoy-deyatelnosti-ot-modeli-k-praktike (date of access: 22.07.2026).

3. Vygotsky L.S. Questions of Child Psychology. – Moscow: Thinkers of the Epoch. Classics, 2026. – 256 p.

4. Du Ling. A Comparative Study of Music Education for Rural Preschoolers in China and Russia in the 21st Century – from the Perspective of Education Reform Measures // Intelligence and Talent. – 2018. – № 36. – P. 152–153.

5. Li Zhenyu, Samsonova T.P. Preschool Education in China and Russia: Historical Features, Commonalities and Differences // Pedagogy. Series: Humanities. – 2020. – № 11. – P. 96–100. – URL: http://www.nauteh-journal.ru/files/7ba07481-c481–464b-b757–5be690ea8d6a (date of access: 22.07.2026).

6. Lü Mengting. Basic Strategies for Teacher Support of Age-Appropriate Play Development in Preschool Children within the Active Learning Framework // Bulletin of Ningbo Pedagogical Institute. – 2021. – Vol. 23, № 2. – P. 16–18.

7. Lü Juan. Measures for Forming Learning Qualities of Preschoolers in Independent Play // Examination Week. – 2024. – № 2. – P. 163–166.

8. Myasnikova T.S. Master Class for Teachers "Development of Children's Initiative in Older Preschool Children through Multifunctional Aids 'Sobiray-ka' and 'Vybirai-ka'" // Collection of Articles Based on the Materials of the III Municipal Methodological Marathon "Effective Practices of Supporting Children's Initiative". – Murom: MKU TsRPK, 2024. – P. 62–65.

9. Wu Han. Development and Assessment of Preschool Children's Initiative in Construction Play // Preschool Education. – 2017. – № 27. – P. 8–12, 26.

10. Zhang Lijia. Features of the Organization of Preschool Education in Russia and China // Almanac "Cossacks". Pedagogy. – 2024. – № 77. – P. 86–92.

11. Shiyan O.A., Yakshina A.N., Oskina Yu.O. The Relationship between Initiative in Play and Dialectical Thinking in Preschoolers // Psychological Science and Education. – 2024. – Vol. 29, № 2. – P. 5–14. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n2/Shiyan_et_al (date of access: 22.07.2026).

Развитие проектно-технологического мышления школьников посредством интеграции робототехники и искусственного интеллекта

Машуков Яков Михайлович,
аспирант кафедры информатики и информационных технологий, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
E-mail: mashukoff.ya@yandex.ru

В статье представлено исследование эффективности интегративной модели развития проектно-технологического мышления школьников посредством объединения потенциала робототехнических комплексов и систем искусственного интеллекта. В ходе экспериментального внедрения модели зафиксированы существенные улучшения показателей развития проектно-технологического мышления. Полученные результаты демонстрируют возможность создания эффективной образовательной среды, способствующей формированию необходимых компетенций XXI века.

Ключевые слова: Проектно-технологическое мышление, робототехника, искусственный интеллект, цифровая образовательная среда.

Введение

В современных условиях стремительного развития цифровых технологий и глобализации образования особую актуальность приобретает проблема формирования проектно-технологического мышления обучающихся (ПТМ). Данная проблематика находится в фокусе внимания правительства РФ, что отражено в федеральных программах и нормативно-правовых актах РФ: «профессионалитет», «программа развития России 2030», «стратегия развития ИИ в России», которые определяют развитие ПТМ как один из ключевых приоритетов современного образования [1–3]. Наряду с этим федеральные образовательные стандарты основного общего образования и федеральные рабочие программы таких предметов как труд (технология) и информатика, требуют от выпускников 8–9 классов сформированных на достаточном уровне навыков работы со средствами искусственного интеллекта (ИИ) и робототехники, в том числе в проектной работе по созданию и использованию современных технологий для решения актуальных производственных и профессиональных задач [4–6].

ПТМ – это когнитивный мыслительный процесс, заключающийся в последовательной активации из памяти человека цепочек объектов ментальных схем знаний и деятельности для создания технических систем с учетом имеющихся ресурсов, посредством мысленно-практической организации деятельности, с использованием современных технологий и последующим представлением результатов своей деятельности в виде материального информационного носителя [7].

Для продуктивного развития ПТМ требуется продуманная методическая система, сочетающая разные типы учебных задач. Так, когнитивные способности (анализ, синтез, сравнение, классификация, абстрагирование) эффективно развиваются с помощью целенаправленных упражнений. Параллельно важно предлагать задания, позволяющие конструировать и уточнять ментальные представления о технологических процессах. Существенную роль играет применение цифровых инструментов, обеспечивающих наглядное моделирование и визуализацию идей. Не менее значимы рефлексивные процедуры, помогающие учащимся фиксировать собственные стратегии мышления и корректировать их. При этом проектная деятельность должна быть специально организована так, чтобы последовательно активизировать нужные когнитивные операции [8]. **Проблема.** Существующие образовательные модели недостаточно эффективно используют потенциал инновационных технологий для развития необходимых компетенций у обучающихся. Существенным пробелом в настоящих исследованиях является отсутствие комплексной методологии, объединяющей потенциал робототехнических комплексов и средств искусственного интеллекта для целенаправленного развития ПТМ обучающихся средней школы профориентационного возраста 8–9 классов.

Цель настоящего исследования разработать и обосновать интегративную модель развития ПТМ обучающихся 8–9 классов посредством объединения потенциала робототехнических образовательных наборов и средств искусственного интеллекта.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач: описание, систематизация и характеристика основных робототехнических образовательных наборов и средств ИИ; теоретическое обоснование и разработка модели; апробация модели в образовательной практике и оценка её эффективности.

Материалы и методы

Формирование ПТМ у школьников целесообразно выстраивать на базе ментального подхода, он ориентирован на проработку глубинных когнитивных механизмов, которые лежат в основе проектной и технологической деятельности. В рамках этой парадигмы ПТМ рассматривается не как набор отдельных умений, а как развёрнутый познавательный процесс, реализуемый в ходе проектирования технологических решений и их автоматизации. Его содержание раскрывается через цепочку взаимосвязанных когнитивных действий: от постановки цели и прогнозирования результата до построения алгоритмов, воплощения замысла и последующего осмысления проделанной работы [8].

Объект исследования: процесс развития ПТМ обучающихся 8–9 классов при интеграции робототехники и ИИ в образовательный процесс.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда и Красноярского краевого фонда науки, проект № 26–18–20116 (https://rscf.ru/project/26–18–20116).

Экспериментальная база представлена МАОУ СШ № 147, оснащенная робототехническими комплексами и средствами ИИ открытого доступа. В исследовании приняли участие школьники 8–9 классов (4 группы). Эксперимент длился в течении 4-х месяцев с октября 2025 по январь 2026 включительно. Эксперимент включал в себя 24 урока по предмету труд / технология (6 уроков в месяц), 16 уроков по предмету информатика (4 урока в месяц). Всего участвовало 4 класса (2 восьмых и 2 девятых).

Теоретические методы исследования включали: анализ научно-методической литературы по проблеме развития ПТМ; изучение педагогического опыта использования робототехники и ИИ в образовании; моделирование процесса развития ПТМ; проектирование педагогических условий внедрения инновационных технологий.

Эмпирические методы представлены следующими процедурами: педагогический эксперимент с участием обучающихся; тестирование уровня сформированности проектно-технологических компетенций; анкетирование участников эксперимента; наблюдение за проектной деятельностью учащихся; статистическая обработка результатов.

Контрольная группа осваивала модуль «Робототехника» с применением классических педагогических методов и кейс-метода для анализа инженерных ситуаций. Подготовка базировалась на учебно-методическом комплексе под редакцией Е.С. Глозмана и О.А. Кожиной в рамках Федеральной рабочей программы. Практическая работа велась с конструкторами LEGO Mindstorms EV3 и средой LEGO Education EV3 Software при использовании методических пособий и поэтапного контроля, что позволяло сформировать базовые навыки робототехники без ИИ.

Литературный обзор

Смирнова Ж.В., Пермовский А.А., Полянская В.А., рассматривают вопрос формирования навыка критического мышления (элемент ПТМ), посредством занятий робототехники и мехатроники, как наиболее эффективное средство среди предметов школьного цикла [9].

Сидуков В.Л., Малевин Д.С., описывая формирование технологической грамотности и профориентацию обучающихся, подчёркивают, что наиболее успешной оказывается модель, при которой робототехника используется как средство проектного обучения [10]. Чинянина А.С., педагог дополнительного образования, в своей работе отмечает, что использование робототехнических средств в процессе обучения школьников позволяет развивать их глобальные компетенции, которые необходимы для развития ПТМ [11].

Вострикова Е.А. перечисляет примеры успешных практик робототехнических средств в образовательной деятельности: платформы Lego, Arduino, отечественные разработки, такие как РОББО [13]. В то же время, обилие робототехнических средств порождает ряд проблем: недостаток научно-методической базы, отсутствие единых стандартов и материально-технические ограничения.

Суслонова И.В. утверждает, что важным является формирование у младших школьников основ проектно-конструктивного типа мышления, нацеленного на преобразование реальности через создание технического мира, с ориентацией на практический результат, научные знания и учет критериев реализуемости [14]. На ряду с этим, Т.А. Семенкова, А.Ю. Федосов обращают внимание на существующий пробел между требованиями современного общества к формированию личности с развитым инженерным мышлением и пространственным воображением, и недостаточным уровнем их развития у обучающихся старшей школы [12]. Это может быть связано с наличием кадрового потенциала образовательной системы в целом, ведь успешность реализации средств ИИ в образование напрямую связана с квалификацией педагога: именно учитель задаёт структуру проекта, грамотно подбирает цифровые ресурсы и поддерживает рефлексивную составляющую обучения [15].

Игнатьева И.А. в своей работе обращает внимание на риск чрезмерной зависимости от технологий и потери важных человеческих аспектов образования в условиях частого использования ИИ обучающимися. Но подчеркивает способность автоматизации рутинных задач педагога, таких как оценка и анализ результатов учеников. ИИ способствует персонализации обучения, адаптируя учебный процесс под индивидуальные потребности, способности и скорость обучения каждого учащегося [16]. Далее приводит ряд интересных с точки зрения исследования проектов с интеграцией ИИ в занятия по робототехнике.

С.Д. Каракозов, Н.Н. Самылкина рассматривают возможности развития компетенций обучающихся в области ИИ через нормативно-правовую базу образовательного процесса и участие школьников в олимпиадах и соревнованиях, применение повседневных интеллектуальных сервисов в междисциплинарных проектах, интеллектуальных играх, расширенное изучение Python с включением специальных библиотек для решения задач ИИ, освоение программ или приложений для генерации текстового/графического контента [17].

Современные международные исследования в области педагогического образования подчеркивают необходимость интеграции инженерного мышления, цифровых технологий, междисциплинарных практик и искусственного интеллекта в подготовку будущих учителей информатики и STEM-дисциплин.

Serik M., Akhmetova B., Kurymbay S. и др. утверждают, что взаимодействие с ИИ развивает навыки анализа данных, понимание алгоритмов и критическую интерпретацию результатов автоматизированных систем. Представлен обзор проекта интеграции ИИ в робототехнические учебные проекты школьников и студентов [18].

Sendarrubias Hipólito M., Agreda-Montoro M., Rodríguez-Moreno J. и др. в ходе анализа с 2019 по 2024 год выявили, что наблюдается экспоненциальный рост публикаций по данной тематике: количество исследований увеличилось на 500% [19].

Li E., Li S., Yuan X. в своей работе задается вопросами: Каково восприятие технологий ИИ детьми и подростками в сфере образования? Как дети и подростки осваивали технологии искусственного интеллекта в образовании? И указывает на огромный пробел в исследованиях внедрения и восприятия технологий ИИ школьниками [20].

Вопрос интеграции технологий ИИ в российскую образовательную робототехнику недостаточно освещён, однако обладает потенциалом как средство развития компетенций школьника. Обзор научной литературы подтверждает активное изучение отдельных аспектов совмещения робототехники и ИИ, при этом создание целостной модели развития ПТМ на базе их синергетического взаимодействия остаётся малоизученным. Традиционные подходы к формированию проектно-технологических компетенций, несмотря на определённую эффективность, не вполне соответствуют требованиям массового школьного образования.

Результаты

На основе анализа литературы сформирован перечень средств интеграции ИИ в образовательный процесс для разработки модели развития ПТМ школьников. В него вошли генеративные сервисы, инструменты компьютерного зрения, платформы для построения блок-схем и адаптивный обучающий модуль. Отбор проводился по критериям педагогической целесообразности, доступности для учащихся 8–9 классов, совместимости с робототехническими наборами и соответствия задачам формирования когнитивных компонентов ПТМ. Перечень стал методической основой проектирования экспериментальной модели и приёмов работы с ИИ на уроках информатики и труда (технологии).

Нами была разработана структурная схема модели интеграции робототехнических систем и ИИ в процесс развития ПТМ на уроках информатики и технологии (рис. 1) на основе которой строился весь образовательный процесс.

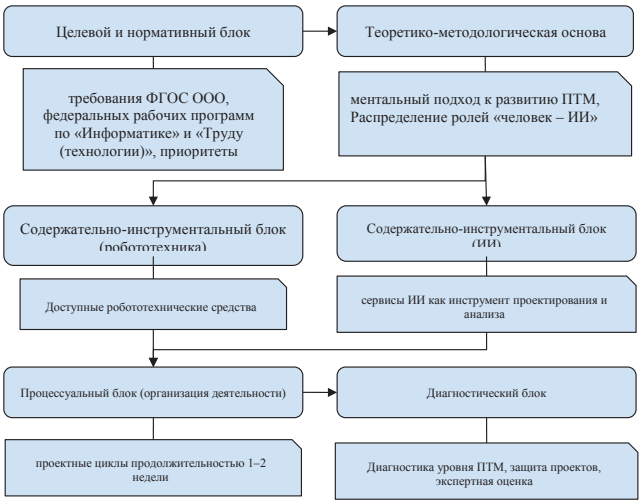

Рис. 1. Структурная схема модели интеграции робототехнических систем и ИИ в процесс развития ПТМ на уроках информатики и труда (технологии)

Описание модели

Целевой и нормативный блок. Модель опирается на требования ФГОС ООО, федеральных рабочих программ по «Информатике» и «Труду (технологии)», а также приоритеты государственной образовательной политики. Её цель: развить у учащихся 8–9 классов ПТМ как способность самостоятельно решать технологические задачи от идеи до материаль-

ного прототипа с обоснованием выбора решения. Целевые результаты выражены в измеримых показателях: предметные знания, проектная и алгоритмическая деятельность, конструкторские знания.

Теоретико-методологическая основа. В основе модели ментальный подход к развитию ПТМ: акцент делается не на запоминании фактов, а на активации и закреплении когнитивных схем, которые школьник использует при проектировании. ПТМ раскрывается как цепочка действий: постановка цели и прогнозирование результата → построение алгоритмов → воплощение замысла → осмысление и рефлексия. Методологически модель объединяет STEAM-обучение, проектный метод, кейс-метод и элементы адаптивного обучения. Важный принцип распределение ролей «человек – ИИ».

Содержательно-инструментальный блок (робототехнические средства). Этот блок отвечает за материальную и алгоритмическую составляющую проекта: ученик работает с физическими объектами, датчиками, моторами, кодом. Используемые средства: Arduino Starter Kit; Наборы «Амперка»; LEGO EV3. Среда LEGO Education EV3 Software. Педагогические приёмы: сборка по инструкции с последующей модификацией, работа с типовыми сценариями, отладка и тестирование на минимальной скорости.

Содержательно-инструментальный блок (средства ИИ), цифровые web-сервисы. Средства: Генеративные сервисы (Яндекс Алиса, GigaChat, DeepSeek). Средства компьютерного зрения и поиска (умная камера в браузере/чат-боте) для анализа прототипов, распознавания компонентов, поиска аналогов. Адаптивный обучающий модуль «ИИ-робототехника» от Яндекса. Приёмы работы: промпт-инжиниринг, итеративная доработка, верификация результатов ИИ.

Процессуальный блок (организация деятельности). Модель реализуется в проектных циклах по 1–2 недели, включающих постановку проблемы, планирование, конструирование и программирование, анализ с доработкой, рефлексию и презентацию. Работа ведётся индивидуально и в группах с распределением ролей (дизайнер, конструктор, программист, менеджер). Учитель выступает фасилитатором: задаёт структуру, поддерживает рефлексию, помогает верифицировать результаты ИИ и организует обратную связь.

Диагностический блок. Диагностика встроена в начало и конец проектного цикла: Входной и выходной контроль по четырём компонентам ПТМ (ПЗ, ПД, КЗ, АД) с экспертной оценкой; Инструменты: ментальные карты по теме проекта, анализ блок-схем, оценка 3D-моделей прототипов, демонстрация работы робота; Наблюдение: фиксация динамики командной работы, самостоятельности, качества аргументации.

На начальном этапе диагностики выявлено, что экспериментальная и контрольная группы обладали статистически однородными показателями сформированности проектно-технологических компетенций по всем параметрам (таблица 1). Диагностика ПТМ проводилась согласно ранее предложенной модели [7]: предметные знания оценивались через анализ ментальных карт по теме «робототехнический проект», проектная деятельность экспертной комиссией на предзащите и финальной презентации, конструкторские знания по критериям с решающей оценкой преподавателя на основе 3D-моделей прототипов, алгоритмическая деятельность учителем информатики посредством анализа блок-схем и демонстрации работы моделей. Уровни развития компонентов ПТМ представлены в процентном соотношении по классу и дифференцированы на низкий, средний и высокий (табл. 1).

Таблица 1. Диагностика уровня сформированности проектно-технологических компетенций

Показатели ПТМ	КГ 8 класса (26 человек) / 9 класс (29 человек)		ЭГ 8 класса (31 человек) / 9 класс (28 человек)	
	Входной контроль	Выходные результаты	Входной контроль	Выходные результаты
ПЗ	НУ – 56% **СУ - 30%** ВУ – 14%	НУ – 50% **СУ - 40%** ВУ – 10%	НУ – 55% **СУ - 32%** ВУ – 13%	НУ – 15% **СУ - 67%** ВУ – 18%
ПД	НУ – 75% **СУ - 15%** ВУ – 10%	НУ – 64% **СУ - 24%** ВУ – 12%	НУ – 77% **СУ - 14%** ВУ – 9%	НУ – 33% **СУ - 48%** ВУ – 19%
КЗ	НУ – 79% **СУ - 18%** ВУ – 3%	НУ – 49% **СУ - 45%** ВУ – 6%	НУ – 77% **СУ - 19%** ВУ – 4%	НУ – 18% **СУ - 70%** ВУ – 12%
АД	НУ – 64% **СУ - 28%** ВУ – 8%	НУ – 51% **СУ - 37%** ВУ – 12%	НУ – 63% **СУ - 30%** ВУ – 7%	НУ – 18% **СУ - 67%** ВУ – 15%

Количественный анализ результатов показал прирост эффективности формирования базовых элементов ПТМ. При этом качество практической реализации проектных задач среднего уровня улучшилось на 34%, а средний уровень конструкторских решений повысился на 51%.

Внедрение интегрированной модели обучения с использованием робототехнических комплексов обеспечило оптимизацию процесса принятия технологических решений и совершенствование навыков работы с оборудованием. Статистическая обработка данных подтвердила достоверность полученных результатов на уровне значимости $p<0,05$.

Анкетирование участников эксперимента с целью выявления мотивации к учебной работе показало следующие результаты (таблица 2). Для оценки уровня мотивации использовался опросник из 3-х вопросов с вариантами ответов, результаты представлены в процентном соотношении: НМ (низкая мотивация), СМ (средняя мотивация), ВМ (высокая мотивация).

Таблица 2. Уровень мотивации обучающихся

Показатели уровня мотивации к учебной деятельности	КГ 8 класса (26 человек) / 9 класс (29 человек)		ЭГ 8 класса (31 человек) / 9 класс (28 человек)	
	Входной контроль	Выходные результаты	Входной контроль	Выходные результаты
Мотивация	НМ – 32% СМ – 67% ВМ – 1%	НМ – 24% СМ – 72% ВМ – 4%	НМ – 35% СМ – 63% ВМ – 2%	НМ – 15% СМ – 78% ВМ – 7%

В экспериментальной группе отмечена положительная динамика командной работы: учащиеся стали быстрее распределять роли, чётче формулировать задачи и активнее согласовывать решения. Если на старте распределение обязанностей нередко вызывало споры, то к третьему месяцу группы самостоятельно выстраивали план действий в первые 5–7 минут обсуждения, а конфликты разрешали без участия педагога.

Улучшилось качество проработки проектных идей: если на ранних этапах команды предлагали упрощённые решения с минимальной технической проработкой, то в финале проекты включали более сложные алгоритмы, продуманные модели прототипов и обоснованный выбор компонентов.

Вырос уровень самостоятельности при поиске и устранении ошибок: если в начале эксперимента учащиеся при трудностях обращались к учителю, то к завершению пытались найти решение сами, обсуждали варианты в группе.

Улучшилась способность презентовать проект и аргументировать принятые решения. Если в начале эксперимента школьники ограничивались описанием того, «что получилось», то на финальных предзащитах они уверенно объясняли, почему выбрали именно такой алгоритм, какие альтернативы рассматривали, какие сложности преодолели и как планируют дорабатывать проект. Это отразилось и на оценках экспертной комиссии по критерию «проектная деятельность»: доля учащихся с высоким уровнем выросла с 9% на входе до 19% на выходе в экспериментальной группе.

Также в ходе наблюдений отмечался рост вовлечённости и интереса к технической стороне проекта. Учащиеся чаще инициировали дополнительные эксперименты (например, пробовали разные режимы работы датчиков или модифицировали конструкцию робота), проявляли инициативу в освоении новых функций платформ и предлагали идеи для следующих проектов. Это согласуется с данными анкетирования: доля школьников с высокой мотивацией в экспериментальной группе увеличилась с 2% до 7%, а с низкой снизилась с 35% до 15%.

Обсуждение результатов

Результаты исследования подтверждают эффективность модели развития ПТМ зафиксирован прирост её сформированности на 34%, согласующийся с теоретическими представлениями об интеграции робототехники и ИИ в образовании.

Значительное улучшение качества практической реализации проектных задач подтверждает гипотезу о том, что синергетическое взаимодействие робототехнических комплексов и систем ИИ создает оптимальные условия для формирования технологических компетенций, что соответствует выводам Сидукова В.Л. и Малевина Д.С. о результативности проектной деятельности в связке с цифровыми инструментами.

Автоматизация процесса оценки проектных работ, свидетельствует о правильности выбранного направления по внедрению адаптивных обучающих систем, что коррелирует с позицией Чининой А.С., о развитии глобальных компетенций обучающихся при использовании робототехнических средств.

Полученные данные об увеличении количества успешно реализованных проектов и росте качества проектных продуктов находятся

в полном соответствии с современными тенденциями развития STEM-образования и подтверждают актуальность интеграции робототехники и ИИ в образовательный процесс.

Проведенное исследование вносит существенный вклад в развитие теории и практики образования, демонстрируя возможности создания эффективной образовательной среды, способствующей формированию необходимых компетенций XXI века. Полученные результаты могут служить основой для дальнейшего развития методических подходов к организации проектной деятельности в условиях цифровизации образования.

Заключение

Исследование подтвердило эффективность интеграции робототехники и ИИ для развития ПТМ школьников. Разработана и апробирована комплексная модель на основе синергетического взаимодействия образовательных технологий, продемонстрировавшая высокую результативность.

Подтверждена гипотеза о том, что сочетание робототехнических комплексов и систем ИИ создаёт оптимальные условия для формирования проектно-технологических компетенций: зафиксирован значительный прирост показателей ПТМ по сравнению с традиционными методами.

Работа внесла вклад в теорию и практику образования за счёт новой модели развития ПТМ и выявления закономерностей формирования компетенций в цифровой среде. Практическая ценность – в создании методического инструментария для организации обучения с применением современных технологий; модель применима в деятельности образовательных организаций.

Результаты расширяют понимание механизмов развития ПТМ в условиях цифровизации и задают вектор дальнейших исследований. Перспективными направлениями остаются масштабирование модели и разработка методических материалов для разных уровней и предметных областей.

Литература

1. Федеральный проект «Профессионалитет». – URL: https://япроф.рф/ (дата обращения: 26.06.2026);

2. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

3. Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года) в ред. Указа Президента РФ от 15.02.2024 № 124.

4. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях РФ, реализующих основные образовательные программы (утвержденной 24 декабря 2018 г. на коллегии Министерства Просвещения Российской Федерации);

5. Реализация содержания учебного предмета «Труд (технология)» Р32 в контексте обновленной ФООП ООО: методические рекомендации /сост. Н.А. Шамшина.—Ростов-на-Дону: ГАУ ДПО РО ИРО, 2024.–43 с;

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287) (в ред. приказа Минпросвещения России от 18.06.2025 № 467);

7. Машуков Я.М. Разработка модели диагностики проектно-технологического мышления у обучающихся средней школы по предмету труд (технология) в модуле «Робототехника и автоматизированные системы» // Открытое образование. 2025. Т. 29. № 1. С. 15–23.

8. Пак, Н.И. Ментальный подход в образовании: монография / Н.И. Пак. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2025. – 148 с. – ISBN 978-5-00102-752-2. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/503699 (дата обращения: 09.12.2025). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

9. Смирнова Ж. В., Пермовский А.А., Полянская В.А. Развитие критического мышления у школьников посредством использования робототехники в педагогическом процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84–4. С. 224–228.

10. Сидуков В. Л., Малевин Д.С. Интеграция проектной деятельности в роботехнике в цифровом школьном образовании: методические ориентиры и практики // Парадигма. 2025. № 5–6. С. 104–107.

11. Чинянина А.С. Развитие проектных компетенций старших школьников на учебных занятиях в системе дополнительного образования с использованием средств образовательной робототехники // Вестник науки. 2024. Т. 2. № 9 (78). С. 228–233.

12. Семенкова Т. А., Федосов А.Ю. Формирование инженерного мышления школьников средствами 3D-моделирования в контексте реализации технологий STEAM-образования // International Journal of Open Information Technologies. 2024. Т. 12. № 12. С. 102–117.

13. Вострикова Е.А. Образовательная робототехника в дополнительном образовании: проблемы и перспективы методики преподавания роббо // Вестник науки. 2025. Т. 3. № 8 (89). С. 83–90.

14. Суслонова И.В. Модель процесса формирования основ инженерного мышления у младших школьников в процессе занятий по робототехнике // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 4 (68). С. 172–184.

15. Бархатова Д.А. (2026). Результаты апробации методической системы преемственной предметно-методической подготовки будущих учителей информатики. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 76(2), 19–32.

16. Игнатьева Э.А. Интеграция искусственного интеллекта в образовательные проекты по робототехнике // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 93–101.

17. Каракозов С. Д., Самылкина Н.Н. Проектирование траекторий вариативного обучения основам искусственного интеллекта в школьном курсе информатики с учетом возможностей проектно-исследовательской и внеурочной деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2024. Т. 21. № 4. С. 448–464.

18. Serik M., Akhmetova B., Kurymbay S. et al. School-based STEM projects as an experimental platform for preparing future informatics teachers: evidence from robotics and AI case studies // Frontiers in Education. 2026. Vol. 11.

19. Sendarrubias Hipólito M., Agreda-Montoro M., Rodríguez-Moreno J. et al. The integration of artificial intelligence, robotics, and computational thinking in education: Overview and trends // Contemporary Educational Technology. 2026. Vol. 18. N. 2.

20. Li E., Li S., Yuan X. Adoption and Perception of Artificial Intelligence Technologies by Children and Teens in Education // Artificial Intelligence in HCI. 2022. P. 69–79. URL: http://dx.doi.org/10.1007/978–3–031–05643–7_5

DEVELOPMENT OF PROJECT-TECHNOLOGICAL THINKING AMONG SCHOOLCHILDREN THROUGH THE INTEGRATION OF ROBOTICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Mashukov Ya.M.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

The article presents a study of the effectiveness of an integrative model for developing project-technological thinking among schoolchildren through the integration of robotic complexes and artificial intelligence systems. The experimental implementation of the model recorded significant improvements in the development of project-technological thinking indicators. The results demonstrate the possibility of creating an effective educational environment that contributes to the formation of the necessary 21st-century competencies.

Keywords: Project-technological thinking, robotics, artificial intelligence, digital educational environment.

The study was supported by the Russian Science Foundation and the Krasnoyarsk Regional Science Foundation, project 26–18–20116 (https://rscf.ru/en/project/26–18–20116).

References

1. The Federal Project “Professionalitet”. (2026). Retrieved June 26, 2026, from https://япроф.рф/

2. Presidential Decree No. 309 of May 7, 2024. On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Perspective up to 2036. Moscow, Russia: President of the Russian Federation.

3. Presidential Decree No. 490 of October 10, 2019. On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation (together with the National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the Period up to 2030). As amended by Presidential Decree No. 124 of February 15, 2024. Moscow, Russia: President of the Russian Federation.

4. Ministry of Education of the Russian Federation. (2018). Concept for Teaching the Subject Area “Technology” in Educational Institutions of the Russian Federation Implementing Basic Educational Programs. Approved by the Board of the Ministry of Education of the Russian Federation on December 24, 2018.

5. Shamshina, N. A. (Ed.). (2024). Implementation of the Content of the Academic Subject “Labour (Technology)” R32 in the Context of the Updated Federal Basic Educational Programme for Basic General Education: Methodological Recommendations. Rostov-on-Don, Russia: GAU DPO RO IRO.

6. Ministry of Education of Russia. (2021). Federal State Educational Standard for Basic General Education. Approved by Order No. 287 of May 31, 2021. As amended by Order No. 467 of June 18, 2025. Moscow, Russia.

7. Mashukov, Ya. M. (2025). Development of a model for diagnosing project-technological thinking among secondary school students in the subject “Labour (Technology)” within the module “Robotics and Automated Systems”. Open Education, 29(1), 15–23.

8. Pak, N. I. (2025). Mental'nyi podkhod v obrazovanii [Mental approach in education]. KGPU im. V.P. Astaf'eva. ISBN 978-5-00102-752-2. Retrieved December 9, 2025, from https://e.lanbook.com/book/503699 (Access limited to authorized users)

9. Smirnova, Zh. V., Permovskiy, A. A., & Polyanskaya, V. A. (2024). Development of critical thinking among schoolchildren through the use of robotics in the pedagogical process. Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya, (84–4), 224–228.

10. Sidukov, V. L., & Malevin, D. S. (2025). Integration of project activities in robotics in digital school education: Methodological guidelines and practices. Paradigma, (5–6), 104–107.

11. Chinyanina, A. S. (2024). Development of project competencies of senior schoolchildren in educational activities within the system of additional education using educational robotics tools. Vestnik Nauki, 2(9[78]), 228–233.

12. Semenkova, T. A., & Fedosov, A. Yu. (2024). Formation of engineering thinking among schoolchildren by means of 3D modeling in the context of STEAM education technologies. International Journal of Open Information Technologies, 12(12), 102–117.

13. Vostrikova, E. A. (2025). Educational robotics in additional education: Problems and prospects of teaching Robbo methodology. Vestnik Nauki, 3(8[89]), 83–90.

14. Suslonova, I. V. (2025). Model of the process of forming the foundations of engineering thinking in younger schoolchildren during robotics classes. Vestnik Shadrinskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta, (4[68]), 172–184.

15. A., B. (2026). Results of testing the methodological system for continuous subject-methodological training of future informatics teachers. Vestnik Krasnoyarskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. V.P. Astaf'eva, 76(2), 19–32.

16. Ignatieva, E. A. (2024). Integration of artificial intelligence in educational robotics projects. Yaroslavskii Pedagogicheskii Vestnik, (5[140]), 93–101. Retrieved.

17. Karakozov, S. D., & Samylkina, N. N. (2024). Designing variable learning pathways for the basics of artificial intelligence in the school informatics course, considering project-research and extracurricular activities. RUDN Journal of Informatization in Education, 21(4), 448–464.

18. Serik, M., Akhmetova, B., Kurymbay, S., et al. (2026). School-based STEM projects as an experimental platform for preparing future informatics teachers: Evidence from robotics and AI case studies. Frontiers in Education, 11.

19. Sendarrubias Hipólito, M., Agreda-Montoro, M., Rodríguez-Moreno, J., et al. (2026). The integration of artificial intelligence, robotics, and computational thinking in education: Overview and trends. Contemporary Educational Technology, 18(2).

20. Li, E., Li, S., & Yuan, X. (2022). Adoption and perception of artificial intelligence technologies by children and teens in education. In Artificial Intelligence in HCI (pp. 69–79). https://doi.org/10.1007/978–3–031–05643–7_5

Формирование функциональной грамотности школьников в области здорового образа жизни на уроках биологии

Широковских Алина Сергеевна,
бакалавр, Институт естествознания и спортивных технологий, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: alina.shiro.w@gmail.com

Николаева Екатерина Андреевна,
бакалавр, Институт естествознания и спортивных технологий, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: kateleb1926@gmail.com

Кропова Юлия Геннадьевна,
кандидат биологических наук, доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: kropova.j@mgpu.ru

В работе рассмотрены приемы и педагогические технологии, которые можно использовать для формирования функциональной грамотности в области здорового образа жизни на уроках биологии. При изучении раздела «Человек и его здоровье» немало внимания уделяется различным аспектам здорового образа жизни: физической активности, правильному питанию, профилактике заболеваний. Актуальность формирования функциональной грамотности в области здорового образа жизни связана с необходимостью сохранения и укрепления здоровья современных школьников в условиях гиподинамии, нерационального питания, стрессов и увеличения времени взаимодействия с электронными устройствами. Дети школьного возраста ежедневно сталкиваются с большим объемом информации о здоровье, однако не всегда способны критически ее оценивать и применять на практике. Поэтому важной задачей школы становится формирование функциональной грамотности, которая позволяет учащимся использовать знания о здоровом образе жизни в реальных жизненных ситуациях и принимать осознанные решения, направленные на сохранение физического, психического и социального благополучия.

Ключевые слова: функциональная грамотность, здоровый образ жизни, биология, методика обучения, средняя школа, анатомия, физиология.

Функциональная грамотность в сфере здорового образа жизни (ЗОЖ) – это элемент социальной грамотности, позволяющий адаптироваться и успешно существовать в социуме, сохранять здоровье на основе использования опыта и приобретения необходимых новых знаний и умений [1]. На уроках биологии она формируется посредством теоретического обоснования здорового образа жизни, демонстрацией его значимости на практических и лабораторных занятиях, а также при решении ситуационных задач, имитационных упражнений, симуляторов.

Целями обучения школьников вопросам здоровья, функционирования организма, безопасности в социуме являются

1) формирование ответственного отношения к здоровью,
2) ведение здорового образа жизни,
3) осознание учеником ценности здоровья,
4) мотивация к бережному обращению с организмом, понимание принципов его работы,
5) понимание основ поведения в обществе, способствующих здоровьесбережению.

Функциональная грамотность характеризуется метапредметными связями знаний и навыков, полученных в ходе обучения в школе. Однако в формировании функциональной грамотности здорового образа жизни ключевую роль играет биология. Именно этот школьный предмет дает школьникам представление о человеческом организме, здоровье, здоровом образе жизни, гигиене питания, заболеваниях, их профилактике, лечении и т.д.

При изучении раздела «Человек и его здоровье» формирование грамотности в области ЗОЖ реализуется при изучении каждой темы. Как правило, данный раздел включает в себя следующие темы.

1. Общий обзор организма человека.
2. Опорно-двигательная система
3. Внутренняя среда организма.
4. Кровеносная и лимфатическая система.
5. Дыхательная система.
6. Пищеварительная система. Обмен веществ и превращение энергии.
7. Выделение продуктов обмена.
8. Покровы тела человека.
9. Нейрогуморальная регуляция процессов жизнедеятельности.
10. Органы чувств. Анализаторы.
11. Психика и поведение человека. Высшая нервная деятельность.
12. Половая система. Размножение и развитие человека.
13. Человек и окружающая среда.

Так, тема «Опорно-двигательная система» предполагает изучение строения отделов скелета, соединение костей, механизм мышечного сокращения. Говоря о здоровом образе жизни в рамках этой темы, немалое внимание уделяется профилактике искривлений позвоночного столба, проблемам сохранения осанки. Для повышения мотивации и формирования ответственного отношения к здоровью можно использовать практические работы, направленные на определение нарушений осанки у обучающихся.

Например, после изучения теоретического материала по теме «Опорно-двигательная система», в том числе признаков нормальной и нарушенной осанки, можно провести практическую работу по определению искривлений поясничного отдела позвоночника (лордозов) и грудного отдела позвоночника (кифозов). Для проведения такой работы из оборудования понадобится только сантиметровая лента.

Ученик становится к стене так, чтобы ее касались пятки, ягодицы и лопатки. Затем нужно просунуть раскрытую ладонь между поясницей и стеной параллельно им. Если получается сжать ее в кулак или расстояние больше высоты ладони, то можно судить об искривлении поясничного отдела позвоночника (лордозе).

Для определения кифоза ученик переводится в привычное ему положение стоя, после чего измеряют расстояние между наиболее удаленными точками плеч (на несколько сантиметров ниже плечевого сустава) сначала со стороны груди, затем со стороны спины. При нормальной осанке деление первого числа на второе дает значение, примерно равное единице или немного больше нее. Если же число меньше единицы, то можно судить о сутулости.

Говоря о мышечной системе, следует обратить внимание на практическое определение уровня утомляемости мышц, их силу и работу.

Для практической работы, посвященной утомляемости мышц понадобятся гантели весом 1 и 2 кг и секундомер. По ее итогам ученики смогут сравнить утомляемость мышц при статической и динамической работе. Последовательно, с перерывами в 3–5 минут ученики должны ритмично поднимать и опускать вытянутую руку, держащую в первом заходе килограммовую, а во втором – двухкилограммовую гантель. Время начала и время утомления должны быть зафиксированы. Так будут получены данные об утомляемости мышц руки при динамической работе. После перерыва производится аналогичная работа, но вытянутая рука на этот раз статична. Когда рука начинает опускаться от напряжения, фиксируется время утомления. По итогам работы ученики должны сделать вывод, что при статической нагрузке на мышцы утомление развивается быстрее, чем при динамической.

При изучении кровеносной системы стоит уделить внимание определению давления крови. Проведение практической работы с тонометром позволит школьникам овладеть навыком правильного измерения артериального давления, а также с помощью небольшого опроса после измерения сделать выводы о влиянии определенного образа жизни и вредных привычек на кровяное давление и состояние здоровья в целом. Данная работа поможет ученикам прийти к выводам о необходимости соблюдения здорового образа жизни.

В рамках темы «Дыхательная система» можно провести измерение жизненной емкости легких учеников с помощью спирометра. По ее результатам появится возможность оценить состояние дыхательной системы, обсудить причинно-следственные связи между экологической обстановкой региона (загрязненностью воздуха) и здоровьем легких, а также затронуть темы пассивного курения, заболеваний органов дыхания, аллергий и физической подготовки школьников.

Изучение пищеварительной системы на уроках биологии открывает много возможностей для проведения разнообразных лабораторных работ и решения ситуационных, расчетных задач, способствующих формированию функциональной грамотности в области здорового образа жизни.

Лабораторная работа, посвященная работе фермента амилазы, позволит учителю подвести учеников к выводам об особенностях пищеварения в ротовой полости и о том, что пищу важно тщательно пережевывать не только для ее измельчения, но и для химической обработки, что важно для здоровья пищеварительной системы. В ходе такой работы с помощью йода оценивают содержание добавленного в раствор фермента (слюну) крахмала по истечении каждых 30 секунд. Чем дольше крахмал находится в слюне, тем меньше становится его конценттрация в ней.

В качестве одного из домашних заданий можно предложить обучающимся фиксировать наименование и примерную массу (в граммах) продуктов, употребленных ими в течение одного дня. На основании собранных данных посчитать суммарную энергетическую ценность (в килокалориях) всего съеденного за день и сравнить с нормой для школьников их возраста, роста и веса. Также оценить соотношение белков, жиров и углеводов в рационе. И в итоге прийти к выводам о правильности своего питания и, при необходимости, его корректировки.

Также в рамках темы пищеварения и питания можно разобрать решение тематических расчетных задач, ориентированных на бытовые ситуации, связанные с тратой и восполнением энергии. Такие расчетные задачи включены в государственные экзамены по биологии. Они развивают навыки счета, внимательного чтения, формирования выводов о том, что правильное питание дает энергию организму. Ниже – пример подобной задачи (с вариантом письменного оформления решения).

«Ученица средней школы Ксюша решила заняться йогой и пришла в спортивный центр на пробное занятие, которое длилось 1 час. После него она еще полчаса шла домой прогулочным шагом. Дома ее ждал ужин: две куриных котлеты (каждая по 85 г), отварные овощи (200 г), шоколадный кекс (50 г) и апельсиновый сок (150 мл).

Ответьте на вопросы. Сколько энергии (ккал) потратила Ксюша на занятие йогой и путь домой? Какова энергетическая ценность ужина (ккал)? Покроет ли данный ужин эти затраты энергии?

Для ответа на вопросы воспользуйтесь следующей информацией.

Энерготраты:

1) Пешая прогулка (5 км/ч) – 4,5 ккал/мин.
2) Йога – 6,5 ккал/мин.

Энергетическая ценность продуктов (на 100 г или 100 мл):

1) Куриная котлета – 140 ккал.
2) Отварные овощи – 85 ккал.
3) Шоколадный кекс – 350 ккал.
4) Апельсиновый сок – 60 ккал».

Вариант оформления письменного решения расчетной задачи.

Расчет энерготрат.

1) Пешая прогулка (4,5 ккал/мин, 30 минут): 4,5 х 30 = 135 ккал.
2) Йога (6,5 ккал/мин, 60 минут): 6,5 х 60 = 390 ккал.
3) Сумма: 135 + 390 = 525 ккал.

Расчет энергетической ценности ужина.

1) Куриная котлета (2 шт., 85 г): 140 х (85 х 2 / 100) = 238 ккал.
2) Отварные овощи (200 г): 85 х (200 / 100) = 170 ккал.
3) Шоколадный кекс (50 г): 350 х (50 / 100) = 175 ккал.
4) Апельсиновый сок (150 мл): 60 х (150 / 100) = 90 ккал.
5) Сумма: 238 + 170 + 175 + 90 = 673 ккал.

Ответы на вопросы.

1. Ксюша потратила 525 ккал на занятие йогой и путь домой.
2. Энергетическая ценность ужина составила 673 ккал.
3. 673 > 525, ужин покрыл затраты энергии на занятие йогой и путь домой.

Также на уроках биологии необходимо затрагивать тему гигиены питания, первой доврачебной помощи при отравлениях и других нарушениях нормальной работы пищеварительной системы, а также мерах профилактики таких состояний. Для закрепления полученной информации целесообразно предложить ученикам на уроке ситуационную задачу. Пример подобной задачи и вариант формулировки ответов на ее вопросы – ниже.

«Вы пришли в гости к своей знакомой и отправились на кухню. Она угостила вас чаем с конфетами, а сама решила съесть яблоко, которое купила ранее на рынке. Мыть и чистить его она не стала. После еды вы пошли смотреть фильм. Через какое-то время знакомая стала плохо себя чувствовать: появился озноб, головокружение, диарея. Дома имеются с разнообразные лекарства, вода, чай. При необходимости есть возможность быстро добраться до аптеки.

Ответьте на вопросы. На что указывают симптомы, которые появились у вашей знакомой после еды? Какую помощь можно оказать вашей знакомой в данной ситуации? Перечислите не менее трех мер профилактики инфекционных заболеваний пищеварительной системы».

Ответы на вопросы задачи.

1. Симптомы указывают на пищевое отравление или инфекцию.
2. Промывание желудка, прием активированного угля или смекты, обильное питье. При ухудшении состояния и/или появлении нехарактерных симптомов необходимо вызвать скорую.
3. Не употреблять пищу с истекшим сроком годности, тщательно мыть руки и кухонные принадлежности, фрукты и овощи мыть чистой водой (и ополаскивать кипяченой), подвергать мясо, рыбу, яйца необходимой тепловой обработке, пить кипяченую/фильтрованную воду. Не употреблять в пищу продукты, контактировавшие с мухами, тараканами и другими вредителями.

На уроке, посвященном анализаторам, можно провести работу по проверке остроты зрения с помощью таблицы Головина-Сивцева, с напечатанными буквами разного размера. Замеряется расстояние, с которого ученики видят определенную строку букв, и сравнивается с расстоянием, на котором в их возрасте при нормальном зрении должны быть четко видны буквы. Очень важно уделить внимание теме зрения, поскольку близорукость у детей – распространенная проблема в наше время в связи с увеличением нагрузки на зрительный анализатор посредством проведения большого количества времени за экраном телефонов, планшетов и компьютеров. Необходимо отметить, что близорукость преимущественно прогрессирует в дошкольном и школьном возрасте [2].

Изучив все темы раздела «Человек и его здоровье», можно заметить, что в части из них упоминается меры профилактики различных заболеваний и правила первой доврачебной помощи, которую может оказать пострадавшему даже человек, не имеющий медицинского образования. Первая помощь, как и здоровый образ жизни, направлена на сохранение и улучшение здоровья человека. Школьникам необходимо в общих чертах знать, как ее оказывают. Довольно эффективны в обучении первой помощи ситуативные задачи и кейсовый метод. Реализуются они либо в устном формате посредством ответов на вопросы об описанной ситуации, либо в формате отработки навыков на манекенах и тренажерах. Ниже представлен пример ситуационной задачи об оказании первой доврачебной помощи, связанной с темой «Опорно-двигательная система», и вариант правильного ответа на ее вопросы.

«Молодой мужчина выходил из трамвая. Когда он сделал шаг на дорогу, его нечаянно толкнули. Ступня вывернулась, приняла неестественное положение, мужчина упал. Вы и еще два человека помогли ему добраться до скамейки, где он смог снять носок и ботинок, чтобы осмотреть болезненный участок. Вы увидели следующее: стопа опухла, повернута немного в сторону, появился небольшой кровоподтек (синяк). Подвижность сустава сохранена, но очень болезненная,

положение костей в целом выглядит естественным, целостность кожи не нарушены, выступов (кроме отека) нет. У вас с собой есть холодная вода в термосе, ножницы. У двух других людей, помогавших мужчине, в рюкзаках оказались бинт, небольшой целлофановый пакет, пластыри, перекись водорода и жгут. Травмпункт оказался в пешей доступности. Но прежде, чем отправиться туда, нужно облегчить состояние мужчины и оказать первую доврачебную помощь.

1. Предположите, какую механическую травму мог получить этот мужчина?

2. Какие из перечисленных выше вещей (холодная вода, ножницы, бинт, пакет, пластыри, перекись, жгут) вам следует использовать для оказания первой доврачебной помощи этому мужчине? Как вы будете это делать?

3. Если вы выбрали не все из перечисленных предметов, объясните, почему некоторые из них не нужны в данной ситуации? В каких ситуациях они были бы полезны?»

Ответы на вопросы задачи.

1. Вывих, растяжение (разрыв) связок и/или ушиб.

2. Можно использовать холодную воду, целлофановый пакет, бинт, ножницы (опционально, в зависимости от длины бинта). Чтобы облегчить боль, можно сделать холодный компресс: налить холодную воду в целлофановый пакет, завязать его и приложить к травмированной области. Далее нужно зафиксировать сустав. Для этого взять бинт и туго обвязать место травмы. Отрезать ножницами лишнюю длину бинта (если он длинный и не нужно использовать его целиком), закрепить.

3. Было замечено, что целостность кожи не нарушена, поэтому использовать пластыри, жгут и перекись нет необходимости. Жгут используется для остановки кровотечения. Пластырь нужен для защиты раневых поверхностей от загрязнений, бактерий и дополнительных повреждений. Перекись водорода используют для обработки небольших порезов и ссадин, а также для остановки носового кровотечения.

По завершении изучения раздела «Человек и его здоровье» на уроках биологии с упором на формирование и/или повышение уровня функциональной грамотности школьников в области здорового образа жизни, школьники научатся применять знания изученных тем школьной биологии в отношении повседневной жизни. У учеников будет сформировано представление о строении, функционировании организма и влияющих на него факторах, понимание принципов здорового образа жизни, умение составлять рационы питания, следить за гигиеной тела, в общих чертах понимать медицинские диагнозы, оказывать первую доврачебную помощь и пользоваться информацией на этикетках продуктов для понимания их пищевой ценности.

Диагностическая работа по оценке функциональной грамотности школьников в области здорового образа жизни, сформированнной на уроках биологии, может включать в себя как тестовые задания (см. таблицы 2 и 3), так и задачи, отсылающие к ситуациям из реальной жизни и позволяющие ученикам продемонстрировать способность применять полученные на уроках биологии знания на практике. В таблице 1 представлен примерный план подобной диагностической работы.

Таблица 1. План диагностической работы по оценке функциональной грамотности школьников сфере здоровья по итогам изучения раздела биологии «Человек и его здоровье»

№	Тематические блоки заданий	Типы заданий
1	Организм человека	Тестовые задания с выбором ответа
2	Здоровье, здоровый образ жизни	Тестовые задания открытого типа
3	Гигиена питания	Расчетные задачи
4	Первая доврачебная помощь	Ситуационные задачи

Таблица 2. Примеры тестовых заданий с выбором правильного ответа из предложенных вариантов (блок «Организм человека»)

№	Вопросы	Варианты ответов	Правильный ответ
1	Какая ткань в организме человека содержит мало межклеточного вещества и состоит из плотно прижатых друг к другу клеток?	а) Соединительная б) Мышечная в) Нервная г) Эпителиальная	г) Эпителиальная

Окончание

№	Вопросы	Варианты ответов	Правильный ответ
2	Какие вещества обеспечивают гибкость и упругость костей?	а) Минеральные б) Органические в) Простые г) Металлы	б) Органические
3	Какие форменные элементы крови отвечают за ее свертываемость?	а) Тромбоциты б) Эритроциты в) Лейкоциты г) Нет верного ответа	а) Тромбоциты
4	Сколько кругов кровообращения у человека?	а) 1 б) 2 в) 3 г) 4	б) 2
5	Как называется количество воздуха, которое человек может вдохнуть или выдохнуть в состоянии покоя?	а) Жизненная емкость легких б) Резервный объем в) Дыхательный объем г) Остаточный объем	в) Дыхательный объем
6	Откуда отходит аппендикс?	а) От прямой кишки б) От слепой кишки в) От ободочной кишки г) От сигмовидной кишки	б) От слепой кишки
7	Что происходит при энергетическом обмене?	а) Высвобождение энергии б) Запасание энергии в) Биосинтез г) Синтез гликогена	а) Высвобождение энергии
8	Как называется структурно-функциональная единица почки?	а) Нейрон б) Капсула в) Нефрон г) Каналец	в) Нефрон
9	Что из перечисленного не является производным кожи?	а) Ногти б) Зубы в) Волосы г) Потовые железы	б) Зубы
10	Работу каких структур регулирует соматическая нервная система?	а) Работу гладких мышц б) Работу скелетных мышц в) Работу внутренних органов г) Работу желез	б) Работу скелетных мышц
11	Что такое аккомодация?	а) Изменение кривизны хрусталика б) Нарушение зрения в) Изменение прозрачности хрусталика г) Вытягивание глазного яблока	а) Изменение кривизны хрусталика
12	Что из перечисленного относится к условным рефлексам?	а) Отдергивание руки от горячего б) Откашливание инородного тела в) Поворачивание головы на звук г) Слюноотделение при виде лимона	г) Слюноотделение при виде лимона
13	Сколько хромосом в соматической клетке тела человека?	а) 23 б) 46 в) 92 г) 24	б) 46
14	Что является последствием долгосрочного напряжения организма?	а) Утомление б) Активность в) Срочная адаптация г) Улучшение памяти	а) Утомление

Таблица 3. Примеры тестовых заданий открытого типа (блок «Здоровье. Здоровый образ жизни»)

№	Вопрос	Правильный ответ (возможны варианты)
1	Что представляет собой вакцина?	Препарат с ослабленными возбудителями заболевания. Прививка.

Окончание

№	Вопрос	Правильный ответ (возможны варианты)
2	Кто такие универсальные реципиенты?	Люди, которым можно переливать кровь любой группы (в небольших количествах). *и/или* Люди с IV(AB) группой крови.
3	Как передаются грипп и ОРВИ?	Воздушно-капельным путем. *и/или* При чихании, кашле или разговоре с больным (без маски). *и/или* При нахождении вместе с больным в непроветриваемом помещении.
4	Какую пищу и добавки к пище нельзя употреблять в больших количествах? Назовите не менее трех вариантов	Острую, жареную (в масле), жирную пищу, фастфуд, чипсы/сухарики, хлебобулочные изделия («быстрые углеводы»), уксус, хрен, горчицу, пряности.
5	Перечислите не менее пяти способов поддержания/повышения иммунитета.	Спорт, умеренная физическая активность, прогулки на свежем воздухе, здоровый сон, отказ от вредных привычек, закаливание, достаточное питье, здоровое питание, прием витаминов, проветривание жилых помещений.

Представленная ниже расчетная задача составлена на основе задания теста Newest Vital Sign, который является одним из наиболее широко используемых инструментов для измерения функциональной грамотности здоровья как в медицинском контексте, так и в контексте общественного здоровья [3]. Исходный устный тест для взрослых был модифицирован, и адаптирован под формат письменного задания для школьников.

Пример расчетной задачи (блок «Гигиена питания»)

«Студентка Настя купила контейнер малинового пломбира. Дома она решила изучить этикетку, наклеенную на его упаковку:

ПЛОМБИР МАЛИНОВЫЙ, 500 Г

Пищевая ценность на одну порцию (100 г продукта):

- Энергетическая ценность – 225 ккал
- Жиры – 10 г
- Углеводы – 30 г
- Белки – 3 г

Состав: молоко коровье, сливки, молоко сгущенное с сахаром, сахар, глюкозный сироп, цитрусовые волокна, яичный желток, молочный белок, натуральный ароматизатор «Малина».

Ответьте на вопросы.

1. Если Настя съест весь контейнер малинового пломбира, то сколько ккал она употребит?

2. Если у Насти непереносимость лактозы (углевода, содержащегося в молочных продуктах), безопасно ли ей съесть этот пломбир?

3. Настя употребляет в день в среднем 2000 ккал. Сколько процентов от ее дневной нормы составляет одна порция данного пломбира?»

Пример ответов на вопросы расчетной задачи.

1. Если Настя съест весь контейнер малинового пломбира, то она употребит 225 х (500 / 100) = 1125 ккал.

2. В данном пломбире содержатся молочные продукты (молоко коровье, сливки, молоко сгущенное с сахаром, молочный белок), содержащие лактозу. Если у Насти непереносимость лактозы, то ей небезопасно употреблять это мороженое.

3. Одна порция содержит 225 ккал. Дневная норма килокалорий Насти составляет 2000 ккал. (225 / 2000) х 100 = 11,25%.

Функциональная грамотность в области здорового образа жизни способствует обеспечению выживания человека, поддержанию и сохранению здоровья. Ее формирование обеспечивается не только уроками биологии, но и другими предметами, изучаемыми в средней школе. Так, например, модуль «Технологии обработки пищевых продуктов» учебного предмета «Технология» является пропедевтической основой для изучения раздела «Человек и здоровье» [4].

Такие школьные предметы, как физическая культура, география и ОБЖ также участвуют в формировании ответственного отношения к жизни и здоровью. Имеет место и внеурочная деятельность, посвященная вопросам здорового образа жизни.

Однако ключевую роль в данной области всё же играет биология. Посредством изучения именно этого предмета школьники учатся в общих чертах понимать строение и функционирование своего организма, принимать меры поддержания и сохранения здоровья, принимать решения, влияющие на качество жизни. Для эффективного формирования функциональной грамотности в области здорового образа жизни на уроках биологии каждая изучаемая тема раздела «Человек и его здоровье» должна быть подкреплена примерами применения полученных в школе знаний на практике в целях сохранения здоровья.

Литература

1. Андреева И.Г. Преемственность процесса формирования функциональной здоровьесберегающей грамотности обучающихся / И.Г. Андреева // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2018. – № 4. – С. 7–20.

2. Обрубов С.А. Прогрессирующая близорукость у детей: педиатрические и педагогические аспекты / С.А. Обрубов // Здоровье для всех. – 2009. – № 2. – С. 62–74.

3. Лопатина М.В., Попович М.В., Карамнова Н.С., Концевая А.В., Драпкина О.М. Измерение функциональной грамотности в вопросах здоровья во взрослой популяции: обзор методов и оценка применимости теста Newest Vital Sign для российского населения / М.В. Лопатина // Профилактическая медицина. – 2020. – Т. 23. – № 6. – С. 126–134.

4. Коликова Е.Г., Шибкова Д.З. Подготовка учителей биологии и технологии к реализации межпредметных связей в интегративном курсе внеурочной деятельности / Е.Г. Коликова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 4 (41). – С. 90–97.

DEVELOPING SCHOOL STUDENTS' FUNCTIONAL HEALTH LITERACY IN BIOLOGY LESSONS

Shirokovskikh A.S., Nikolaeva E.A., Kropova J.G.
Institute of Natural Sciences and Sports Technologies, Moscow City University

This paper examines instructional techniques and pedagogical technologies that can be used to foster students' functional health literacy in biology lessons. In studying the section "Human Beings and Their Health," considerable attention is devoted to various aspects of a healthy lifestyle, including physical activity, proper nutrition, and disease prevention. The relevance of developing functional health literacy is driven by the need to preserve and strengthen the health of today's schoolchildren in the context of physical inactivity, unhealthy eating habits, stress, and increasing time spent using electronic devices. School-aged children are exposed to a large amount of health-related information every day. However, they are not always able to critically evaluate this information or apply it in practice. Therefore, one of the key objectives of schools is to develop functional health literacy, enabling students to apply their knowledge of healthy lifestyles in real-life situations and make informed decisions aimed at maintaining their physical, mental, and social well-being.

Keywords: functional literacy, healthy lifestyle, biology, teaching methods, secondary school, anatomy, physiology.

References

1. Andreeva, I.G. Continuity of the process of formation of functional health-saving literacy of students / I.G. Andreeva // Bulletin of the Academy of Children's and Youth Tourism and Regional Studies. – 2018. – № 4. – Pp. 7–20.

2. Obrubov, S.A. Progressing short-sightedness at children: pediatric and pedagogical aspects/ S.A. Obrubov // Health for all. – 2009. – № 2. – Pp. 62–74.

3. Lopatina, M.V. Measuring the functional health literacy in the adult population: a review of methods and applicability evaluation of the Newest Vital Sign test for the Russian population / M.V. Lopatina, M.V. Popovich, N.S. Karamnova, A.V. Kontsevaya, O.M. Drapkina // The Russian Journal of Preventive Medicine. – 2020. – T. 23. – № 6. – Pp. 126–134.

4. Kolikova, E.G. Training of teachers' biology and handicraft to implement inter-subject links in integrative extracurricular activity course / E.G. Kolikova, D.Z. Shibkova // Scientific support of a system of advanced training. – 2019. – № 4 (41). – Pp. 90–97.

Возможности и условия изучение иностранных языков в начальной школе с помощью мобильных технологий

Шленская Наталия Марковна,
доцент кафедры иностранных языков и образовательных технологий, Российский Государственный Университет Социальных Технологий
E-mail: teaver@yandex.ru

Тарарышкина Вероника Андреевна,
студент 3 курса кафедры иностранных языков и образовательных технологий, Российский Государственный Университет Социальных Технологий
E-mail: tararyshkina.v@list.ru

Арыкова Мария Геннадьевна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков и образовательных технологий, Российский Государственный Университет Социальных Технологий
E-mail: maarykova@yandex.ru

Васильева Светлана Игоревна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков и образовательных технологий, Российский государственный университет социальных технологий
E-mail: si.vasileva@rgust.ru

В статье изучается перспективность и возможность использования мобильных приложений при обучении иностранному языку в начальной школе. Актуальность работы связана с потребностью в пересмотре традиционных подходов к образованию. В начальной школе необходимо создать условия для вовлеченности учащихся в учебную деятельности, и игровая форма с элементами геймификации является предпочтительной. Ведущая роль при отборе учебного материала принадлежит преподавателю, который может подобрать эффективный материал для обучения с учетом его познавательных и образовательных функций и обеспечить для учащихся обратную связь, оказать поддержку в обучении. Несмотря на многочисленные преимущества использования мобильных технологий, таких как расширения кругозора, персонализация, повышение мотивации к учебе, воспитание самостоятельности, они не способствуют социализации учащихся, связаны с повышенной утомляемостью и несут риски для состояния здоровья. Данные анкетирования подтвердили интерес учащихся начальной школе к использованию технологий мобильного обучения, поэтому перспективным является использование данных технологий при поддержке преподавателя с учетом целей и задач обучения.

Ключевые слова: мобильные технологии, иностранный язык, начальная школа, цифровое обучение, мотивация, мобильные приложения

Введение

Вопрос об использовании мобильных технологий появился с момента появления умных телефонов (смартфонов), когда стало понятно, что они могут выполнять не только функцию связи, а также и функцию обучения. Использование технологий мобильного обучения при изучении иностранных языков в начальной школе воспринимается неоднозначно. Существуют противоречивые данные по поводу преимуществ и недостатков такого обучения. С одной стороны, смартфоны, планшеты и образовательные приложения стали привычной частью повседневной среды школьника, поэтому школа и семья все чаще рассматривают их не только как средство развлечения, но и как инструмент обучения. В научной литературе мобильное обучение трактуется как форма организации учебной деятельности, основанная на доступности, гибкости и персонализации, однако эффективность такого формата зависит от возраста учащихся, качества приложений и педагогического сопровождения.

Для младшего школьного возраста тема изучения языка в игровой и занимательной форме важна, поскольку именно на этом этапе формируется первоначальная мотивация к изучению иностранного языка, развиваются базовые навыки восприятия речи, запоминания слов и речевого подражания.

Материалы и методы

Анализировались публикации из баз электронных библиотек Elibrary, Киберленинка и ScienceDirect, изучающие использование мобильных технологий при изучении иностранного языка в начальной школе. Также были проанализированы публикации, анализирующие преимущества и недостатки использования мобильных технологий на занятиях в начальной и средней школе. Большая часть работ была опубликована за последние 5 лет. Анкетирование учащихся начальных школ проводилось в марте 2026 года путем онлайн-опроса (17 человек, все учащиеся 1–4 классов разных школ города Москвы). Согласие родителей на проведение опроса было получено, для их ознакомления вопросы были заранее отправлены родителям. Учащимся было предложено пройти опрос на базе анкеты в мобильном приложении. Анализировались данные о возрасте респондентов, наиболее используемых устройствах по изучению иностранного языка вне школы, частоте обращения к мобильным приложениям и онлайн-ресурсам, наиболее привлекательных форматах заданий, роли родителей, а также предпочтении урока с учителем или самостоятельного занятия с использованием приложений.

Результаты и обсуждения

Вопросы интеграции мобильных приложений в образовательную среду активно изучаются как российскими и зарубежными исследователями. Истоки MALL (Mobile Assisted Language Learning) восходят к 2001 году, когда в Стэнфордском университете был запущен пилотный проект по изучению испанского языка посредством мобильных телефонов. Термин «изучение языка с помощью мобильных устройств» был предложен зарубежными учеными О. Виберг и А. Гренлунд и представлен в виде аббревиатуры MALL. Термин MALL предполагает использование «любой технологии, которую можно использовать при ходьбе» [16], и это могут быть не только материалы, представленные в виде разработанных приложений, а также и другие материалы для изучения иностранных языков, доступные при работе с мобильных устройств. За прошедшие двадцать лет данное направление стало неотъемлемой частью цифрового языкового образования [17]. По материалам UNESCO, мобильные устройства поддерживают гибкое, доступное и персонализированное обучение, позволяют организовывать контакт с учебным материалом вне класса и расширяют доступ к образовательным ресурсам для разных групп обучающихся[1]. Главным преимуществом MALL по сравнению с классическими формами обучения является свобода от пространственно-временных ограничений. Кроме того, мобильные технологии позволяют моделировать аутентичные коммуникативные ситуации, обеспечивая эффект погружения, что труднодостижимо в рамках традиционных аудиторных занятий. Под мобильным обучением

[1] What is Mobile learning? Meaning, Definition. https://www.unesco.org/en/query-list/m/mobile-learning

(m-learning) понимается образовательная деятельность, реализуемая с помощью персональных гаджетов (смартфонов, планшетов, ноутбуков) и специализированных технологий передачи данных. В широком смысле к мобильным технологиям относят как индивидуальные устройства, так и инфраструктурное оборудование (интерактивные доски, системы видеоконференцсвязи) [18].

Донина И.А и Никифорова Е.В. отмечают, что технология мобильного обучения (m-learning) отличается от технологий электронного обучения (e-learning) тем, что технические устройства (смартфон, планшет, ноутбук) являются мобильными средствами обучения, доступными в любой момент, в то время как стационарные устройства (компьютер, электронная доска) дают возможность заниматься из дома или класса, при этом «акцент не делается на их моментальную доступность и мобильность». Авторы приводят классификацию мобильных приложений в зависимости от возможности применения и степени интеграции в учебный процесс: мобильные приложения-дополнения к учебным пособиям; мобильные приложения, для самостоятельного изучения дисциплин; мобильные приложения, для дистанционной (мобильной) формы обучения [4]. Донина И.А и Никифорова Е.В. отмечают положительные стороны в использовании мобильных приложений при изучении иностранного языка: возрастает познавательный интерес учащихся, открываются возможности слушать голоса носителей языка, видеть изображения достопримечательностей страны изучаемого языка. Помимо этого, совершенствуются все виды речевой деятельности [4]. Патутина К.А. отмечает, что использование мобильных приложений позволяет повысить мотивацию учащихся. Автор проанализировала несколько мобильных приложений с целью определить, какое их них более всего подходит для обучения иностранному языку учащихся начальной школы. Выбор был сделан в пользу приложения Duolingo и отмечены его преимущества: игровой подход; расширение словарного запаса; поддержание мотивации (система баллов и достижений); обратная связь о правильности ответов и возможность корректировки неправильных; доступность для изучения целого ряда языков; разработанная практика чтения и письма; практика аудирования и говорения; возможность многократного повторения [9].

Маилова С, Г. и Бабиян Т.В. проанализировали наиболее востребованные мобильные приложения, отметив их функции и дидактические признаки: интерактивность, создание проблемных ситуаций, развитие самостоятельности, информативность, персонализация. Отмечено, что работа с мобильными приложениями расширяет кругозор и способствует воспитанию самостоятельности [7]. Авторы подчеркивают, что именно от преподавателя зависит правильный выбор мобильного приложения для занятия на уроке. Не всякое приложение пригодно и соответствует целям занятия. Среди важных характеристик мобильного обучения Ткачева Е.А. называет гибкость и доступность, автономность, индивидуальный подход, разноплановость образовательного процесса. Наиболее популярными приложениями названы Duolingo, Babbel, Rosetta Stone, Memrise. В процессе обучения учащиеся погружаются в новую электронную языковую среду, которая не должна заменять традиционное обучение, а только дополнять его [12].

Дорохов Р.С. рассматривает эффективность и функционал мобильных приложений на разных этапах обучения иностранному языку. Подчеркивается, что мобильные приложения «Duolingo», «Memrise» и «Busuu» особенно подходят для обучения младших школьников, так как содержат элементы геймификации, повышают мотивацию, помогают формировать базовые языковые навыки [5].

Д.В. Головина и М.В. Самофалова рассматривают пользу мобильных приложений в обучении английскому языку на начальных этапах в игровом интерактивном формате и отмечают, что это обеспечивает прогресс в изучении языка, развивает чувство ответственности и самостоятельности [3]. Микулич Е.И. в статье презентует разработанное мобильное приложение для изучения иностранному языку младших школьников, а также отмечает преимущества мобильных приложений и их функционал. Автор отмечает, что мобильные приложения могут поддерживать вовлеченность ребенка в процесс обучения, а в качестве фактора, которые может поддерживать вовлеченность указывает возможность выбора любимого персонажа для игры [8]. Chung T. С соавторами установили, что в неформальной обстановке сканирование QR-кодов с образовательной информацией и выполнение заданий поддерживает интерес младших школьников и способствует усвоению новых знаний [15].

Агапова А.Н. с соавторами подчеркивают, что мобильные приложения являются подходящим средством обучения иностранному языку учащихся младшего школьного возраста, так как в младшем возрасте учащиеся являются восприимчивыми к новым знаниям и в процессе игры могут освоить иностранные языки [1]. Плеханова М.С. делает вывод, что «мобильные приложения обеспечивают организацию «микрообучения»: формат коротких уроков позволяет осваивать новый материал, не перегружая себя информацией, что особенно актуально в современном ритме жизни» [10]. Бажанов И.Д. отмечает основные преимущества мобильных приложений – доступность, интуитивно понятный метод работы, возможность неограниченного доступа в любом месте и в любое время, и, как правило, качественный контент, так как обычно создателями приложений являются носители иностранного языка. В то же время не всегда разработанные уроки соответствуют заявленному уровню, а успешность самостоятельной работы зависит от самодисциплины и мотивации самих учащихся [2].

Картунова Д.В. считает важным желание и мастерство самих преподавателей подходить к процессу использования мобильных приложений ответственно и творчески, отбирая подходящие для уровня обучения мобильные приложения [6]. Картунова Д.В. описывает эксперимент по использованию двух мобильных приложений для обучения младших школьников чтению «Starfall Learn to Read» и «Teach Your Monster по методу Phonics. Результаты эксперимента показали, что «группа, изучавшая чтение по методу Phonics без использования мобильных приложений дома, показала результаты хуже, чем группа, в которой они были использованы» [6]. В данном эксперименте приложения использовались как дополнительное средство обучение чтению, и результаты показали его эффективность.

Степанова К.И. отмечает, что за последние годы цифровая грамотность школьников выросла в разы и поступающие в школу первоклассники уже умеют пользоваться мобильными телефонами и планшетами, однако пользуются, как правило, в развлекательных, а не в обучающих целях [11]. Использование геймификации, в основе которой лежит внедрение алгоритмов игры в процесс обучения, делает его ярким, позитивным, при этом грань между игрой и обучением стирается.

Несмотря на существующие возможности, открывающиеся с появлением и использованием мобильных приложений при обучении иностранному языку, существуют также и недостатки. Чотчаева М.К. отмечает, что работа с приложениями требует самодисциплины и самоорганизации– качеств характера, которых не всегда хватает школьникам младшего возраста. В приложении не всегда есть возможность получить быструю обратную связь, проверить свои ответы и повторно выполнить задание, что также затрудняет понимание и усвоение материала. Также работа с приложением не способствует социализации и общению с одноклассниками. Как правило, учащиеся работают с приложением изолировано и индивидуально [14]. Донина И.А и Никифорова Е.В. отмечают, что мобильные технологии оказывают отрицательное влияние на здоровье при их чрезмерном использовании, а именно влияют на осанку, зрение и слух, поэтому использование приложений должно проводиться с учетом положительных и отрицательных сторон влияния на учащихся [4]. В 2026 году Министерство образования Российской Федерации ограничило время по использованию гаджетов детьми: для детей с 3 до 7 лет до одного часа, с 7 до 10 лет – до полутора часов[1]. Кроме того, рекомендуется сочетать использование гаджетов с физической нагрузкой, а также следить за осанкой и состоянием зрения. Турбина Е.П. считает, что несмотря на все преимущества использования мобильных приложений, такие занятия не могут создать полностью коммуникативную среду, которую может создать учитель и класс. Многие учащиеся используют приложения, чтобы совершенствовать знания иностранного языка, а не изучать правила [13]. Потребность в аутентичных материалах можно покрыть доступным контентом в сети интернет, заранее отобранным преподавателем. Учащиеся начальной школы еще недостаточно готовы к полностью самостоятельному цифровому обучению, поэтому мобильные технологии в начальной школе должны использоваться осторожно и методически грамотно, как дополнение к уроку, а не как его полная замена [16].

Нами было проанализировано использование мобильных приложений для изучение иностранного языка учащимися1–4 классов разных школ города Москвы. Данные о использовании школьниками мобильных приложений представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Основные результаты опроса учащихся (17 человек)

Вопросы	Полученные ответы (%)
Возраст респондентов	7–8 лет – 23,5%, 9 лет – 41,2%, 10 лет – 35,3% –
Дополнительное устройство для учебы	Смартфон – 64,7%, планшет– 29,4%
Использование приложений для изучения языка	Иногда – 58,8%; не использовали – 35,3%; регулярно – 5,9%

[1] Минпросвещения разработало рекомендации по использованию гаджетов детьми – РИА Новости, 10.07.2026. https://ria.ru/20260710/deti-2103948484.html

Окончание

Вопросы	Полученные ответы (%)
Готовность заниматься больше с помощью новых приложений и игр	«Очень хочу» – 35,3%; «возможно, попробую» – 58,8%, «нет» – 5,9%
Главное преимущество	Возможность играть и учиться одновременно – 52,9%, легко запоминать слова –29,5%, удобно пользоваться – 17,6% и другие факторы,
Наиболее популярное приложение	Duolingo – 71,4%, Memrise – 15,5 (среди ответивших)
Помощь родителей	Всегда – 35,3%; иногда – 41,2%; самостоятельно – 23,5%
Предпочтительный формат	Урок с учителем – 58,8%; самостоятельное занятие в приложении – 41,2%

Результаты опроса показывают, что у учащихся начальной школы имеется доступ к мобильным телефонам и дома, и в школе. Респондентами являлись учащиеся 1–4 классов, большинство из них ответили, что имеют свой собственный смартфон (64,7%) или планшет (29,4%). Большинство учеников отметили, что уже имели опыт использования мобильных приложений при изучения иностранного языка помимо занятий в школе (58,8%), хотя доля тех, кто никогда не пользовался такими приложениями тоже довольно большая – 35,2%, однако только 1 учащийся (5,9%) пользовался приложением регулярно.

Помощью родителей нужна большинству учащихся 76,5%, лишь 23,5% учащихся отметили, что пользуются мобильными приложениями полностью самостоятельно (4 человека старших классов начальной школы). Предпочтительной формой при работе с приложениями был назван урок с учителем (58,8%), также самостоятельный вариант занятий поддерживает 41,2% учащихся.

Проведенный анализ показывает, что активность использования приложений для изучения языка нельзя назвать высокой. Одновременно у детей явно присутствует интерес к данному формату. На вопрос о том, хотели бы они заниматься иностранным языком больше с помощью специальных программ и игр, 35,3% ответили «очень хочу», а 58,8% выбрали вариант «возможно, попробую»; отрицательный ответ дали лишь единичные респонденты. Следовательно, проблема заключается не в отсутствии интереса, а скорее в том, что применение мобильных технологий не всегда встроено в привычную учебную деятельность.

Учащиеся отметили главное преимущество при обучении с помощью мобильного приложения в смартфоне возможность учиться и играть одновременно. то есть, для них важным фактом вовлечения выступает геймификация процесса обучения (уровни, баллы, призы). Еще по 29,5% и 17,6% отметили, что удобно запоминать новую лексику и удобство использования в любом месте, а также яркость, интересность приложений; отдельные ответы были связаны с возможностью заниматься вместе с друзьями. Это соответствует выводам исследований о том, что геймификация и визуальная насыщенность действительно усиливают вовлеченность младших школьников, но не должны подменять собой учебную цель.

Наиболее популярным приложением для изучения иностранного языка названо Duolingo (71,4%). Также среди популярных упоминалось приложение Memrise; часть детей отметила, что любимого приложения у них нет. Такая популярность приложения Duolingo связно с тем, что оно персонализируется под успех определенного ученика, имеет функцию напоминая, поддерживает интерес с помощью игровых технологий и геймификации.

Выводы

Проведенные анализ литературы и данные исследования показывают перспективность и возможность использования мобильных технологий в обучении младших школьников, позволяющих повысить вовлеченность в процесс обучения с помощью технологий геймификации. Технологии мобильного обучения, в том числе, интерактивные задания и работа с приложениями, помогут повторить материал только в том случае, если эти задания тщательно отобраны преподавателем, соответствуют целям урока, обладают познавательным целям обучения. Важно учитывать возможность использования таких материалов на занятиях. Необходимо встраивать процесс работы с мобильными приложениями с учетом утомляемости учеников, исключая чрезмерную погруженность в процесс игры. Поскольку большинство учащихся начальной школы нуждается в руководстве и поддержке, целесообразно выстраивать работу с мобильными приложениями на уроке как с одним из элементов работы.

Литература

1. Агапова А. Н., Акперова К.Н., Сыроежкина А.С. Мобильные приложения как способ изучения иностранного (английского) языка // Наука в мегаполисе. Science in a Megapolis. 2022. № 1(36).
2. Бажанов И.Д. Изучение английского языка через мобильные приложения // Вызовы XXI века: материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), Набережные Челны, 14–25 апр. 2025 г. Набережные Челны: Набережночелнинский гос. пед. ун-т, 2025. С. 81–83. EDN BHTGJJ.
3. Головина Д. В., Самофалова М.В. Использование мобильных приложений на уроках английского языка для обучения детей младшего школьного возраста // Актуальные вопросы межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков: материалы I Всерос. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 17 мар. 2022 г. Ростов-на-Дону: АкадемЛитТМ (ИП Ковтун С.А.), 2022. С. 42–44.
4. Донина И. А., Никифорова Е.В., Ширина Т.Г. Мобильные приложения в школе: готовность педагогов // Россия – Германия в образовательном, научном и культурном диалоге: сб. материалов Междунар. науч.-просвет. форума, Псков, 16–17 сент. 2021 г. Псков: Междунар. акад. КОНКОРД (Editions du JIPTO), 2021. С. 68–72. DOI 10.37490/de2021/012.
5. Дорохов Р. С., Полякова В.А. Образовательные платформы и мобильные приложения как эффективное средство обучения иностранному языку на разных этапах в современной общеобразовательной школе // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 106–1. С. 112–115. DOI 10.18411/trnio-02–2024–32.
6. Картунова Д.В. Развитие навыков чтения на английском языке у младших школьников посредством мобильных приложений // Студенческая наука и XXI век. 2023. Т. 20, № 1–2(23). С. 345–346.
7. Маилова С. Г., Бабиян Т.В. Использование мобильных приложений при обучении лексике и грамматике на уроках английского языка в средней школе // Междунар. журн. гуманитарных и естественных наук. 2024. № 2–1(89). С. 172–177. DOI 10.24412/2500–1000–2024–2–1–172–177.
8. Микулич Е.И. Мобильное приложение для изучения английского языка для детей младшего школьного возраста // Электронные системы и технологии: материалы 59-й науч. конф. аспирантов, магистрантов и студентов БГУИР, Минск, 17–21 апр. 2023 г. Минск: Науч. электрон. изд., 2023. С. 910–911.
9. Патутина К.А. Обучение английскому языку учащихся начальной школы с использованием мобильных приложений // XX Семёновские чтения: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Якутск, 19 февр. 2025 г. Якутск: Изд. дом СВФУ, 2025. С. 499–503.
10. Плеханова М.С. Обучающие мобильные приложения как эффективный ресурс для самостоятельной работы при изучении иностранных языков // Культура в зеркале языка и литературы: материалы Двенадцатой Междунар. науч. конф., Тамбов, 25 окт. 2024 г. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2024. С. 226–232.
11. Степанова К.И. Использование компьютерных и мобильных игр при обучении английскому языку // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2021. № 2. С. 80–89.
12. Ткачева Е.А. Современные технологии мобильного обучения иностранным языкам // Вестн. Луган. гос. пед. ун-та. Сер.: Филол. науки. 2024. № 2(116). С. 83–86.
13. Турбина Е.П. Изучение иностранного языка с помощью мобильных устройств: преимущества и недостатки // Учёные зап. Шадрин. гос. пед. ун-та. 2024. № 2. С. 1–5.
14. Чотчаева М.К. Использование мобильных приложений при обучении английскому языку // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 104–2. С. 168–170. DOI 10.18411/trnio-12–2023–112.
15. Chung T., Wilsey S., Mykita A., Lesgold E., Bourne J. Quick response code scanning for children's informal learning // International Journal of Information and Learning Technology. 2018. Vol. 36, Iss. 1. P. 38–51. DOI 10.1108/IJILT-04–2017–0026.
16. Çukurbaşı Çalışır E., Sabuncu F.H., Kışla T. Mobile learning in grades K-12: A literature review // Journal of Educational Technology & Online Learning. 2022. Vol. 5, Iss. 4. P. 1000–1029. DOI 10.31681/JETOL.1145967.
17. Liu X. L., Ni C.N., Liu Y.L. Effects of mobile-assisted reading materials on children's L1 lexical development // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. DOI 10.3389/fpsyg.2023.1144427.
18. Luo Z. The effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): a systematic review // Behavioral Sciences. 2023. Vol. 13, № 4. Art. 331. URL: www.mdpi.comhttps://www.mdpi.com/2076–328X/13/4/331 (дата обращения: 26.03.2026).

OPPORTUNITIES AND CONDITIONS FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOL USING MOBILE TECHNOLOGIES

Shlenskaya N.M., Tararyshkina V.A., Arykova M.G., Vasileva S.I.
Russian State University of Social Technologies

The article examines the prospects and possibility of using mobile applications when teaching a foreign language in primary school. The relevance of the work is related to the need to revise traditional approaches to education. In elementary school, it is necessary to create conditions for students to be involved in learning activities, and a game form with gamification elements is preferable. The leading role in the selection of educational material belongs to the teacher, who can select effective material for teaching, taking into account its cognitive and educational functions and provide feedback to students and provide support in learning. Despite the numerous advantages of using mobile technologies, such as expanding horizons, personalization, increasing motivation to study, and fostering independence, they do not contribute to the socialization of students, are associated with increased fatigue and carry health risks. Survey data confirmed the interest of primary school students in using mobile learning technologies, so the use of these technologies with the support of a teacher, taking into account the goals and objectives of learning, is promising.

Keywords: mobile technologies, foreign language, primary school, digital learning, motivation, mobile apps

References

1. Agapova A.N., Akperova K.N., Syroezhkina A.S. Mobile applications as a way to learn a foreign (English) language // Nauka v megapolise. Science in a Megapolis. 2022. № 1(36).

2. Bazhanov I.D. Learning English through mobile applications // Vyzovy XXI veka: proceedings of the All-Russian student research and practical conference (with international participation), Naberezhnye Chelny, 14–25 Apr. 2025. Naberezhnye Chelny: Naberezhnochelninsky State Pedagogical University, 2025. P. 81–83. EDN BHTGJJ.

3. Golovina D.V., Samofalova M.V. Using mobile applications in English lessons to teach primary school children // Aktual'nye voprosy mezhkul'turnoi kommunikatsii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: proceedings of the 1st All-Russian research and practical conference, Rostov-on-Don, 17 Mar. 2022. Rostov-on-Don: AkademLitTM (IP Kovtun S.A.), 2022. P. 42–44.

4. Donina I.A., Nikiforova E.V., Shirina T.G. Mobile applications at school: teachers' readiness // Rossiya – Germaniya v obrazovatel'nom, nauchnom i kul'turnom dialoge: collection of materials of the International scientific and educational forum, Pskov, 16–17 Sept. 2021. Pskov: International Academy KONKORD (Editions du JIPTO), 2021. P. 68–72. DOI 10.37490/de2021/012.

5. Dorokhov R.S., Polyakova V.A. Educational platforms and mobile applications as an effective tool for teaching a foreign language at different stages in a modern comprehensive school // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2024. № 106–1. P. 112–115. DOI 10.18411/trnio-02–2024–32.

6. Kartunova D.V. Developing reading skills in English among primary school students using mobile applications // Studencheskaya nauka i XXI vek. 2023. Vol. 20, № 1–2(23). P. 345–346.

7. Mailova S.G., Babiyan T.V. Using mobile applications to teach vocabulary and grammar in English lessons in secondary school // Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2024. № 2–1(89). P. 172–177. DOI 10.24412/2500–1000–2024–2–1–172–177.

8. Mikulich E.I. A mobile application for learning English for primary school children // Elektronnye sistemy i tekhnologii: proceedings of the 59th scientific conference of postgraduate students, master's students and undergraduates of BGUIR, Minsk, 17–21 Apr. 2023. Minsk: Scientific Electronic Edition, 2023. P. 910–911.

9. Patutina K.A. Teaching English to primary school students using mobile applications // XX Semenovskie chteniya: collection of materials of the All-Russian research and practical conference with international participation, Yakutsk, 19 Febr. 2025. Yakutsk: Publishing House of NEFU, 2025. P. 499–503.

10. Plekhanova M.S. Educational mobile applications as an effective resource for independent work in learning foreign languages // Kul'tura v zerkale yazyka i literatury: proceedings of the Twelfth International Scientific Conference, Tambov, 25 Oct. 2024. Tambov: Publishing House «Derzhavinsky», 2024. P. 226–232.

11. Stepanova K.I. Using computer and mobile games in teaching English // Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovatsii. 2021. № 2. P. 80–89.

12. Tkacheva E.A. Modern technologies of mobile learning of foreign languages // Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Series: Philological Sciences. 2024. № 2(116). P. 83–86.

13. Turbina E.P. Learning a foreign language using mobile devices: advantages and disadvantages // Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 2. P. 1–5.

14. Chotchaeva M.K. Using mobile applications in teaching English // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2023. № 104–2. P. 168–170. DOI 10.18411/trnio-12–2023–112.

15. Chung T., Wilsey S., Mykita A., Lesgold E., Bourne J. Quick response code scanning for children's informal learning // International Journal of Information and Learning Technology. 2018. Vol. 36, Iss. 1. P. 38–51. DOI 10.1108/IJILT-04–2017–0026.

16. Çukurbaşı Çalışır E., Sabuncu F.H., Kışla T. Mobile learning in grades K-12: A literature review // Journal of Educational Technology & Online Learning. 2022. Vol. 5, Iss. 4. P. 1000–1029. DOI 10.31681/JETOL.1145967.

17. Liu X.L., Ni C.N., Liu Y.L. Effects of mobile-assisted reading materials on children's L1 lexical development // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. DOI 10.3389/fpsyg.2023.1144427.

18. Luo Z. The effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): a systematic review // Behavioral Sciences. 2023. Vol. 13, № 4. Art. 331. URL: https://www.mdpi.com/2076–328X/13/4/331 (accessed: 26.03.2026).

Особенности организации инклюзивного обучения в учреждениях высшего образования

Турчина Жанна Евгеньевна,
к.м.н., доцент, заведующий кафедрой сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: turchina – 09@mail.ru

Бакшеев Андрей Иванович,
к.и.н., доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: baksh-ai@yandex.ru

Рахинский Дмитрий Владимирович,
д.Фил.Н, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: siridar@mail.ru

Колмаков Владимир Юрьевич,
к.ФилН, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: Vu– kolmakov@yandex.ru

Вергун Артем Сергеевич,
к.и.н., старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: artemvergun@mail.ru

В статье рассматриваются ключевые организационные основы внедрения инклюзивного обучения в учреждениях высшего образования (вузах). Подчеркивается необходимость системного подхода к созданию доступной и безбарьерной среды для лиц с особыми образовательными потребностями (ООП). Проанализированы особенности подготовки педагогического персонала. Систематизированы организационные и педагогические компоненты инклюзивного обучения в вузах. Обоснована необходимость институциональной интеграции инклюзии в стратегии развития вуза. В результате проведенной аналитической работы были выделены следующие общие организационно-образовательные принципы: включение лиц с особыми образовательными потребностями в инклюзивное пространство учреждения высшего образования: государственно-административного регулирования, общественной активности, технологической компенсации и привлечения бизнеса в развитие инклюзивного образования, а также указаны их особенности.

Сделан вывод, что инклюзивное обучение в вузах является не только гуманистическим требованием современного общества, но и фактором инновационного развития образовательной системы. Проведенный анализ показал, что эффективное внедрение инклюзии в вузы возможно в условиях системной организационной поддержки, наличия педагогических стратегий адаптации и институционального сопровождения студентов с ООП. Инклюзивное образование требует обновления концептуальных подходов к обучению, расширения функций преподавателя, изменения образовательной среды и активного привлечения всех участников образовательного процесса к формированию инклюзивной культуры

Ключевые слова: инклюзивное обучение, учреждения высшего образования, организационные основы, педагогические подходы, лицо с особыми образовательными потребностями (ООП), образовательный процесс.

Введение

Инклюзивное образование является одним из ключевых направлений трансформации современной высшей школы, что обусловлено государственной политикой, направленной на обеспечение равного доступа к образованию для всех граждан, в том числе, лиц с особыми образовательными потребностями (ООП). Инклюзивное образование является педагогической инновацией и одновременно требованием не только времени, но и одним из международных обязательств нашего государства вследствие ратификации Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью. Проблема внедрения инклюзивного обучения в вузе требует комплексного научно обоснованного подхода, поскольку касается не только адаптации физической среды, но и изменения самой организационной структуры, образовательного процесса, кадровой политики, а также системы ценностей. На практике инклюзия часто реализуется фрагментарно, без системной поддержки, что, в значительной степени, снижает ее эффективность.

В связи с вышеизложенным в современном образовательном пространстве все большую актуальность приобретает внедрение инклюзивного обучения во всех звеньях образовательной системы, в частности в учреждениях высшего образования (вузах).

Внедрение инклюзивного обучения, безусловно, является положительной тенденцией развития системы образования, поскольку с каждым годом все большее количество лиц с ООП имеет возможность получать знания и социализироваться. Но для того, чтобы инклюзивная модель образования могла стать полной реальностью, не достаточно только нормативных или законодательных реформ, нужно правильно понимать суть и необходимость инклюзии всеми участниками образовательного процесса, да и обществом в целом.

В общем, сейчас сосуществует несколько моделей включения студентов с ООП в образовательное пространство: сегрегационная, интеграционная и инклюзивная. В вузе первая модель реализуется в индивидуальной форме обучения, и должны признать, что пандемия Covid-19 значительно укрепила позиции этой модели обучения для лиц с ООП. Этому в весомой степени способствовала и стремительная интеграция онлайн-технологий, которые имеют ряд положительных аспектов и делают процесс получения знаний более приемлемым. Вторая модель предполагает непосредственное участие студентов с ООП в учебном процессе, но не в социальном взаимодействии. Положительным аспектом такой модели, бесспорно, является то, что студент с ООП выходит из полной изоляции. Однако эта модель требует от него колоссальных усилий по приспособлению к образовательной среде, которая преимущественно не адаптирована для нужд лиц с ООП. То есть при такой модели изоляция никуда не исчезает, хотя и не является абсолютной, ведь минимально необходимая коммуникация с окружением осуществляется. И только при третьей модели студенты с ООП полностью включаются во все сферы и виды взаимодействия, и это взаимодействие максимально адаптируют к потребностям каждого студента с ООП. Современная система высшего образования также концентрируется на распространении именно инклюзивной модели, которая больше всего соответствует тенденциям устойчивого развития общества. Инклюзивное образование в высшей школе, как отмечает исследователь Е.Г. Огольцова, заключается не только в адаптации образовательной среды к потребностям лиц с ООП, но и в трансформации образовательных подходов и философии преподавания в целом [1]. Автор подчеркивает, что главной целью инклюзии является не только физическая доступность образовательных услуг, но и формирование таких педагогических условий, при которых каждый студент сможет достичь академического успеха на принципах равенства, уважения к различиям и партнерского взаимодействия.

Цель исследования: анализ теоретических основ инклюзивного обучения в вузе, выявление эффективных организационно-педагогических основ его внедрения, а также определение перспектив развития инклюзивной среды в высшей школе.

Материалы и методы

Исследование основано на методе систематического обзора, который предусматривал определение исследовательского вопроса (выявле-

ние организационно-педагогических основ внедрения инклюзивного обучения в образовательном пространстве вуза), комплексный поиск информации в релевантных исследованиях из различных баз данных, отбор и критическое оценивание соответствующих научных исследований; методе системного подхода (для анализа структурной организации инклюзивной среды); методе обобщения (для формулирования выводов)

Результаты исследования

Исследователи С. Николаев и Н. Шлат утверждают, что инклюзивное образование в вузе должно стать основой для развития социального партнерства, формирования междисциплинарных команд поддержки, а также переосмысления роли преподавателя как модератора, фасилитатора и тьютора учебного процесса [2]. В этом контексте важным, на наш взгляд, является пересмотр организационных структур вуза, повышение институциональной способности к предоставлению качественных образовательных услуг студентам с ООП, а также их активному участию в общественной и культурной жизни вуза, в том числе и в студенческом самоуправлении [3].

Инклюзия в высшем образовании рассматривается также как фактор развития социальной справедливости. По мнению исследователя Е.Е. Зориной, она способствует устранению барьеров, ограничивающих доступ к образованию определенным группам населения, и является индикатором гуманизации образования в целом [4].

В то же время практика показывает, что в российских вузах еще недостаточно эффективно реализуются механизмы организационного и педагогического сопровождения инклюзивного обучения. Исследователи А.Г. Полянская и Л.Н. Боронина отмечают, что наблюдается низкий уровень осведомленности преподавателей относительно адаптационных стратегий обучения студентов с ООП [5]. Кроме того, существует потребность в нормативном урегулировании отдельных аспектов инклюзивной политики на уровне каждого вуза. Как отмечают исследователи, хотя нормативная база существует, ее имплементация в высшем образовании остается фрагментарной. Е.Г. Огольцова указывает на отсутствие четких механизмов контроля качества инклюзивных услуг в вузе, а также на недостаточную интеграцию инклюзии во внутреннюю политику вузов [1].

В связи с этим возникает насущная потребность в анализе организационно-педагогических основ инклюзивного обучения в вузе, разработке эффективных моделей управления инклюзией, подготовке квалифицированного кадрового потенциала, способного успешно реализовать инклюзивные подходы на практике.

Инклюзивное обучение – это не просто набор практик для привлечения лиц с особыми потребностями к образовательному процессу, а глубокая педагогическая парадигма, которая требует переосмысления целей, принципов и методов образования в целом. Согласно определению ЮНЕСКО, инклюзия в высшем образовании предусматривает создание условий, способствующих полноценному участию всех, без исключения, соискателей образования в образовательном процессе без дискриминации [2].

Согласно мнению ряда исследователей [6], одной из ключевых теоретических основ инклюзивного подхода является признание многообразия студенческой аудитории как нормы, а не исключения. Авторы утверждают, что инклюзия базируется на принципах гуманизма, личностно ориентированной педагогики, социальной справедливости и прав человека. Основная идеология инклюзивного обучения заключается в полном исключении любой дискриминации при получении образовательных услуг, равное отношение, но и одновременное создание особых условий для студентов с ООП.

При этом, исследователи подчеркивают важность учета когнитивных, эмоционально-волевых и социальных особенностей лиц с ООП в разработке учебных программ и подходов к преподаванию и отмечают, что «инклюзия – это процесс системного изменения образовательной среды, который требует междисциплинарного сотрудничества, в частности участия педагогов, психологов, социальных работников и самих студентов» [7].

Думается необходимо акцентировать внимание на то, что важным условием включения молодежи с ООП в образовательный процесс любого вуза является создание именно инклюзивной образовательной среды. Исследователи определяют инклюзивную образовательную среду как «совокупность условий, обеспечивающих равный доступ лицам с особыми потребностями к качественному инклюзивному образованию в инклюзивном учебном заведении… независимо от их психофизического развития, состояния здоровья, возраста, пола, социально-экономического статуса, расы, места жительства и воспитания, и как совокупность участников образовательного процесса, связанных общностью условий, в которых происходит их деятельность» [7].

Создание инклюзивной образовательной среды в вузах предусматривает организацию физического и образовательного пространств на основе так называемого универсального дизайна, важнейшей особенностью которого является безбарьерность, или доступность, под которой следует понимать не только соблюдение определенных программных требований, но и возможность свободно получать информацию, обеспечение учебно-методическими материалами, использование ИКТ, которые необходимы для организации полноценного учебного процесса. Не менее важным компонентом инклюзивного образования является социальная среда, которая предусматривает создание благоприятных условий для возможности взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, а именно между студентами, научно-педагогическими работниками, потенциальными работодателями и общественными организациями [8].

Организационное обеспечение инклюзивного обучения в вузе предусматривает создание эффективной институциональной структуры, которая способна обеспечить равный доступ к образовательным услугам для студентов с ООП. Как подчеркивают Н.А. Лукьянова с соавт., необходимо формировать политику инклюзии как часть общей стратегии развития университета, интегрируя инклюзивные подходы во все структурные подразделения [9].

Осуществляя анализ особенностей создания инклюзивной образовательной среды, к базовым компонентам организационного сопровождения инклюзии уместно отнести:

– создание структурных подразделений, ответственных за координацию инклюзивной политики (центры поддержки студентов с ООП);

– проведение мониторинга доступности образовательных услуг;

– внедрение процедур сопровождения и индивидуального консультирования студентов;

– адаптация физического пространства и информационной среды (безбарьерность, ИКТ);

– формирование системы внутреннего обеспечения качества инклюзивного обучения.

Соглашаемся с мнением исследователей, что вузы, которые имеют успешную практику внедрения инклюзии, обычно создают междисциплинарные команды, в состав которых входят тьюторы, психологи, социальные работники, преподаватели и администраторы [5]. Заметим, что особая роль в этом процессе принадлежит кураторам студенческих групп [10].

Исследователи также отмечают, что важным аспектом в организации повышения квалификации персонала и внедрении инклюзивных курсов в программы педагогического образования является эмпатия преподавательского состава и желание действенно приобщиться к проведению качественного образовательного процесса среди инклюзивной студенческой молодежи [11].

Как отмечают исследователи, здесь важны педагогическая чувствительность к потребностям студентов с ООП, использование активных и партисипативных методов обучения, а также применение адаптивных стратегий преподавания, среди которых можно выделить дифференциацию образовательного процесса, индивидуализацию учебных планов, создание поддерживающей образовательной среды, рефлексивный подход к преподаванию учебных дисциплин [4]. Как показывает практика, эффективным является также сочетание традиционных форм обучения с цифровыми платформами, что позволяет компенсировать сенсорные, моторные или когнитивные барьеры в процессе обучения инклюзивной молодежи [6].

Несмотря на позитивные сдвиги в сфере инклюзивного образования в высшей школе, остается ряд проблем, среди которых главными являются недостаточность квалифицированных кадров, формализм во внедрении инклюзивной политики и низкий уровень институциональной культуры [2]. Кроме того, существуют психологические барьеры, как со стороны студентов, так и преподавателей, связанные с предубеждением в отношении лиц с ООП, отсутствием опыта взаимодействия в инклюзивной среде [4].

В связи с тем, что каждый вуз и образовательная профессиональная программа являются уникальными, включение лиц с ООП в инклюзивное образовательное пространство вуза не имеет четкого унифицированного алгоритма, однако мы можем проследить некоторые общие черты и тенденции. Именно они позволили сформулировать организационно-образовательные принципы, на которых, по нашему мнению, основывается любой вариант включения лиц с ООП в инклюзивное образовательное пространство вуза (см. табл. 1).

Таблица 1. Организационно-образовательные принципы включения студентов с ООП в инклюзивное образовательное пространство вуза

Принцип	Особенности применения
Государственно-административный принцип	Инклюзивная форма высшего образования полностью регламентируется общегосударственными нормативно-правовыми актами. Государство инициирует инклюзивное обучение в вузе, планирует его долю, коррелирует общее количество выпускников с ООП определенной специальности и потребности рынка труда.
Принцип надежности и постоянства	Государство выступает гарантом получения высшего образования студентами с ООП по выбранной ими образовательно-профессиональной программе. В то же время вуз сохраняет право на гибкость инклюзивного образовательного процесса и его коррекцию в направлении достижения целей образовательного учреждения.
Автономии вуза	Вуз автономно планирует, реализует инклюзивную форму обучения и оценивает его результаты, руководствуясь собственным потенциалом и возможностями. Вуз имеет право не создавать специальные условия, если они несут угрозу для здоровья и безопасности других лиц или вызывают принципиальные изменения образовательных программ или чрезмерные финансовые затраты.
Общественной активности	Общественность активно привлекается к образовательному процессу, в частности к популяризации инклюзивной формы высшего образования. Взаимодействие с органами местного самоуправления, привлечение к инклюзивным процессам общественных организаций будет значительно способствовать образовательной инклюзии.
Технологической компенсации	Автоматизация и алгоритмизированность учебных действий, распространение адаптивных и ассистивных технологий, а также возможность дистанционного управления образовательным процессом способны в значительной степени обеспечить альтернативные условия инклюзивного обучения.
Принцип вовлеченности бизнеса	Бизнес выступает основным заказчиком специалистов определенной специальности и гарантом интеграции будущих работников с ООП в профессиональную среду. Здесь речь идет о постоянном формировании устойчивой и надежной взаимосвязи и конструктивного сотрудничества, которая обеспечит выпускников рабочим местом, а бизнес – квалифицированными работниками.

Заключение

Инклюзивное обучение в вузах является не только важным гуманистическим императивом современного общества, направленным на обеспечение равных прав и возможностей для всех граждан, но и выступает мощным фактором инновационного развития образовательной системы. Внедрение инклюзии стимулирует переосмысление традиционных подходов к обучению, способствует развитию педагогического мастерства преподавателей, обогащает образовательную среду и формирует инклюзивную культуру среди всех участников образовательного процесса. И здесь необходимо соблюдение очерченных организационно-образовательных принципов включения лиц с ООП в инклюзивное образовательное пространство вуза. Высшее образование на инклюзивных началах должно быть фактором развития каждой личности. Это позволит не только организовать качественный и эффективный учебный инклюзивный процесс, но и получить положительные результаты данной образовательной активности в социокультурном измерении.

Инклюзивное обучение в вузе требует целостной стратегии, охватывающей организационные, методические и педагогические аспекты. Необходимо обеспечить надлежащую подготовку преподавателей, развивать инфраструктуру, постоянно формировать толерантную образовательную среду. Инклюзивное образование в высшей школе требует обновления концептуальных подходов к обучению, расширения функций преподавателя, который должен выступать фасилитатором, тьютором и медиатором изменения образовательной среды в направлении его универсальности и доступности, а также активного привлечения всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, администрации, родителей, общественных организаций) к формированию инклюзивной культуры, основанной на принципах уважения, принятия, толерантности и поддержки.

Как нам представляется, перспективы дальнейших исследований в этой области связаны с разработкой и апробацией конкретных моделей инклюзивного обучения для различных специальностей и категорий студентов с ООП, изучением эффективности различных форм тьюторского и ассистентского сопровождения, а также анализом влияния инклюзивного обучения на академические успехи и социальную интеграцию всех категорий студентов в вузе.

Литература

1. Огольцова Е.Г. Проблемы внедрения системы инклюзивного образования в высшую школу // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3(82). С. 146–147.
2. Николаев С.М., Шлат Н.Ю. Инклюзия в высшей школе: как культура взаимодействия связывает инфраструктуру и практики участия // Журнал исследований социальной политики. 2025. № 23(4). С. 693–708.
3. Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Колмаков В.Ю., Нор О.В., Вергун А.С. Студенческое самоуправление как источник саморазвития студентов университета // Социально – гуманитарные знания. 2026. № 2. С. 54–56.
4. Зорина Е.Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 165–184.
5. Полянская А.Г., Боронина Л.Н. Инклюзивное образование в высшей школе: оценка состояния и перспективы развития // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы IX Международной научно–практической конференции. – Екатеринбург: Изд–во Уральского университета, 2023. Т. 2. С. 28–31.
6. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education // International Journal of Disability, Development and Education. 2016. Vol. 63(3). P. 384–394.
7. Бижукова К.А., Горбунова В.В., Шульга М.М., Колесникова И.И., Бруснева В.В. Формирование модели инклюзивного пространства в системе высшего профессионального образования // Социология. 2022. № 3. С. 339–349.
8. Бакшеев А.И. Нравственные традиции и их роль в воспитании молодого поколения // Проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного образования: сб. ст. Красноярск: ГОУ ВПО «Гос. ун–т цвет. металлов и золота». 2006. Вып. 12. С. 81–85.
9. Лукьянова Н.А., Щукина Н.И., Фелл Е.В. Инклюзия в корпоративной культуре вуза: подходы к пониманию и направления изменения // Вестник науки Сибири. 2016. № 1(20). С. 101–110.
10. Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Тяжельников Ю.А., Гусаренко В.В., Спирина А.А. Роль куратора в формировании корпоративной культуры академической группы студентов вуза // Социально–гуманитарные знания. 2025. № 12. С. 124–127.
11. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико–экспериментальная модель психологической готовности преподавателей // Образование и наука. 2021. 23(3). С. 156–182.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Turchina Zh.E., Baksheev An.I., Rakhinsky D.V., Kolmakov V.Yu., Vergun A.S.
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky

This article examines the key organizational foundations for implementing inclusive education in higher education institutions (universities). It emphasizes the need for a systematic approach to creating an accessible and barrier-free environment for individuals with special educational needs (SEN). The specifics of teaching staff training are analyzed. The organizational and pedagogical components of inclusive education at universities are systematized. The need for institutional integration of inclusion into university development strategies is substantiated. The analytical work identified the following general organizational and educational principles: the inclusion of individuals with SEN within the inclusive space of higher education institutions: state and administrative regulation, public engagement, technological compensation, and business involvement in the development of inclusive education, as well as their specific features.

It is concluded that inclusive education at universities is not only a humanistic requirement of modern society but also a factor in the innovative development of the educational system. The analysis showed that the effective implementation of inclusion in universities is possible with systemic organizational support, pedagogical adaptation strategies, and institutional support for students with special educational needs. Inclusive education requires a renewed conceptual approach to teaching, expanded teacher responsibilities, changes to the educational environment, and the active involvement of all educational participants in fostering an inclusive culture.

Keywords: inclusive education, higher education institutions, organizational foundations, pedagogical approaches, individuals with special educational needs (SEN), educational process.

References

1. Ogoltsova E.G. Problems of Implementing an Inclusive Education System in Higher Education // The World of Science, Culture, and Education. 2020. No. 3 (82). pp. 146–147.
2. Nikolaev S.M., Shlat N. Yu. Inclusion in Higher Education: How the Culture of Interaction Links Infrastructure and Participatory Practices // Journal of Social Policy Studies. 2025. No. 23 (4). pp. 693–708.

3. Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Kolmakov V.Yu., Nor O.V., Vergun A.S. Student Self-Government as a Source of University Students' Self-Development // Social and Humanitarian Knowledge. 2026. No. 2. pp. 54–56.

4. Zorina E.E. Overcoming Barriers in the Implementation of Inclusive Education in Higher Education Institutions // Education and Science. 2018. Vol. 20. No. 5. Pp. 165–184.

5. Polyanskaya A.G., Boronina L.N. Inclusive Education in Higher Education: Assessment of the Status and Development Prospects // Strategies for the Development of Social Communities, Institutions, and Territories: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference. – Yekaterinburg: Ural University Press, 2023. Vol. 2. Pp. 28–31.

6. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education // International Journal of Disability, Development and Education. 2016. Vol. 63(3). Pp. 384–394.

7. Bizhukova K.A., Gorbunova V.V., Shulga M.M., Kolesnikova I.I., Brusneva V.V. Formation of a Model of Inclusive Space in the System of Higher Professional Education // Sociology. 2022. No. 3. pp. 339–349.

8. Baksheev A.I. Moral Traditions and Their Role in the Education of the Young Generation // Problems of Training Specialists in the System of Continuous Education: Coll. Art. Krasnoyarsk: State Educational Institution of Higher Professional Education "State University of Non-Ferrous Metals and Gold". 2006. Issue 12. pp. 81–85.

9. Lukyanova N.A., Shchukina N.I., Fell E.V. Inclusion in the Corporate Culture of the University: Approaches to Understanding and Directions of Change // Bulletin of Science of Siberia. 2016. No. 1(20). P. 101–110.

10. Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Tyazhelnikov Yu.A., Gusarenko V.V., Spirina A.A. The Role of the Curator in the Formation of the Corporate Culture of the Academic Group of University Students // Social and Humanitarian Knowledge. 2025. No. 12. P. 124–127.

11. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inclusive Educational Process at the University: A Theoretical and Experimental Model of Teachers' Psychological Readiness // Education and Science. 2021. 23(3). P. 156–182.

Семиотическое поле дискурса власти в романе М. Штрерувиц «Partygirl»

Барабанова Наталья Витальевна,
кандидат филологических наук, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева
E-mail: trommel@list.ru

В статье исследуется дискурс власти, обнажаемый в семиотическом пространстве художественного текста. Целью статьи является выявление когнитивных сложностей взаимодействия, которые охватывают как современный медиадискурс, так и непосредственно переживаемый хаос настоящего, и достигают своей кульминации в попытке осознать историю, как нарративный результат дискурса прошлого, вызывающий когнитивный диссонанс, требующий трансформации. В качестве задач проведенного исследования выбраны: проведение анализа структуры категорий дискурса власти; характеристика семиотического поля дискурса власти в романе М. Штрерувиц «Partygirl»; определение, как текст романа обнажает сформированный и вошедший в основные мыслительные модели дискурс власти; выявление, что семиотически истолковываемые образы и сцены романа позволяют осуществлять и как проводится анализ имплицитных влияний на присущие аудитории когнитивные модели.

Ключевые слова: Марлене Штрерувитц, австрийская литература, дискурс власти, когнитивная семиотика, семантизация, исторический нарратив.

Введение

Дискурс власти разрабатывается в настоящее время в русле лингвистических [2; 8], социолингвистических [5; 6; 9], коммуникативных [3]. феноменологических [1] направлений и увязывается, так или иначе с политическим дискурсом. Выявлению социального, этнического и гендерного неравенства посвящены работы А. Вежбицкой и Т.А. ван Дейка, в которых осуществляются попытки философского осмысления дискурса власти [4; 7]. Осознание дискурса власти как проблемного поля когнитивного осмысления началось с анализа работ М.М. Бахтина, написанных им еще в первой половине XX века, посвященных проблеме диалогичности сознания как такового. Эта когнитивная диалогичность и является основой диалогичности сознания персонажей в литературном произведении. В последнее время язык осмысляется не как отражение, а как способ создания дискурса власти. Вопрос о том, насколько механизмы языка определяют довлеющие схемы мышления, в каком поле возможно осмысление того, как с помощью языка создается дискурс власти находится в центре внимания в творчестве Марлены Штрерувитц [10].

М. Штрерувитц – уникальная современная австрийская писательница, которая в своем творчестве напрямую занимается «переписыванием» австрийской исторической памяти через призму языка. Вместе с такими авторами, как Эльфрида Елинек, Томас Бернхард, Петер Штамм она принадлежит к создателям «литературы потомков», в центре ее размышлений находятся концепты и категории национал-социализма, насилия, агрессии, связанные с исторической памятью, текст произведения становится местом и способом осознания истории, создает когнитивное напряжение в семиотическом пространстве произведения, вызывает когнитивный диссонанс с созданным в историческом медиадискурсе способом осознания прошлого.

Материалы и методы исследования

Мы опираемся в данном анализе на структуру категорий дискурса власти, разработанную Теном Ван Дейком. Дискурс власти формируется институционализированными и неформальными отношениями. Если к первым относятся органы власти и их представители, то вторые реализуются в менее формализируемых отношениях, например в семье. Среднюю позицию между этими полюсами занимают отношения между профессионалами и потребителями, или другими словами, между экспертами и людьми, не имеющими в данной сфере должной подготовки. Образование, его доступность для отдельно взятого индивида играет в этой связи в реализации властных полномочий первоочередную роль.

Эти социальные структуры, через которые реализуется дискурс власти, составляют систему персонажей в романе М. Штрерувиц. Властные структуры изображаются в милитаризованной инстанции: это американская армия, занявшая в послевоенное время города Австрии. Распоряжения этой формализованной и максимально властной группы определяет поведение граждан послевоенных поселений. Американскими военными издаются приказы, легитимирующие их власть и утверждающие дискурс не только в текстах распоряжений, но и в символическом пространстве общества: всем гражданам приказано в кратчайший срок сшить американские флаги и развесить их на окнах и балконах городов, в которых находятся американские войска, в знак приветствия освободителей. За неподчинение приказу немецким гражданам грозит физическая расправа. Сложность конфигурации американского флага с полосами и звездами, его цветовое наполнение синими, красными и белыми сегментами, а вместе с тем и дефициты послевоенного времени, элементарное отсутствие ткани нужных цветов и нужного размера, не берутся во внимание институтом власти американских военных. Изображение женщин, которые, стараясь спастись от последствий дискурса завоевателей в городах, захваченных американской армией, лихорадочно шьют американские флаги из всего, что может сгодиться для этих целей, разоблачает освободителей и обличает уже создаваемый ими мощный контекст дискурса власти.

Средний, профессиональный уровень или уровень экспертного дискурса также обличается в романе как осуществление власти: главная героиня романа Медлин, в течение всей взрослой жизни подчиняется во всех решениях по глобальным и мелким вопросам своему бра-

ту, так как он врач по профессии, и имеет двойной статус власти: в силу его образования и профессии Медлин не имеет права противостоять создаваемому им дискурсу власти, и в силу гендерного неравенства, тот факт, что он мужчина, а она женщина, лишает ее всякого права на самоопределение в течение всей ее жизни, вплоть до смерти брата.

Результаты и обсуждение

Осуществление дискурса власти изобличается и в образовательных учреждениях, которые якобы призваны воспитывать и проводить в жизнь идеи равноправия и справедливости, в действительности же реализуют принципы расизма, как одной из форм дискурса власти. В романе изображается сцена поступления Медлин в гимназию, учреждение, которое осуществляет фундаментальным образом доступ к дальнейшему высшему образованию. Миллионы беженцев с восточных территорий и среди них огромное количество детей в послевоенной Австрии не просто не допускаются к получению образования в гимназиях, вопрос об их принципиальном недопуске решается уже в младшей школе, когда учителя начальной ступени образования своими речевыми установками создают в сознании родителей и всех детей соответствующее представление о невозможности такой мысли, а следовательно, и такого действия. Таким образом, учителя и учреждение младшей, а затем и средней школы в целом, изображены как властная структура, напрямую влияющая на распределение благ образования и исключающая определенные слои граждан по национальному и территориальному признаку прежнего проживания из сферы качественного образования. Таким образом, в романе показывается, как они влияют на ранний потенциальный выбор тех, кто в дальнейшем сможет участвовать в качестве активного агента в формировании дискурса власти.

Наличие капитала обличает осуществление власти, выходящей далеко за пределы формальных отношений между начальником (владельцем капитала, фирмы, предприятия) и подчиненным (сотрудником этого учреждения), с одной стороны, но также и между работником и клиентом, как звеном, потенциально приносящим финансовую прибыль, с другой стороны. При этом работник, а на страницах романа это всякий раз его главная героиня Медлин, в любой конфигурации распределения власти оказывается в аут-группе, то есть в группе подчиненных. Медлин в качестве работницы химчистки подвергается унижению как в прямом смысле слова через дискурс власти, осуществляемой шефом через поведенческие манипуляции (он делает вид, что не слышит ее вопросов, игнорирует ее или грубо ей отвечает, на него не распространяется принцип рабочего времени, как хозяин химчистки он демонстрирует состояние отдыха, находясь в рабочем помещении). Клиенты также пытаются ее обмануть, забрать чужую одежду под видом своей, предъявляют претензии по поводу стоимости услуг и используют свою позицию для реализации своей власти над работницей химчистки. Но и на метафорическом уровне автор изображает Медлин в положении дискриминируемой: она, немолодая женщина, в соответствии с хронологией повествования ей за шестьдесят, является мигранткой в США, и не найдя никакого другого способа для заработка, работает в химчистке, в прямом смысле слова вынуждена заниматься чисткой чужого грязного белья, подвергаясь унижению как со стороны шефа, так и со стороны клиентов.

Финансовое неравенство формирует дискурс власти во взаимоотношениях в бизнесе как внутри одной нации, так и в международных сделках: немецкие богатые предприниматели показаны в романе во взаимодействии с греческими крестьянами, которые продают свои дома бизнесменам с севера, которые в свою очередь не стесняются примитивных резких оценок по отношению к другому этносу. Так дискурс власти проникает из межличностных отношений в межэтнические и пронизывает все уровни иерархии, изображенные в романе.

Самый неформальный уровень иерархических отношений власти образуют взаимоотношения в семье. Однако и это интимное, закрытое от широкой общественности пространство оказывается предельно жестко детерминированным дискурсом власти. Отец Медлин – бывший солдат, вернувшийся с войны, где он чувствовал себя победителем, властителем над жизнью и смертью в отношении любого человека. Всплески эмоционального возбуждения он привык изливать в акты прямой агрессии. Безнаказанность, то есть отсутствие такого дискурса власти, который на идеологическом уровне ограничивал бы его жестокость, ведет к беспредельным формам агрессии внутри семьи, в которой травмированная психика одного ее члена метафорически кончается травмированием всех. Воплощением дискурса власти в наивысшем его проявлении становится фраза отца «Ich durfte töten!», – мысль, приносящая ему чувство властного удовлетворения и в послевоенное время. К тому же он по-прежнему обладает оружием. И в этом можно усмотреть как безвластие властей, не изъявших полностью стрелковое оружие у бывших солдат, но вместе с тем и реализацию послевоенного решения американской администрации не проводить специальных мероприятий для полного обезоруживания немецкой армии после окончания войны. Охваченный приступом необъяснимой ярости отец стреляет в пятилетнюю дочку. Бабушка закрывает ее своим телом, и пуля проходит по голосовым связкам, не задевая артерию. Это спасает жизнь как девочке, так и бабушке, но последняя остается на всю жизнь немой, ее голосовые связки нельзя восстановить. Таким образом на символическом уровне показана женская часть общества, лишенная права голоса: женщина изъята из процесса активного формирования дискурса, она не может участвовать в коммуникации и полностью подчиняется дискурсу власти по гендерному принципу. Эта идея воплощается на страницах романа многократно в различных образах. В результате трагического инцидента – попытки отца убить собственную дочь и ранении бабушки – мать на фоне потрясения полностью теряет зрение. То есть еще один член семьи женского пола получает тяжелое невосстановимое увечье и становится недееспособным. Дискурс власти мужчины делает женщин немыми и слепыми. На фоне властных полномочий мужчин и, не имея возможности выносить зрелые оценки происходящему, они не в состоянии участвовать в процессе воспитания собственных детей. Как и абсолютное большинство представителей бывшей милитаризованной среды в послевоенное время, отец, в соответствии с культивируемым в обществе дискурсом власти, оказывается прямым активным агентом этого дискурса, и именно потому абсолютно безнаказанным. Поэтому уцелев после выстрела отца в детстве, в подростковом возрасте Медлин не может избежать другой формы прямого насилия внутри семьи. Ее старший брат насилует ее, на символическом уровне повторяя поступок отца, и остается также безнаказанным. Более того, чтобы сгладить ситуацию, семья отправляет его в Англию учиться на врача, то есть на фоне осуществленного насилия по гендерному принципу ему дают полномочия развивать дискурс насилия на профессиональном уровне. Получив медицинское образование, он на страницах романа действительно осуществляет полный контроль над Медлин в течение всей жизни. И та же семья принимает решение не допускать Медлин к образованию в университете после окончания гимназии, не видя в этом никакой целесообразности. Так, слепота, немота, отсутствие права голоса ведут к отсутствию образования и даже профессии, которые могли бы Медлин дать шанс на субъектное участие в формировании дискурса власти. Так, в романе представлены участники общественного дискурса власти в разных социальных статусах и, соответственно, на разных уровнях взаимодействия.

Теон Ван Дейк рассматривает дискурс как трехуровневую структуру, где власть проявляется специфически на каждом уровне. Ван Дейк выделяет макроуровень, который охватывает тематику и смысл: на этом уровне власть манифестируется через контроль над макротемами – глобальными смыслами текста, заявляемыми уже в заголовках, резюме, общей идее сообщений. Институциональная власть проявляется в данном случае в способности задавать «повестку» и формировать темы обсуждения, исключая неудобные векторы дискурса. В романе «Partygirl» эта проблема является центральной. Мы уже говорили об изображенных М. Штрерувиц институтах власти. Они являются теми активными агентами, которые создают контекст реализации власти. Институциональный аспект фокусируется на власти не как на абстрактной сущности, а как на свойстве социальных позиций и организаций. Элиты, американская администрация в немецких послевоенных городах, образовательные учреждения выступают при этом «символическими акторами». Они определяют политические решения, а в центре внимания при реализации этих решения находится не политика как таковая, а контроль над СМИ, издания которых выпускаются для немцев американскими редакторами, рецензируются американскими элитами и лишь затем переводятся на немецкий язык и распространяются на территории Австрии и Германии. Не менее строгим регламентом контроля за дискурсом обладает образование, поэтому Медлин в книге, предложенной учителями для чтения, читает: «Karl, der stärkste Schüler der Klasse war mein Beschützer» [Streeruwitz 2002: 416]. Это предложение, включающее в себя идеологему, на которой строится весь дискурс власти, завершает роман, что в структуре романа становится существеннейшим смыслообразующим фактором. В этом предложении из учебника, предлагаемого детям в школе для чтения, мы усматриваем важнейший дисбаланс, который определяет принцип активного доступа. Он заключается в том, что институциональная власть, в данном случае это – авторы учебника, продвигающие идеологию гендерного превосходства, реализуется через неравный доступ к дискурсивным форматам. Элиты участвуют в монологах, формируют идеологическое содержание учебных текстов, рецензируют сообщения через СМИ, формулируют приказы и постановления, как это делает в романе администрация завоевателей, которая доминирует через

формы капитализации, как это делают немецкие бизнесмены и изображаемые в романе политики на территории иных государств. Каждая сцена романа воспроизводит дискурсивно закрепленные и культивируемые формы осуществления давления по гендерному или расистскому принципу разделения, и в каждой сцене изображены полярно позиционируемые участники дискурса, которые ограничены локальными, неформальными формами общения.

Слепота по отношению к подобной поляризации и дисбалансу участия в общественном дискурсе дублируется и на макроуровне в сцене ослепления Медлин американским палящим солнцем в день празднования Объединения Германии. С точки зрения дискурса власти, эта сцена в романе открывает возможность увидеть двойственный состав празднующих День Объединения Германии. С одной стороны, это немцы, которые ослеплены американским солнцем, и в конечном итоге попадают в больницу. Ничем не омраченную радость от праздника испытывают на страницах романа американцы. В свете этого факта дисбаланс участия в дискурсе власти оказывается не на стороне немецких переселенцев. А подобные изобразительные метафоры позволяют автору указать на тех, кто реально формирует дискурс власти в мировом сообществе, не называя эту доминирующую группу.

К макроуровню дискурса власти относится и общий контекст, в котором появился данный роман. Исторические события прошлого являются центральной темой в современной австрийской литературе, что связано с проблематизацией исторической памяти. Во власти элит находится не только выбор дискутируемых тем, но и замалчивание нежелательных вопросов. На протяжении многих послевоенных десятилетий военное прошлое Австрии и Германии, образующих единое семантическое пространство в романе «Partygirl», «вытеснялось» из общественного дискурса и из когнитивного пространства. Осмысление прошлого, предполагающее аксиологическую ось, формирование оценочного отношения к тем или иным историческим деятелям предвоенных и военных лет в европейском немецкоязычном пространстве было, в связи с этим, невозможно. Иной полюс в формировании дискурса, осмысляющего события прошлого, принадлежит, таким образом, не научной и не политической, а творческой элите, писателям послевоенных поколений, таким как Т. Бернхард, Э. Елинек, П. Штамм.

М. Штрерувитц в этой связи занимает особое место в силу того, что она в романе «Partygirl» проблематизирует самые разные аспекты дискурсивной структуры власти. Официальный послевоенный австрийский дискурс, особенно в период до середины 1980-х годов, характеризуется несколькими мощными взаимосвязанными концептами, которые сформировали коллективную идентичность и позволили избежать глубокой рефлексии о соучастии в преступлениях нацизма. Это была концепция «первой жертвы», согласно которой Австрия после «аншлюсса» 1938 года была «первой жертвой» нацистской агрессии, что позволило после окончания войны не только восстановить суверенитет, но и позиционировать себя стране и народу исключительно как жертву, а не как соучастника Гитлеровского режима. Сцены романа демонстрируют героев в контексте прошлого в ситуациях осуществления «привычного» насилия, диссонирующего с образом жертвы в период оккупации, с которой снимается как коллективная, так и личная ответственность. Через художественный язык романа подвергается сомнению введенное в дискурс понятие «коллективной ответственности», которому не находится места в изображаемом мире, так как агрессия, охватившая большую часть общества, в семиотическом пространстве романа проистекает в том числе и из физического и сексуального насилия внутри семьи, что заставляет сему «коллективности» истолковывать как «высокую частотность и повсеместность», а не «безличность» осуществления власти.

Семиотически истолковываемые образы и сцены романа позволяют пробиться наружу замалчиваемым вопросам о массовой поддержке населением нацистского режима, об активном участии австрийцев в СС, вермахте и аппарате уничтожения. Но это истолкование требует когнитивных усилий, то есть выхода из культивируемого в медийном пространстве дискурса, так как реализуется не прямо, а через конфронтацию современных героев с мемориальными ценностями представителей других культур. Через образные решения М. Штрерувиц показывает, что отсутствие аксиологической оси осмысления прошлого ведет к слепоте в будущем. Детское массовое сиротство послевоенных лет дублируется в «забытости», «оставленности» одного ребенка педагогами в школьном здании, а пренебрежение интересом девочки к учебе имеет семиотическую корреляцию с безразличием к ее сломанной, в конечном итоге, судьбе. Обилие подобных пересекающихся образных аллюзий создает когнитивное напряжение, связанное с разоблачением дискурса власти в семантическом художественном пространстве.

В ходе анализа дискурса власти интересен средний уровень, на котором реализуются локальные значения. Проводится анализ имплицитных влияний на присущие аудитории когнитивные модели. Влияния осуществляются посредством реализации стратегий внушения, в которых важную роль играет выбор лексики, метафор и пресуппозиций.

Наибольший интерес представляет микроуровень в тексте романа «Partygirl». Он включает в себя синтаксис, а также выбор лексических и грамматических средств в конкретном речевом акте. На этом уровне власть проявляется через контроль над формой высказывания, например, в использовании пассивных конструкций, когда речь идет о негативных последствиях действий доминирующих структур и, наоборот, выборе активного залога, когда негативные последствия спровоцированы действиями подчиненной группы. Сюда же относится и номинализация как лексико-стилистический прием для сокрытия акторов («ошибки были допущены»).

М. Штрерувиц обнажает в романе созданный дискурс власти, начиная с институциональных и кончая ментально-когнитивными аспектами, включающими само использование языка, его семиотические структуры, унаследованные от прошлых поколений. В тексте романа создается когнитивный диссонанс между застывшими в языковых клише моделями мышления, а вместе с ними и современной дискурсивной практикой, которая становится неадекватной настоящему, непригодной для описания исторических фактов, а также травм и для осознания масштаба и последовательности событий.

Героиня романа «Partygirl» осуществляет безнадежные попытки осознания дискурсивных интенций: дискурс конструирует позитивный образ власти. Этому образу героиня приучена верить. В то же время она испытывает плохо анализируемую дисгармонию с тем, что утверждается в дискурсе власти, в которой элиты подчеркивают свою компетентность, и в то же время создается негативный образ всех остальных через акцентирование их недостатков.

Медлин непрерывно сталкивается с неравенством – важнейшим аспектом дискурса власти. И в данной работе мы уже показали, как нейтральная на первый взгляд коммуникация (например, учебные материалы или новости) легитимирует неравенство, скрывая политические и экономические интересы власти за фасадом объективности или фактологии. Речь, в том числе внутренняя речь главной героини, по всем категориям отличающаяся от общественной дискурсивной практики, позволяет показать, как частные речевые акты формируют общественные идеологии, которые, в свою очередь, закрепляют институциональную иерархию, и как героиня пытается с ними бороться, каждый раз отвергая, опровергая начатую мысль. Она будто испытывает на истинность каждое начатое высказывание. Добавляет к начатому буквально по слову и вновь переоценивает и взвешивает то, что получилось. М. Штрерувиц, таким образом, осуществляет процесс разоблачения скрытых механизмов легитимации, где каждый грамматический выбор или стилистический прием рассматривается как политическое действие. М. Штрерувитц особенно выделяется благодаря ее языковым решениям на фоне других немецкоязычных писателей современности. Языковые клише и табу становятся в ее творчестве объектом исследования.

Мы исходим из тезиса, что в романе «Partygirl» М. Штрерувитц использует стратегии противостояния используемым в общественном обиходе застывшим языковым моделям, которые были прежде сформированы дискурсом власти. Ее героиня яростно сопротивляется им, и это создает условия для их семантического осмысления.

Выводы

Когнитивной переработке подлежат как категоризация явлений прошлого, так и их концептуализация в сознании современных людей. Текст романа создает семиотическое пространство, вскрывающее несоответствие между современными представлениями о прошлом и реально пережитыми феноменами, создавшими неизгладимые последствия. Автор использует семиотические знаки, определяющие структурирование современной реальности. Они противостоят тем знакам, которые базируются на категориях, заимствованных из прошлого. Оба эти процесса имеют тесную связь с языком: язык фиксирует и транслирует категории, делая их в дискурсивной практике «неоспоримыми» и естественными. В современном обществе в отношении военного прошлого это часто фиксация категории «жертвы», «преступника», «героического сопротивления», «национальсоциализма», «войны», «нормальной жизни». В тексте романа они семантизируются полярным способом.

Дискурс власти разоблачается, в том числе, и через работу с категорией «исторического времени». Она взрывается, происходит смешение регистров и хронологических пластов: так, описания нацистских преступлений даются языком бульварной журналистики, рекламы или современной поп-культуры. В результате стирается дистанция между «тогда» и «сейчас», история приобретает качество товара, который потребляют. Она становится частью современного медийного шума. Про-

исходит категоризация истории как перформанса, а не как объективного линейного нарратива. В то же время осознанию подлежит агрессивный вектор внутри поп-культуры. История предстает сознанию не как набор дат и фактов, а как соматический опыт, данный в запахах, болезнях, сексуальных отношениях, ощущениях насилия. Семантика текста такова, что через систему персонажей, включающих лишь одиноких пожилых людей, показано общество, обреченное на вымирание.

Семиотической перекодировке подлежит и категория «приличия» или «достоинства» через использование провокативной лексики и с помощью игры с табуизированными темами. Для описания насилия, Холокоста, семьи М. Штретурвитц намеренно выбирает грубые, сниженные лексемы, вульгарные, эмоционально негативно окрашенные выражения, которые обнажают этические и эмоциональные переживания в связи с этими явлениями социальной жизни. Целью такой обновленной категоризации является разрушить псевдоблагородный, застывший язык скорби и памятования, созданный в дискурсивной практике. Штрерувитц осуществляет, таким образом, атаку на категорию «допустимого» в историческом и публичном дискурсах, и показывает, что сложившийся язык служит ширмой, прикрывающей приступную агрессию в прошлом и в настоящем, и культивирует продолжающееся молчание.

Синтаксические решения в построении речи героини создают эффект размытой семиотизации, флуктурирования ролей, и отражают процесс перекатегоризации самой себя, переосмысления своей собственной и национальной истории. Штретурвиц разрушает созданную дискурсом власти категорию мемориализации в отношении истории, через текстовые построения деконструирует героическую наррацию, сложившуюся в отношении событий прошлых лет.

Текст романа обнажает сформированный и вошедший в основные мыслительные модели дискурс власти и создает когнитивное напряжение в семиотическом пространстве на разных уровнях как между отдельными образами или параллельными событиями, так и между современным и историческим дискурсом. Сопротивление дискурсу власти осуществляется через своеобразие художественного языка романа.

Литература

1. Аствацатуров А.А. Феноменология текста. Игра и репрессия. М.: Нов. лит. обозрение. 2007. 288 с.
2. Вежбицкая А. Антитоталитарный язык в Польше // Вопросы языкознания. 1993. № 4. С. 107–126.
3. Гаврилова М.В. Лингвистический анализ выступлений главы государства: тематика, направления и методы исследования // Политическая наука, 2017. № 2. С. 54–72.
4. Дейк, Т. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 344 с.
5. Клемперер В. LTI. Язык Третьего рейха. М.: «Прогресс-Традиция», 2022. 384 с.
6. Корниенко А.В. Речевая агрессия в высказываниях власти (на материалах конкурсов «Слово года») // Galactica Madia: Journal of Media Studies. 2022. Т. 4, № 4. С. 143–159.
7. Милевская Т.В., Басенко Н.А. Идеологема «свобода» как универсалия политического дискурса // Известия вузов. Северокавказский регион. Общественные науки. 2005. № 3. С. 26–28.
8. Шакалова Б.М. Различные подходы к исследованию политического дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013, № 9 (27), Часть 1. С. 195–198.
9. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 328 с.
10. Streeruwitz M. Partygirl. Roman. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2002. 416 p.

SEMIOTIC FIELD OF THE DISCOURSE OF POWER IN M. STREERUWITZ'S NOVEL «PARTYGIRL»

Barabanova N.V.
Samara National Research University

This article examines the discourse of power exposed in the semiotic space of an artistic text. The purpose of the article is to identify the cognitive complexities of interaction, which cover both the modern media discourse and the immediate chaos of the present, and culminate in an attempt to realize history as a narrative result of the discourse of the past, causing cognitive dissonance that requires transformation. The objectives of the study were: to analyze the structure of the categories of discourse of power; characterization of the semiotic field of power discourse in M. Streruwitz's novel Partygirl; determining how the text of the novel exposes the discourse of power formed and included in the main thought models; identifying what semiotically interpreted images and scenes of the novel allow and how analysis of implicit influences on audience-inherent cognitive models is conducted. The possibilities of practical application of the results of the study allow you to «decipher» hidden meanings and control the perception of the audience.

Keywords: Marlene Streeruwitz, Austrian literature, discourse of power, cognitive semiotics, semantization, historical narrative.

References

1. Astvatsaturov A.A. Phenomenology of the text. Play and repression. M.: New. lit. review. 2007. 288 p.
2. Vezhbitskaya A. Anti-totalitarian language in Poland//Questions of linguistics. 1993. № 4. P. 107–126.
3. Gavrilova M.V. Linguistic analysis of the speeches of the head of state: topics, directions and research methods//Political Science, 2017. № 2. P. 54–72.
4. Dyck, T. Discourse and power. Representation of dominance in language and communication. M.: Librocom Book House, 2013. 344 p.
5. klemperer V. LTI. Language of the Third Reich. M.: «Progress-Tradition,» 2022. 384 p.
6. Kornienko A.V. Speech aggression in the statements of the authorities (based on the materials of the contests «Word of the Year») // Galactica Madia: Journal of Media Studies. 2022. T. 4, № 4. P. 143–159.
7. Milevskaya T.V., Basenko N.A. Ideologema «freedom» as a universal of political discourse//News of universities. North Caucasus region. Social sciences. 2005. № 3. P. 26–28.
8. Shakalova B.M. Various approaches to the study of political discourse//Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Letter, 2013, № 9 (27), Part 1. P. 195–198.
9. Sheigal E.I. Semiotics of political discourse. M.: Gnosis, 2004. 328 p.
10. Streeruwitz M. Partygirl. Roman. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2002. 416 p.

Глюттонический дискурс в аспекте перевода с корейского на русский язык

Васильева Виктория Эдельвейсовна,
старший преподаватель Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 009575@togudv.ru

Медведева Екатерина Алексеевна,
специалист контактного центра Cristalline по работе с гостями со знанием английского и корейского языка
E-mail: benko8091@gmail.com

Данная статья посвящена рассмотрению глюттонического дискурса в аспекте перевода с корейского на русский язык, что становится особенно актуальным на фоне растущей популярности корейской культуры, включая развитие её кулинарии в России. Увеличение числа переводов текстов, связанных с корейской кухней, обусловлено интересом россиян к разнообразию и уникальности корейских блюд.
Анализируется функциональность глюттонического дискурса, включая денотативные, директивные, квалификационно-оценочные и презентационные функции, что подчеркивает важность грамотного использования языковых средств в процессе перевода. В статье рассматриваются особенности корейских текстов глюттонического дискурса, что является важным этапом предпереводческого анализа. Анализ проблем межкультурного общения и перевода в контексте гастрономии, акцентирует внимание на необходимость переводческих трансформаций для адекватной передачи культурных особенностей.
Статья подчеркивает значимость изучения гастрономического дискурса для понимания культурного разнообразия и улучшения межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: глюттонический, дискурс, русский язык, корейский язык, блюда, еда, аспект.

Значение пищевой культуры для человечества прослеживается на протяжении всей его истории. Культура питания существовала с тех самых пор, как люди начали охотиться и собирать урожай, несмотря на то какой бы простой она не являлась. Важность еды и кулинарии для развития культуры, а впоследствии и ее эволюции нельзя недооценивать.

Гастрономический дискурс действительно играет важную роль в культуре и общении с другими людьми. Еда не только является неотъемлемой частью жизни, но и может быть средством выражения традиций, ценностей и идентичности. При этом способы приготовления, подачи и употребления пищи могут отражать социокультурные особенности различных обществ.

Использование языка в контексте еды также имеет свою значимость. Например, разговоры за столом могут способствовать укреплению связей между людьми, создавать атмосферу доверия и близости. Кроме того, специфические термины и выражения, связанные с гастрономией, могут быть ключом к пониманию культурных особенностей различных народов. Таким образом, гастрономический дискурс не только позволяет нам наслаждаться вкусной едой, но и открывает перед нами новые возможности для общения, понимания и обогащения нашего культурного опыта.

Объектом исследования данной статьи является текст глюттонического дискурса в аспекте перевода, предметом исследования является процесс перевода текста глюттонического дискурса с корейского на русский язык.

Итак, целью статьи является выявление особенностей перевода текста глюттонического дискурса с корейского на русский язык

Для изучения экстралингвистических, прагматических, социокультурных, композиционных, стилистических и других особенностей кухни или гастрономической культуры ученые обращаются к различным определениям дискурс.

Оляныч А.В. вводит термин «гастрономический дискурс», понимая под ним «особый тип коммуникации, связанный с состоянием пищевых ресурсов и процессами их обработки и потребления» [2, с. 426]. Позже он определяет этот тип дискурса как глюттонический. Из этого следует, что глюттонический дискурс, по мнению ученого, представляет собой вид массовой коммуникации, описывающий всю систему кулинарного процесса, включая такие этапы как: обработку продуктов, подготовку к приготовлению, сам процесс готовки и потребление пищи.

Рассматривая лингвистические знаки или глюттонимы, которые относятся к пище и ее составляющим в глюттоническом дискурсе, стоит выделить четыре важные коммуникативно-знаковые функции: денотативную; директивную; квалификационно-оценочную и презентационную [3].

1) Денотативная функция позволяет сформировать в сознании образ пищи, ее качественные характеристики, а также место и способ ее приготовления.

2) Директивная функция описывает процесс приготовления пищи.

3) Квалификационно-оценочная функция отражает социальное отношение к процессу приготовления и потребления пищи, а также формирует культурные приоритеты в этом процессе.

4) Презентационная функция глюттонического дискурса помогает создать эффективное воздействие на слушателей, делая информацию более убедительной и запоминающейся. Грамотное использование языковых средств и стилистических приемов, помогает усилить презентационную функцию глюттонического дискурса [3].

Пищевые традиции имеют национальное происхождение и отражают уникальные особенности культуры, религии и этнической принадлежности народов. Различия в кулинарных нормах могут создавать проблемы в межкультурном общении и переводе. Часто простой перевод лексемы не способен передать полную картину кулинарного мира другой культуры. Переводчики вынуждены прибегать к различным переводческим трансформациям, комментариям и адаптациям, чтобы передать смысл оригинала читателям.

Вышеизложенное подчеркивает необходимость рассмотрения вопроса о переводческих трансформациях [1]. На основе материала учебника В.Н. Комиссарова «Теория перевода (лингвистические аспекты)» рассмотрим следующую классификацию переводческих трансформаций:

1. Транскрибирование.
2. Транслитерация.
3. Калькирование.
4. Лексико-семантические замены:
a) Конкретизация;
b) Генерализация;
c) Модуляция.
5. Грамматические трансформации:
a) Синтаксическое уподобление (дословный перевод);
b) Грамматические замены:
- Замены форм слова;
- Замены частей речи;
- Замены членов предложения;
- Замена типа предложения.
c) Членение предложения;
d) Объединение предложений.
6. Комплексные лексико-грамматические трансформации:
a) Антонимический перевод;
b) Экспликация (описательный перевод);
c) Компенсация.
7. Технические приемы перевода:
a) Перемещение;
b) Добавление;
c) Опущение.

Данная классификация имеет большое значение для переводчика, поскольку позволяет определить стратегии и методы для перевода глюттонического дискурса. Это помогает сохранить смысл и передать культурные особенности оригинального текста.

Перед непосредственным анализом процесса перевода текста глюттонического дискурса с корейского на русский язык необходимо определить характеристики корейских текстов глюттонического дискурса. На материале статей, которые были выбраны для перевода и анализа, удалось выявить следующие особенности:

– преобладание кулинарных терминов, названий блюд и ингредиентов, например, 얇게 펼친 젤리다 (тонко раскатанное желе), 비빔밥 (пибимпап), 메밀 (гречневая крупа);

– использование слов или оборотов речи, заимствованных их английского языка (англицизмов), например, 헬시플레저 (здоровое удовольствие);

– использование цитат, способствующих обогащению текста, которые оформляются при помощи конструкции – 라고 (말) 하다

– наличие совершенно объективной когнитивной информации: имена собственные, названия компаний, таких, как 글로벌트래블러 (Global Traveler);

– наличие прецизионной лексики: цифровые данные, даты, сокращения – 2004년 (2004 год), 등 (и др.);

– использование книжно-литературного стиля речи – ㄴ/는다.

В целом, выбор переводческих трансформаций при переводе текстов глюттонического дискурса зависит не только от лексических особенностей, но и от контекста. Для проведения дальнейшего анализа необходимо учитывать вышеуказанные характеристики корейских текстов глюттонического дискурса.

Одним из основных методов исследования, примененного для реализации цели курсовой работы, является метод сплошной выборки материала, который позволяет изучить все аспекты исследуемого объекта и получить объективные результаты. В данной статье для анализа перевода лексики текстов глюттонического дискурса с корейского языка на русский выбраны примеры из статьи «자극-건강 함께 추구 '푸드밸런스'… "새로운 맛 트렌드"» [jageukgongang hamkke chugu pudeubaelronsseu saeroun mat teurendeu] («Пищевой баланс» – новый вкусовой тренд, сочетающий в себе удовольствие и здоровье), которая является содержательным источником примеров для анализа.

Пример 1 마라탕, 탕후루, 칼로리 폭탄을

입안 전체가 얼얼할 정도로 매운 마라탕과 혀가 다른 맛을 느낄 수 없을 정도로 달콤한 탕후루, 그리고 칼로리 폭탄을 떠올리게 하는 약과. [iban jonchega orolhal jongdoro maeun **maratang**gwa hyoga dareun maseul neukkil ssu opsseul jongdoro dalkomhan **tanghuru** geurigo **kalrori poktaneul** ttoolrige haneun yakkkwa] [7].

Перевод: **Маратанг**, который до такой степени острый, что от него горит во всем рту и настолько сладкий **Тангхуру**, что язык не чувствует других вкусов, а также различные лекарства, которые напоминают **калорийную бомбу.**

Одной из особенностей корейских текстов глюттонического дискурса является наличие названий блюд. В качестве следующих примеров для анализа были выбраны названия «마라탕» [maratang], «탕후루» [tanghuru]. Для их перевода мы используем прием транскрибирования [1]. Это связано с тем, что большинство корейских блюд переводятся так, как их читают, потому что в корейском языке используется фонетическая система написания, которая позволяет точно передать звучание слова. Каждая из букв корейского алфавита представляет отдельный звук, поэтому при транскрипции названия блюд с корейского на другие языки, стараются сохранить фонетику и произношение слова. Такой подход помогает иностранным людям понимать названия корейских блюд без необходимости знания сложных правил приема транскрибирования.

Словосочетание «칼로리 폭탄을» [kalrori poktaneul] определяет не только денотативную, но и презентационную функцию [3]. Слово «폭탄» помогает создать эффективное воздействие на читателя, полностью выполняя презентационную функцию.

Англицизм «칼로리» (калорийный) имеет устоявшееся значение в корейском языке. В соответствии с этим представляется возможным подобрать близкий по значение эквивалент не применяя другие переводческие трансформации [1]. Этот же прием был использован для передачи значения слова «폭탄» (бомба) с помощью электронного словаря «Naver» [4].

Пример 2 둥글게 말아

둥글게 말아 먹는 젤리라고 해서 '롤업'이란 이름이 붙었다 [**dunggeulge mara** mongneun jelrirago haeso rorobiran ireumi butottta] [7].

Перевод: Оно получило такое название «ролл-ап» из-за того, что его **заворачивают в округлую форму** перед употреблением.

«둥글게 말아» [dunggeulge mara] – выражение, которое выполняет не только денотативную функцию, но и директивную, описывающую процесс приготовления пищи [3]. Согласно электронному словарю слова «둥글다» и «말다» имеют значения «быть круглым» и «свернуть» [4]. «둥글다» – один из примеров грамматической трансформации, а именно, замены части речи [1]. При переводе производится замена глагола на прилагательное. Данная трансформация используется из необходимости избавиться от сочетания следующих друг за другом глаголов.

В случае примера «말다» используется прием калькирования при котором целесообразным является подбор синонимичного по значению эквивалента [1].

Для последующего анализа перевода лексики глюттонического дискурса с корейского языка на русский, выбраны примеры из статьи «"음식에 진심인 편" 대한항공, 美서 2년 연속 기내식 최고상… 올해 일등석기내식부문 수상» [eumsige jinsimin pyon daehanhanggong miso inyon yonsok ginaesik chwegosang olhae ildeungsokkkinaesikppumun susang] («Мы серьезно относимся к нашей еде» Korean Air получает награду за лучшее бортовое питание в США второй год подряд… Победа в категории «Питание бизнес-класса»).

Пример 3 일등석기내식부문

"음식에 진심인 편" 대한항공, 美서 2년 연속 기내식 최고상… 올해 일등석기내식부문 수상 [eumsige jinsimin pyon daehanhanggong miso inyon yonsok ginaesik chwegosang olhae **ildeungsokkkinaesikppumun** susang] [6].

Перевод: «Мы серьезно относимся к нашей еде» Korean Air получает награду за лучшее бортовое питание в США второй год подряд… Победа в категории **«Питание бизнес-класса»**.

Согласно словарю «Naver» словосочетание «일등석기내식부문» [ildeungsokkkinaesikppumun] имеет значение «бортовое питание первого класса» [4]. Однако, в данном случае является уместным использование приема модуляции, тем самым, заменяя фразу на единицы в целевом языке, которые имеют логическую связь со значением исходных единиц [1]. Данный пример способствует усилению презентационной функции текстов глюттонического дискурса [3].

Пример 4 채식, 전통 한식 기반 한국식 비건 메뉴를

채식 인구 증가 추세를 반영해 전통 한식 기반 한국식 비건 메뉴를 개발했고 프레스티지클래스 승객을 대상으로 기내식 사전 주문 서비스도 도입했다. [**chaesik** ingu jeungga chusereul banyonghae **jontong hansik giban hangukssik bigon menyureul** gaebalhaetkko peureseutijikeulraesseu seunggaegeul daesangeuro ginaesik sajon jumun ssobisseudo doipaettta] [6].

Перевод: Она разработала **веганское меню на основе традиционной корейской кухни**, чтобы отразить растущую тенденцию на **вегетарианство** у населения, а также ввели предварительный заказ бортового питания для пассажиров престиж-класса.

Пример «채식» [chaesik] демонстрирует использование такой переводческой трансформации как калькирование [1]. Обращаясь к электронному словарю является уместным подобрать уже устоявшийся эквивалент «вегетарианство» [4].

В примере «전통 한식 기반 한국식 비건 메뉴를» [jontong hansik giban hangukssik bigon menyureul], словосочетание «비건 메뉴를» состоит из слов, которые являются англицизмами, поэтому целесоо-

бразным является подбор эквивалентов в русском языке, в результате чего получим перевод: веганское меню [4].

Рассматривая выражение «전통 한식 기반 한국식» необходимо отметить не только использование приема калькирования, но и такого технического приема перевода, как опущение [1]. В данном случае следует опустить слово «한국식» по причине того, что оно является полной формой слова «한식» и при переводе несет одно значение «корейская кухня».

В качестве материала для дальнейшего анализа перевода лексики глюттонического дискурса с корейского на русский язык, выбраны примеры из статьи «메밀면과 낙지젓의 완벽한 조화 '들기름 낙지젓 비빔면'» [memilmyongwa nakjjijose wanbyokan johwa deulgireum nakjjijot bibimmyon] (Идеальное сочетание гречневой лапши и засоленного осьминога «Лапша Бибиммен с засоленным осьминогом и перилловым маслом»).

Пример 5 여러 요리에 두루 활용할 수 있는 데다

특유의 고소한 맛 덕분에 여러 요리에 두루 활용할 수 있는 데다, 영양소까지 풍부하기 때문이다. [teugyue gosohan mat dokppune **yoro yorie duru hwaryonghal ssu inneun deda** yongyangsokkaji pungbuhagi ttaemunida] [5].

Перевод: Благодаря своему ароматному вкусу, **ее можно широко использовать в различных блюдах**, а также она богата питательными веществами.

В выражении «여러 요리에 두루 활용할 수 있는 데다» [yoro yorie duru hwaryonghal ssu inneun deda] выбранном для последующего анализа следует отметить тот факт, что не смотря на то что вся лексика переводится с использованием приема подбора подходящего по значению эквивалента основной переводческой трансформацией является перемещение [1]. Данный технический прием перевода был употреблен по причине сохранения тема-рематических отношений (ее (тема) можно широко использовать в различных блюдах (рема)). Для получения объективного порядка слов в предложении необходимо, чтобы тема предшествовала реме.

Пример 6 글루텐 민감성

특히 메밀은 글루텐이 없어 '글루텐 민감성'을 가진 사람도 먹을 수 있다. [teukhi memireun geulruteni opsso **geulruten mingamsong**eul gajin saramdo mogeul ssu ittta] [5].

Перевод: В том числе, гречка не содержит глютена, поэтому ее могут употреблять в пищу люди с **«повышенной чувствительностью к глютену»**.

Словосочетание «글루텐 민감성» [geulruten mingamsong] переводится с помощью приема добавления [1]. Добавление слова «повышенной» связано с тем, что в русском языке для выражения чрезмерно высокого уровня чувствительности чаще всего употребляется именно это прилагательное.

Анализ данных примеров позволяет установить, что при переводе лексики глюттонического дискурса с корейского на русский язык в текстах публицистического стиля чаще применяется метод калькирования.

В ходе произведенного анализа можно отметить, что при переводе лексики текстов глюттонического дискурса необходимо учитывать, как характеристики данных текстов, так и контекстуальные особенности. Вместе с тем следует подчеркнуть, что выполненный перевод позволяет зафиксировать проявление всех функций текстов гастрономического дискурса.

В результате исследования был получен материал, анализ которого позволил заключить, что тексты глюттонического дискурса являются отражением культурных норм и традиций связанных с питанием, более того, оказывают влияние на людей, поскольку могут содержать информацию о питательных свойствах продуктов, ведении здорового образа жизни и рецептах.

При анализе лексических единиц большое значение имели коммуникативно-знаковые функции, которые определяют коммуникативную цель текста.

Анализ различных методов передачи лексики текстов глюттонического дискурса при переводе позволил выявить, что выбор стратегии перевода зачастую зависит от контекста и особенностей самих текстов.

Немало важно отметить тот факт, что эффективный перевод лексики текстов гастрономического дискурса требует не только знания языка, но и глубокого осознания культурных нюансов исходного и целевого языка.

Таким образом, определение особенностей питания не только способствует пониманию культуры другой страны, но и предотвращает недопонимания и конфликты при взаимодействии в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода: учебное пособие / В.Н. Комиссаров // М.: Высш. шк., 1990. – 254 с.
2. Оляних А.В. Потребности – дискурс – коммуникация / А.В. Оляних // Монография. Волгоград: Парадигма, 2004. – 507 с.
3. Федорова К.М. Глюттонический дискурс как объект лингвистического исследования / К.М. Федорова, Руфова Е.С. // Наука, образование и культура, 2016. – № 9 (12).
4. Naver [Электронный ресурс]: электронный словарь. – Режим доступа: https://korean.dict.naver.com/korudict/#/main (дата обращения: 08.05.24).
5. 메밀면과 낙지젓의 완벽한 조화 '들기름 낙지젓 비빔면' [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://weekly.donga.com/culture/article (дата обращения: 13.05.24).
6. "음식에 진심인 편" 대한항공, 美서 2년 연속 기내식 최고상… 올해 일등석기내식부문 수상 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.donga.com/news/Culture/article (дата обращения: 11.05.24).
7. 자극-건강 함께 추구 '푸드밸런스'… "새로운 맛 트렌드" [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www-donga-com.cdn.ampproject.org/ (дата обращения: 09.05.24).

GLUTTONIC DISCOURSE IN THE ASPECT OF TRANSLATION FROM KOREAN INTO RUSSIAN

Vasilieva V.E., Medvedeva E.A.
Pacific National University, Cristalline Contact Center Guest Relations Specialist with knowledge of English and Korean

The article is devoted to gluttonic discourse in the context of translation from Korean into Russian, which is becoming especially relevant given the growing popularity of Korean culture, including the development of its cuisine in Russia. The increase in the number of translations of texts related to Korean cuisine is due to Russians' interest in the diversity and uniqueness of Korean dishes.

This article analyzes the functionality of gluttonic discourse, including its denotative, directive, evaluative, and presentational functions, highlighting the importance of using linguistic resources effectively in translation. The article examines the characteristics of Korean gluttonic texts, which constitutes an important stage of pre-translation analysis. An analysis of intercultural communication and translation issues in the context of gastronomy emphasizes the need for translation transformations to adequately convey cultural specifics. The article highlights the importance of studying gastronomic discourse for understanding cultural diversity and improving intercultural communication.

Keywords: gluttonic, diccourse, Russian, Korean, dishes, food, aspect.

References

1. Komissarov, V.N. Translation Theory: A Study Guide / V.N. Komissarov // Moscow: Higher School, 1990. – 254 p.
2. Olyanich, A.V. Needs – Discourse – Communication / A.V. Olyanich // Monograph. Volgograd: Paradigma, 2004. – 507 p.
3. Fedorova, K.M. Gluttonous Discourse as an Object of Linguistic Research / K.M. Fedorova, E.S. Rufova // Science, Education, and Culture, 2016. – No. 9 (12).
4. Naver [Electronic Resource]: Electronic Dictionary. – Access Mode: https://korean.dict.naver.com/korudict/#/main (Accessed: 08.05.24).
5. 메밀면과 낙지젓의 완벽한 조화 '들기름 낙지젓 비빔면' [Electronic resource] – Access mode: https://weekly.donga.com/culture/article (date of access: 05/13/24).
6." 수상 [Electronic resource] – Access mode: https://www.donga.com/news/Culture/article (date of access: 05/11/24).
7. 자극-건강 함께 추구 '푸드밸런스'… "새로운 맛 트렌드" [Electronic resource] – Access mode: https://www-donga-com.cdn.ampproject.org/ (access date: 05/09/24).

Исследование родительской компетентности в вопросах нарушений письма у детей

Гурдаева Наталья Алексеевна,
Кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: gurdaevana@mail.ru.

Кобякова Галина Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: galina-kobyakova2008@yandex.ru

Стерлядникова Арина Сергеевна,
студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: arina.sterl@mail.ru

Важнейшим условием своевременного обнаружения предпосылок нарушений письма у школьников является осведомлённость родителей дошкольников о подобных нарушениях и создание единого коррекционно-развивающего пространства, обеспечивающего оптимальные условия для речевого развития детей и профилактики дисграфии и дислексии. В статье представлены основные результаты и выводы экспериментального исследования, посвящённого изучению уровня сформированности компетентности родителей в вопросе нарушений письма у детей. Приводится описание результатов исследования уровня осведомлённости родителей детей подготовительных групп дошкольных учреждений Родионово-Несветайского района Ростовской области и города Таганрога. Полученные данные могут представлять интерес для специалистов в целях организации комплексного подхода в профилактике дислексии и дисграфии, а также в плане эффективного взаимодействия с родителями (законными представителями) детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дисграфия, дислексия, нарушения письменной речи, подготовка к школе, профилактика нарушений письма, логопедическая работа, родительская компетентность.

В настоящее время распространено мнение об увеличении числа детей с нарушениями речи, что может быть связано как с непосредственным ростом количества таких детей, так и с совершенствованием и доступностью методов выявления речевых нарушений.

Игнорирование предпосылок нарушений письма, а также отсутствие логопедической коррекции при наличии устных нарушений речи в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте может привести к развитию письменных нарушений речи – дисграфии и дислексии.

Проблема нарушений письма – одна из наиболее острых в школьном обучении, поскольку письменная речь является средством дальнейшего получения знаний детьми.

Вопросами изучения дисграфии и дислексии занимались такие авторы, как А. Куссмауль, А.Н. Корнев [4], М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, Л.Н. Ефименкова [2], О.А. Токарева [9], Л.Г. Парамонова [8].

Дислексия является частичным специфическим нарушением процесса чтения, обусловленным несформированностью или нарушением высших психических функций и проявляющимся в повторяющихся ошибках стойкого характера [5, 462].

В последней на данный момент версии Международной классификации болезней 11 пересмотра (МКБ-11) дислексия кодируется как «специфическое расстройство чтения» и определяется как устойчивое затруднение в освоении навыка чтения, не объяснимое низким интеллектуальным уровнем, нарушениями слуха или зрения, а также недостаточным образовательным воздействием [7].

Дисграфия – это специфическое нарушение формирования письменной речи, при котором ребёнок систематически допускает характерные ошибки на письме.

Данные о распространённости письменных нарушений разнятся, поскольку нет достаточного количества и объёма исследований, в том числе пролонгированных.

Так, например, по данным исследований Л.Г. Парамоновой 2000 года, ошибки, свидетельствующие о наличии дисграфии, встречаются у 30% учеников младших классов общеобразовательной школы [8].

Международная Ассоциация дислексии приводит следующие данные: 17–23% всего населения Земли имеют отдельные симптомы дислексии и связанных с ней трудностей [6].

По данным исследования Т.А. Аристовой 2017 года, дисграфия встречается у учащихся 1–4 классов общеобразовательных школ в 35% случаев и более [1].

Наше исследование опиралось на постулат о том, что родители являются полноценными и полноправными участниками коррекционного процесса, их правовой статус закреплён в таких основополагающих документах, как «Конституция РФ», «Семейный кодекс», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», а также в более узконаправленных документах, например, Распоряжении Мин Просвещения РФ «Об утверждении примерного положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» и др.

Известно, что успех логопедической работы во многом определяется степенью родительской вовлечённости в коррекционный процесс и их осведомлённостью о самом нарушении. Однако многие родители не обладают достаточными знаниями о причинах и признаках нарушений письма у детей. Неосведомлённость же в вопросе нарушений письма, и особенностях их коррекции приводит к неоправданным ожиданиям и к недостаточной эффективности занятий.

Изучение родительской компетентности в вопросах нарушений письма у детей актуально по причинам, связанным с ростом числа таких нарушений, их влиянием на обучение и развитие ребёнка, а также с ролью семьи в профилактике и коррекции этих проблем.

Нами было проведено исследование, целью которого стало скрининговое изучение уровня компетентности родителей дошкольников подготовительных групп ДОУ о возможных нарушениях письменной речи.

Мы выдвинули следующую гипотезу: изучение осведомлённости родителей в вопросах нарушений письменной речи позволит организовать осмысленное и активное участие взрослых (родителей) в профилактике или коррекции данных нарушений у детей.

Важно отметить, что родительская компетентность позволит своевременновыявить риски и признаки нарушений, вовремя заметить

предпосылки дисграфии и дислексии у детей, правильно организовывать домашние занятия, поддерживать ребёнка без психологического давления, эффективно взаимодействовать со специалистами.

Исследовательская работа проходила в несколько этапов:

1. Разработка вопросов и составление анкет.
2. Организация и проведение опроса.
3. Обработка результатов.

Эксперимент проводился на базе детских садов Родионово-Несветайского района Ростовской области (15 ДОУ) и города Таганрога (5 ДОУ). Всего в анкетировании приняли участие 207 человек, из них 88 родителей, проживающих в Родионово-Несветайском районе, и 119 родителей, проживающих в г. Таганроге.

Нами была разработана анкета, состоящая из 9 вопросов-тестов, касающихся возраста родителя, его представлений о нарушениях письма, причинах их возникновения и так далее. Остановимся подробнее на результатах анкетирования.

Вопрос № 1. Укажите Ваш возраст.

А) 24–36 лет;

Б) 37–50 лет;

В) старше 50 лет.

На вопрос о возрасте родителей мы получили следующие данные: примерно равное число опрошенных составили группы от 24 до 36 лет(48,8%) и 37–50 лет (49,2%), незначительную часть составила группа старше 50 лет (2%).

Вопрос № 2. Знаете ли Вы о таких нарушениях речи, как дисграфия и/или дислексия?

А) Слышал(а) термин, но не могу объяснить, в чём его смысл;

Б) знаю: дислексия и дисграфия – это такие нарушения, при которых _____;

В) нет.

На вопрос 2 респонденты отвечали так: более 33% слышали, но не смогли объяснить термины; 43% всех опрошенных не сумели дать ихверное определение; около 23% респондентов не слышали о данных нарушениях.

Среди вариантов трактовки понятий «дисграфия» и «дислексия» наиболее часто встречаются общие формулировки, например, «нарушение способности читать и писать» и т.д., однако некоторые из родителей давали более сложные, подробные ответы, например, «специфические нарушения способности к овладению навыками чтения (дислексия) и письма (дисграфия), не связанные с интеллектуальными возможностями ребенка», либо описывали некоторые из проявлений дисграфии и дислексии: «у ребёнка есть трудности с письмом и чтением, не различает и не слышит фонемы»; «появляется трудность с моторными навыками письма и сложность с распознаванием букв, звуков»; «возникают трудности связи звуков».

Вопрос № 3. Как Вы думаете, в чём причина появления дисграфии и дислексии?

А) Наследственность, органические причины;

Б) невнимательность родителей по отношению к ребёнку;

В) неправильно организованный учебный процесс в школе;

Г) недостаточная подготовка к обучению в дошкольный период.

На вопрос о причинах появления дисграфии и дислексии меньше половины от всех опрошенных (41,55%) ведущими факторами назвали наследственность и органические причины. Следующим по распространённости является мнение, что на возникновение данных нарушений влияет невнимательность родителей к своему ребёнку (29,95%). Наименее популярными являются варианты, касающиеся неправильно организованного процесса обучения (18.84%) и недостаточной подготовки к школе (9,66%).

Вопрос № 4. По Вашему мнению, как часто встречается дисграфия или дислексия у школьников?

А) Часто, приблизительно ___ человек в классе;

Б) редко, приблизительно ___ человек в классе;

В) другое (свой вариант ответа).

На вопрос о частотности дисграфии или дислексии у школьников 43% опрошенных родителей считают нарушения письменной речи редким явлением, называя количество от 0 до 10 человек на класс или приводя случайные данные, например«1 из 1000».

Выбравшие вариант «часто» (37,20%) приводят цифры от 1 до 17 человек в классе, а также 50%, 60% класса. Бóльшая часть отвечающих (43%) считает нарушения письма редким явлением. Родители, выбравшие вариант «другое» (19.80%), приводили цифры от 10% до 30%, что наиболее близко к общепринятым статистическим данным.

Вопрос № 5. Как Вы думаете, можно ли заметить предрасположенность к дисграфии и дислексии ещё до школы?

А) Да, это очень важно для оказания своевременной помощи;

Б) нет, такие проблемы проявляются только в школе;

В) затрудняюсь ответить.

На вопрос о выявлении предрасположенности к нарушениям письма ответы распределились следующим образом: большинство родителей считают, что предпосылки к нарушениям письменной речи могут проявиться ещё в дошкольном возрасте (68,60%), около четверти всех опрошенных (25,12%) уверены, что об этих нарушениях можно узнать только в момент обучения в школе. И незначительный процент опрошенных (6,28%) затруднились с ответом.

Вопрос № 6.По Вашему мнению, что должны предпринять родители ребёнка, у которого выявили дисграфию и/или дислексию?

А) Родителям нужно обратиться к специалистам (логопеду, дефектологу) для работы с ребёнком по преодолению нарушений письма и/или чтения;

Б) родителям не надо ничего предпринимать: ребёнок «перерастёт» данные нарушения, они временны;

В) родители могут справиться с нарушениями письма у ребёнка самостоятельно;

Г) родителям необходимо обратиться к учителю начальных классов, чтобы тот провёл необходимые образовательные мероприятия с ребёнком.

Ответы на данный вопрос распределились так: самым популярным стал вариант А, отражающий мнение, что с ребёнком должен заниматься специалист-логопед или дефектолог (81,64%); среди оставшихся вариантов ответов данные распределились в количественно близких значениях (вариант Б – 7,25%, вариант В – 4,83%, вариант Г – 6,28%).

Вопрос № 7. Может ли наличие у ребёнка дисграфии и/или дислексии повлиять на успешность его обучения в школе?

А) Да, безусловно;

Б) скорее да, чем нет;

В) скорее нет, чем да;

Г) точно нет.

Отвечая на данный вопрос, 63,29% респондентов посчитали, что данные нарушения обязательно повлияют на успеваемость ребёнка в школе, 26,08% родителей были склонны посчитать нарушения письменной речи скорее влияющими, чем не влияющими на успешность обучения, и всё-таки около 10% (вариант В – 6,28% и вариант Г– 4,35%)родителей придерживаются мнения, что дисграфия и дислексия не влияют на обучение ребёнка.

Вопрос № 8. Если, на Ваш взгляд, данные нарушения *могут повлиять* на успеваемость ребёнка, то в чём это проявится?

А) Дислексия и дисграфия снизят мотивацию к обучению;

Б) данная проблема повлияет только на оценки по русскому языку и литературному чтению;

В) проблема повлияет на успеваемость ребёнка в целом.

На вопрос о том, как именно могут повлиять нарушения письма на успеваемость ребёнка, родители ответили так: большинство из них (57%) уверены, что данные нарушения окажут влияние на успеваемость ребёнка вообще (вариант В); часть респондентов (31%) считают, что дисграфия и дислексия окажут влияние на мотивацию ребёнка к учёбе (вариант А), почти 12% считают, что проблемы возникнут только с такими предметами, как русский язык и литература (вариант Б).

Вопрос № 9. На Ваш взгляд, что может стать *тревожным сигналом о том*, что в школе у ребёнка могут быть выявлены нарушения письменной речи?

А) Нарушения звукопроизношения; неразличение понятий *право-лево*, *верх-низ*; моторная неловкость; зеркальное рисование или письмо;

Б) медлительность и неаккуратность; молчаливость или речевая сдержанность;

В) нарушения письма не имеют предпосылок, заранее узнать о возможности появления дисграфии и дислексии невозможно.

При ответе на этот вопрос родители ответили так: большинство респондентов (60,87%) выбрали верные и наиболее точно подходящие предпосылки к нарушениям письменной речи; значительно меньшее число опрошенных (21,26%) выбрали более общие трактовки, а 17,87% участников анкетирования считают, что данные нарушения не имеют предпосылок.

С целью определения уровня общей осведомлённости родителей нами была разработана балльная система оценивания, в которой за каждый верный ответ анкетируемый получал 1 балл. Вопросы 1 и 4 не оценивались, поскольку первый вопрос отражает данные об опрашиваемых, а четвёртый содержит субъективные оценки родителей.

По результатам обработки всех анкет мы выделили следующие уровни осведомлённости родителей по проблеме исследования: высокий, средний, низкий и крайне низкий (неосведомлённость). Проведя математическую обработку данных, мы констатировали, что знания опрошенных о нарушениях письма у детей соответствуют среднему

уровню осведомлённости о данной проблеме. Самый высокий уровень знаний родители (законные представители) показали в вопросе № 6, а наибольшие затруднения вызвал вопрос № 3.

В процессе исследования различий осведомлённости о письменных нарушениях речи дошкольников и младших школьников у разных возрастных групп не было обнаружено: как молодые люди, так и родители зрелого возраста показали примерно одинаковый уровень знаний. Группа лиц старше 50 лет является малочисленной и требует более масштабного исследования.

На основании результатов исследования нами были составлены методические рекомендации для родителей дошкольников по предупреждению и преодолению дисграфии и дислексии у детей.

Исходя из выявленного уровня компетентности родителей (законных представителей) дошкольников, специалистам ДОУ необходимо организовать ряд просветительских мероприятий для взрослых с целью включения последних в единое коррекционно-развивающее пространство, обеспечивающее оптимальные условия для речевого развития детей и профилактику дисграфии и дислексии.

Повышение компетентности родителей в этом вопросе позволит своевременно выявить риски возникновения нарушений письма, организовать домашние занятия и эффективно взаимодействовать со специалистами.

Литература

1. Аристова Т.А. Коррекция нарушений письменной речи. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Каро, 2019. – 208 с.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
3. Калашникова Т. П., Сатюкова М.О., Анисимов Г.В., Каракулова Ю.В. Генетические предпосылки дислексии и дисграфии у детей // Журнал неврологии и психиатрии им С.С. Корсакова. – 2023. – № 123(5): 48–5.
4. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – Спб.: Речь. 2003. – 78 330 с.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской\ –М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
6. Международная ассоциация дислексии/ Internationaldyslexiaassotiation – 2026. – URL: https://dyslexiaida.org/frequently-asked-questions-2/
7. Международная классификация болезней 11 пересмотра (МКБ-11)/WHO International Classification of Diseases 11th Revision (ICD – 11). – 2023. – URL: https://icd.who.int/ct/icd11_mms/ru/release
8. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 128с.
9. Токарева О.А. Логопедия. – М.: Владос, 1998. – 680 с.

STUDY OF PARENTAL COMPETENCE ON WRITING DISORDERS IN CHILDREN

Gurdaeva N.A., Kobyakova G.N., Sterlyadnikova A.S.
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov state University

The most important condition for the timely detection of prerequisites for writing disorders in schoolchildren is the awareness of preschool parents about such disorders and the creation of a single correctional and developmental space that provides optimal conditions for children's speech development and the prevention of dysgraphia and dyslexia. The article presents the main results and conclusions of an experimental study devoted to the study of the level of competence of parents in the issue of writing disorders in children. The article describes the results of a study of the level of awareness of parents of children in preparatory groups of preschool institutions in the Rodionovo-Nesvetaisky district of the Rostov region and the city of Taganrog. The data obtained may be of interest to specialists in order to organize an integrated approach to the prevention of dyslexia and dysgraphia, as well as in terms of effective interaction with parents (legal representatives) of pre-school and primary school age children.

Keywords: dysgraphia, dyslexia, writing disorders, preparation for school, prevention of writing disorders, speech therapy work, parental competence.

References

1. Aristova T.A. Correction of writing disorders. Educational and methodical manual. – St. Petersburg: Karo, 2019. – 208 p.
2. Efimenkova L.N. Correction of oral and written speech of primary school students: A manual for a speech therapist / L.N. Efimenkova. – M.: VLADOS, 2006. – 335 p.
3. Kalashnikova T.P., Satyukova M.O., Anisimov G.V., Karakulova Yu.V. Genetic prerequisites of dyslexia and dysgraphy in children // Journal of Neurology and Psychiatry named after S.S. Korsakov. – 2023. – № 123(5): 48–5.
4. Kornev A.N. Impaired reading and writing in children. – St. Petersburg: Speech. 2003. – 78 330 p.
5. Speech therapy: A textbook for students of defectological and pedagogical universities / Edited by L.S. Volkova, S.N. Shakhovskaya, Moscow: Humanit. publishing house of the Center of Higher Education, 1998. – 680 p.
6. International Dyslexia Association/ Internationaldyslexiaassot-iation – 2026. – URL: https://dyslexiaida.org/frequently-asked-questions-2/
7. International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)/WHO International Classification of Diseases 11th Revision (ICD 11). – 2023. – URL: https://icd.who.int/ct/icd11_mms/ru/release
8. Paramonova L.G. Dysgraphy: diagnosis, prevention, correction. St. Petersburg: Detstvo Press, 2006. 128s.
9. Tokareva O.A. Speech therapy. Moscow: Vlados, 1998. 680 p.

Функционально-семантическая сегментация входящего потока английской речи для синхронного перевода на русский язык

Крыжановская Яна Станиславовна,
доктор культурологии, заведующий кафедрой культурологии и музеологии, Хабаровский государственный институт культуры
E-mail: krijanowsckaia.yana2012@yandex.ru

Васильева Виктория Эдельвейсовна,
старший преподаватель, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: victoriya1204@mail.ru

Существующая практика синхронного перевода (СП) нуждается как в теоретическом её осмыслении, так и в практических рекомендациях. В статье раскрывается, как в высокотехнологичной рабочей среде СП сопровождается функционально-семантической сегментацией (письменного) оригинала для перевода (в паре английский – русский языки). Авторами определена роль механизмов информационной избыточности речи, компрессии, рабочей памяти, паузации и темпоритма. На I этапе СП эффективность функционально-семантической сегментации письменного оригинала устного выступления на английском языке, согласно авторам, зависит от наличия письменного оригинала для подготовки переводчика. Авторами уделяется внимание сохранению смыслов и уровню нагрузки переводчика. Сделанные выводы предполагается экстраполировать на звучащий поток английской речи для СП без опоры на письменный текст, а также на II этап СП. Дано обоснование подготовительной работы переводчика-синхрониста с оригиналом выступления.

Ключевые слова: синхронный перевод (СП), входящий поток устной речи, функционально-семантическая сегментация, рабочая память, оригинал, хезитационные паузы, темпоритм, компрессия

Тема научного осмысления сложного процесса синхронного перевода с точки зрения исполнителя – синхронного переводчика, остаётся в центре внимания лингвистов, психолингвистов, психофизиологов, психологов, теоретиков перевода, преподавателей и переводчиков. Трудность анализа этой деятельности заключена не только в её многоплановости, но и в значимости её результатов, в специфике самой среды осуществления данной деятельности. Синхронный перевод (СП) – это живое воплощение мыслительных процессов, он отражает общие закономерности речевой деятельности и языковых явлений. Как всякая деятельность, синхронный перевод построен на определённом инструментарии. Однако есть противоречие уже в том, что это сложное явление теряет свою целостность при анализе с точки зрения разных подходов, и это противоречие можно преодолеть, как показано в настоящей статье.

Актуальность выбранной темы объясняется её востребованностью в практике синхронного перевода, которая по-прежнему требует теоретического обоснования, и которая нуждается в практических рекомендациях для работы синхронных переводчиков – «штучных» и немногочисленных участников научной, хозяйственной, политической и иной деятельности, связанной с обменом информацией, решением научно-практических и экономических задач, построением новых связей. Как указывается, «на сегодняшний день до сих пор не существует единой теоретической модели синхронного перевода» [1, с. 178].

Целью проведённого исследования является анализ функционально-семантической сегментации входящего потока официальной английской устной речи в СП исходя из объективных данных на основе письменного текста выступления, в результате такой сегментации переводчиком создаётся текстовая основа для синхронного перевода. Авторы также обосновывают важные процессы компрессии письменного текста оратора и соответствующие этому изменения двух разнонаправленных потоков звучащей речи – речи оратора и СП, как и иные приёмы в целях оптимизации времени звучания с сохранением смысла.

Синхронный перевод осуществляется в высокотехнологичной рабочей среде на специальном оборудовании, разделяющем входящий и исходящий потоки речи по разным каналам, дающем возможность перехода с одного на другой, переключения на второго переводчика пары в другой изолированной кабине, возможность связи с залом и пр. В кабине переводчика находятся два комплекта рабочего оборудования, первый связан непосредственно с залом, второй состоит из компьютера с интернет-каналом связи для СП, отдельной парой наушников и отдельным микрофоном. Аудитория СП принимает сигнал через наушники, выбирает разные каналы, а также пользуется опцией слушания через громкую связь. Работая через интернет-канал, переводчик-синхронист получает поток входящей речи с подключённого к нему второго компьютера, но должен транслировать свою речь (звучащий синхронный перевод) в наушники слушателям через свою вторую гарнитуру. В то же время, при необходимости установить интерактивную дистанционную связь с оратором по интернету, нужны дополнительные действия, отдельно для письменного или устного общения с ним, что происходит параллельно СП. Практически возможно лишь письменное общение в этом формате. Изображения с большого экрана в аудитории транслируются на монитор переводчика, изображения с компьютера дистанционного СП транслируются на экран этого компьютера или в зал. Как видим, система технического оснащения СП чрезвычайно сложна, она подразумевает способность переводчика быстро переключаться в ходе СП с одного вида технических действий на другой, требуется высокая квалификация техперсонала, предварительная настройка оборудования и его проверка самим переводчиком заранее, и работа переводчика-синхрониста сопряжена с высоким уровнем стресса.

Входящий поток устной речи опирается, как правило, на заранее предоставленный оратором для подготовки письменный текст, которому он будет в основном следовать, что и позволяет определить **объект** исследования – функционально-семантическую сегментацию потока английской речи в процессе синхронного перевода на русский язык, такая сегментация связана с особенностями английского языка на I этапе

СП, а для носителя русского языка, которым в данном случае является переводчик-синхронист, она будет полагаться далее на определённые соответствия между этими двумя языками, что станет предметом рассмотрения в будущем.

Схематично поэтапный процесс СП, по нашему мнению, можно представить следующим образом:

I этап СП—-(письменный) оригинал—-входящий поток устной речи—-функционально-семантическая сегментация оригинала—-обработанный оригинал—-II этап СП—-перевод на русский язык обработанного оригинала.

Предполагается, что вычленяемые сегменты будут в определённых случаях соответствовать устойчивым единицам английского языка и будут отражать логику построения речи, её основные информационные посылы, а также эмоциональные оттенки, что особенно важно для СП дискуссий и вопросов-ответов в этом формате, однако последнее выходит за рамки поставленных в исследовании задач.

Поскольку установлено, что в синхронном и последовательном переводе больше ошибок понимания, чем при переводе с листа [1], важен письменный текст, особенно когда он изменяется по ходу выступления, что случается довольно часто. Как указывает наш эксперт, в процентном соотношении объем письменного текста выступления соответствует примерно 80% текста СП стиля официальной речи, то есть оригинал на английском языке примерно на 20% короче, чем текст СП, что объясняется спецификой двух языков, это соотношение сохраняется также для их письменной речи, что хорошо известно в издательском деле. Ограничения во времени для СП в паре английский – русский влияют на работу переводчика-синхрониста, неопытный переводчик (как и многие остальные) следует за входящим потоком речи с паузой и опозданием, потому что применяет механизмы рабочей памяти (См. далее), тем самым ещё больше усиливая нагрузку и возможность потери смыслов. При этом создаётся неприятное впечатление отставания – после окончания звучания входящего потока английской речи звучание СП продолжается ещё некоторое время, а «увеличение нагрузки на рабочую память приведёт к снижению качества перевода за счёт уменьшения ресурсов, выделенных на слушание» [1, с. 187]. Мысленное проговаривание текста снижает эффективность перевода, так как в эксперименте обратного перевода «всего около 70% информации, переданной в языке перевода, совпадает с информацией, переведённой на язык оригинала» [1, с. 183], что и прослеживается при так называемом обратном переводе. Переводчик мысленно проговаривает сегменты звучащего потока устной речи после их запоминания в своей кратковременной (рабочей) памяти, этой системе «кратковременного хранения и переработки информации», «время хранения информации в рабочей памяти составляет от нескольких секунд до нескольких десятков минут» [2, с. 230]. Можно утверждать, что СП совершается в момент мысленного проговаривания сегментов входящего потока речи одновременно с запоминанием следующего сегмента, когда не стоит задача удержания её до этих нескольких десятков минут, поскольку входящий поток речи продолжается и возникают новые задачи СП, то есть мысленное проговаривание сегментов речи приближается ко временному минимуму.

Переводчик-синхронист обязательно выбирает определённый темпоритм (термин, введённый К.С. Станиславским, отражающий одновременно скорость и напряжённость действия), следуя темпоритму, который предложен оратором, что немаловажно для эффективности СП. Темпоритм оратора меняется под влиянием эмоциональных факторов и необходимости соответствовать временным рамкам регламента. Очевидно, что ближе к концу своего выступления ораторы говорят быстрее, более свободно, отходя от текста и почти без пауз, и переводчик-синхронист в эти моменты также ускоряется. Апогей усилий сторон наступает, когда модератор предлагает завершить незаконченный доклад, и лишь немногие спикеры умеют удачно сделать это в данной стрессовой ситуации.

Задачами настоящего исследования является изучение особенностей входящего потока английской речи на основе письменного текста оратора, с очень небольшими устными отступлениями, далее сегментация этого текста. Функционально-семантическая сегментация речи настроена на сохранение смыслов (содержания) оригинала на основе его структурирования на функционально значимые и содержательно выделяемые части.

Подготовка к работе проходит ряд этапов, которые отражены в данной статье. На начальном этапе переводчик-синхронист формирует список терминов по теме, не ограничиваясь терминами, приведёнными в речи докладчика; изучает логику построения доклада, обращая при этом внимание на ряд единиц-индикаторов функционально-семантической сегментации, таких как вводные слова, конструкции усиления, устойчивые словосочетания, членение текста на абзацы и ключевые фразы каждого абзаца. Вдумчиво перечитывая текст, переводчик далее выявляет его основные посылы, а также просматривает значения слов, знакомится с публикациями похожего характера, использует словари и справочники, а также поиск в интернете.

На следующем этапе обработки письменного текста доклада описывается, как в целях экономии времени переводчик СП опускает наиболее распространённые синтаксические структуры, характеризующиеся избыточностью средств выражения, такие как повтор, парентезы, усилители, пролептические и антиципационные конструкции, и применяет различные приёмы компрессии на уровне поверхностных структур текста, действуя и на уровне смысловой структуры текста.

В звучащем СП переводчик использует подобные избыточные средства для заполнения так называемых хезитационных пауз из речи оратора, пауз обдумывания и принятия решений [3], тем самым восстанавливая логику построения входящего речевого потока СП. Но хезитационные паузы отмечаются и в речи самого переводчика-синхрониста, его артикуляция становится более медленной, в 3–4 раза увеличивается интервал отставания перед ошибочными вариантами, а также общая продолжительность пауз по отношению к чистому звучанию речи, в то же время «переводчик-синхронист часто говорит в повышенном темпе, стараясь быстрее проговорить уже понятое» [4, с. 104].

В статье описано значение времени звучания двух разнонаправленных потоков речи – речи оратора и СП. Оратор может менять местами абзацы, страницы, или опускать те или другие, заменять слова, тем самым сокращая для себя время звучания входящего потока речи и пользуясь, как и сам переводчик, приёмами компрессии, вызванной быстрым темпом речи, однако индивидуальный предел скорости речемыслительного процесса переводчика, и поспешность в произнесении речевых высказывания нередко сказываются на их правильности и завершённости. Информационная избыточность речи позволяет опускать побочную информацию (формулы вежливости, случайные замечания, отклонения от темы). «При быстрой речи оратора применение различных способов речевой компрессии может сокращать текст перевода на 25–30% по сравнению с письменным переводом того же оригинала» [4, с. 106].

СП переводчик должен в заданные временные рамки сориентироваться в происходящих изменениях, делая это параллельно идущему переводу. Интересно, что чем ближе перевод к оригиналу, тем короче пауза между звучащим оригиналом и звучащим переводом. Известно, что при хорошем уровне работы переводчика-синхрониста поток СП совпадает во времени с потоком устной речи оратора, несмотря на различие в системах двух указанных языков, эти два потока также одновременно заканчиваются в звучании. Задача усложняется, когда письменный текст выступления оратора сопровождается таблицами, комментарии к которым не всегда внесены в него заранее, а сами таблицы предлагаются аудитории и переводчику непосредственно во время выступления. То есть перевод носит смешанный характер подготовленной письменной речи оратора и отчасти спонтанной устной речи СП на заданную тему, тем не менее построенной с опорой на письменный текст таблиц и схем.

Компрессия на уровне смысла производится в любом случае (независимо от направления перевода), «в сознании переводчика складывается своего рода «картинка», образ фрагмента реальной действительности, и происходит постижение смысла всего текста или его фрагмента; при этом происходит девербализация, то есть отвлечение от форм оригинала; на этапе выражения смысла переводчик осуществляет отбор наиболее компактных форм для описания сложившейся в его сознании «картинки» [5, с. 136]. Процесс синхронного перевода иногда называют процессом «очищения» исходного сообщения, перевода «обычного языка в язык мысли, «мыслекод»» [6, с. 69].

Есть указания, что «успешность СП определяется не объёмом рабочей памяти, а стратегиями выделения главного и второстепенного в потоке поступающей информации» [1, с. 183]. Переводчик переходит к синхронному переводу после ориентирования в каждой единице ориентирования, при этом происходит сокращение объёма ориентирования [7]. При наличии достаточного количества времени переводчик может «развернуть» сообщение максимально полно, следуя принципу репродукции, сохраняя все лексические и синтаксические особенности, и обращается к принципу замены, подбирая из «языка-мысли» другой вариант перевода, подходящий по коммуникативной интенции, со схожими функциональными характеристиками [6].

Научная **новизна** проведённого исследования состоит в установлении в его процессе новых обоснованных знаний, которые подтверждаются как теоретическими изысканиями в связанных с данной деятельностью областях, так и практикой привлечённого в качестве эксперта переводчика-синхрониста с опытом работы свыше двадцати лет, в том

числе на высоком международном уровне, имеющего степень кандидата филологических наук, то есть данное исследование предполагает как **теоретическую, так и практическую значимость**.

Авторы пользуются **методикой** сравнительного анализа письменного текста выступления (оригинала), который проходит предварительную обработку, и собственно исходного текста для СП (обработанного оригинала), полученного переводчиком заранее или в момент его озвучивания оратором. Анализ затрагивает логику построения входящего речевого потока СП, действия переводчика в момент получения звуковой информации входящего потока речи и сравнение её с содержанием заранее предоставленного письменного текста выступления, в котором выделены основные посылы, слова-указатели, и другие составляющие, которые можно опустить, заменить в целях экономии времени, и которые при необходимости можно восстановить далее (особенно это касается слов эмоциональной оценки). Переводчик-синхронист может воспользоваться хезитационными паузами в речи оратора для просмотра письменного текста далее, для предсказания и припоминания содержания в последующем потоке устной речи оратора, используя возникающее дополнительное время для активации своей рабочей памяти.

Использование терминов «функциональный» и «семантический» в самом широком смысле подразумевает под первым внешне оформленные сегменты, выполняющие определённую структурную функцию, а под вторым – семантические признаки, значимостные смыслы в контексте всего события и оригинала СП. Эти признаки различимы, как показано далее.

Проводя анализ входящего потока речи после выделения из него функционально-семантических сегментов, в котором преобладает компрессия, мы применяем три её основных приёма, а именно аббревиатуры, опущения и замены. Аббревиатуры не меняют функционально-семантической нагрузки исходных словосочетаний, выполняя те же функции и сохраняя тот же смысл (Ср. *North Eastern Asia, NEA; North Eastern Asia Regions, Northeast Asia Regions, NEAR*), в то время, как опущения полностью «стирают» выделенный функционально-семантический сегмент (Ср. *the officials of, all of, as we may well know*), обе его стороны. Замены, в свою очередь, представляют собой самый важный и трудный процесс обработки оригинала (Ср. *It is my great honour to — I am greatly honoured to, The forum is our signature event — This signature event*), при которой меняется функциональная нагрузка, но передаётся основной семантический посыл заменяемого сегмента входящего потока речи, используя общий контекст ситуации и контекст самого оригинала.

Далее приведён пример анализа I стадии СП на основе письменного английского текста выступления в паре языков английский – русский с помощью эксперта-синхрониста. Среди изменений в приведённом ниже письменном оригинале наблюдаются (1) замены, (2) опущения, (3) аббревиатуры. Длина оригинала в словесном выражении составила 311 слов, 1616 знаков без пробелов, а длина текста, обработанного для синхронного перевода, составила 235 слов, 1266 знаков без пробелов. Число абзацев (7) сохранено. Проведённые изменения в письменном оригинале выступления на Форуме стран Северо-Восточной Азии демонстрируют функционально-семантическую сегментацию входящего потока английской речи в ходе СП и связанные с нею изменения оригинала на I этапе СП.

Таблица

Письменный оригинал	Обработанный оригинал, I этап СП
Distinguished guests, Ladies and Gentlemen, (1) *It is my great honor (2) and pleasure to welcome (2) all of you to the International Forum for NEAR Cooperation.* (2) *I would like to express my sincere gratitude to (2) the officials of the Government of the …… as well as to the research institutes. (1, 2) Without your steadfast and dedicated support, (1) the Forum would not have been successful.* *(1, 2) The Forum is our signature event that has brought together distinguished experts (2) and representatives, and all the esteemed speakers (2) not only from the six NEAR member regions, (2) but also from other key international organizations.* *This year marks the 6th anniversary of the International Forum, organized with a variety of themes for growth and prosperity in the (3) Northeast Asian regions (2) since 2007.* *Many experts have predicted that 'the 21st century is the age of Asia,' and (2) admittedly (3) Northeast Asia is at the forefront of this transition as (2) it is one of the world's three major economic pillars. (1) It is very meaningful to organize a forum under the main theme of 'One (3) Northeast Asia Region, One Community' (2) towards our vision. (1) The themes include three sub-agendas, (2) namely "Unity between Eurasia and (3) Northeast Asia Region," "Seeking a new growth engine in the region (Sub-region of the Pan-East Sea/Sea of Japan)," and "Action for climate change and environmental issues of the (3) Northeast Asia region." (2) In this transition, the Forum is (2) arranged as a platform to discuss the 'challenges and opportunities' we face.* *(2) As we may well know, (3) Northeast Asia has emerged as (1) a center in the world, (2) but at the same time, (1) it contains a wide range of controversial issues (2) which are old and emerging (2) within the region. (2) In order to overcome geopolitical risks, (2) within the region, exchange and cooperation (2) not only among nations, (2) but also (1) among regional governments which are in a subsidiarity-based relation with national governments, are called for more than ever.*	*Distinguished guests, Ladies and Gentlemen,* *I am greatly honoured to welcome you to the International Forum for NEAR Cooperation.* *My sincere gratitude to the Government of the ……, as well as to the research institutes for their steadfast and dedicated support to have made the Forum successful.* *This signature event has brought together distinguished experts, representatives, and all the esteemed speakers from the six NEAR member regions, also from other key international organizations.* *This year marks the 6th anniversary of the International Forum, organized with a variety of themes for growth and prosperity in the NEAR.* *Many experts have predicted that 'the 21st century is the age of Asia,' and, NEA is at the forefront of this transition, as one of the world's three major economic pillars. The main theme of 'One NEA Region, One Community' is very meaningful. There are three sub-agendas, «Unity between Eurasia and NEAR", «Seeking a new growth engine in the region (Sub-region of the Pan-East Sea/Sea of Japan)," and «Action for climate change and environmental issues of the NEAR.» The Forum is a platform to discuss the 'challenges and opportunities' we face.* *NEA has emerged as a world center with a wide range of controversial issues, old and emerging. To overcome regional geopolitical risks, exchange and cooperation among nations, and among regional governments which are in a subsidiarity-based relation with national governments, are called for more than ever.*

Как следует из вышеприведённого, на I этапе СП экономия времени для синхронного перевода с английского языка на русский язык достигается путём предварительной обработки английского оригинала, в ней преобладают приёмы опущения, замены и аббревиатуры – то есть компрессии входящего речевого потока. Проведённая функционально-семантическая сегментация речевого потока СП на основе предоставленного заранее письменного текста выступления выявила резервы времени для перехода ко II этапу СП, непосредственно для перевода с английского языка на русский в режиме рабочей памяти с использованием всех имеющихся просодических средств, например, таких, как упомянутые хезитационные паузы. На II этапе СП переводчик-синхронист практически одновременно с сегментацией текста оригинала производит выбор языковых средств и озвучивает соответствия в указанной паре языков между материалом обработанного звучащего оригинала на основе письменного текста и звучащим СП переводом обработки оригинала на русский язык. Как указано выше, II этап СП станет материалом для дальнейшего исследования.

Следует отметить, что применяемое деление процесса СП на этапы довольно условно, так как не охватывает все случаи практики СП, но вместе с тем, такой приём позволяет вычленить эти этапы в речемыслительной деятельности переводчика-синхрониста в целях анализа процесса и выдачи практических рекомендаций. В ситуации отсутствия предварительно предоставленного письменного оригинала для перевода в режиме СП, этапы I и II совпадают, что затрудняет анализ, поскольку исчезают объективные данные для контроля.

Подготовка к СП на основе письменного оригинала, заранее предоставленного оратором переводчику-синхронисту, включает его функционально-семантический анализ, выделение главного в логике построения исходящего речевого потока, когда оратор следует оригиналу, и включает его обработку с применением различных приёмов. В случае сокращения оригинала или его изменения каким-либо образом, создаётся резерв времени для переводчика, чтобы звучание исходящего потока устной английской речи и звучание перевода в процессе СП совпадали по времени, с учётом особенностей двух языков. При этом переводчику по-прежнему необходимо создать свой текст, то есть промежуточный сегментированный обработанный оригинал. В ходе СП имеет место синхронное озвучивание текста оригинала выступающим, создание сегментированного обработанного оригинала (мысленно производимое) переводчиком и собственно озвучивание им сегментированного обработанного оригинала. Переводчик может применять приёмы компрессии и свою рабочую память, когда письменный текст выдаётся непосредственно перед выступлением. Подобным же образом переводчик действует в случае «живого» СП устной речи оратора без опоры на письменный оригинал выступления, а также в дискуссии участников события, схема этапов СП в таком случае будет видоизменяться, что выходит за рамки настоящей статьи.

Литература

1. Конина А.А., Черниговская Т.В. Синхронный перевод как экстремальный вид когнитивных процессов (обзор экспериментальных исследований). Вопросы психолингвистики. 2018; Т. 32, № 4 (38): 178–203.

2. Величковский Б.Б. Рабочая память. Большая российская энциклопедия. Available at: https://bigenc.ru/c/rabochaia-pamiat-aa4c0b

3. Яковлева Э.Б. Феномен речевых хезитаций. М.: ИНИОН РАН, Центр гуманитарных научно-информационных исследований, 2021.

4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высш. шк., 1990.

5. Сдобников В.В. Средства компрессии в синхронном переводе с русского языка на английский. Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2016; Т. 11, № 4: 125–137.

6. Конурбаев М.Э., Ганеева Э.Р. К вопросу о компрессии в синхронном переводе в разных видах дискурса. Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2022. Т. 15. № 4: 59–78.

7. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М.: Воениздат, 1979.

FUNCTIONAL AND SEMANTIC SEGMENTATION OF THE INCOMING ENGLISH SPEECH FLOW FOR SIMULTANEOUS INTERPRETING INTO RUSSIAN

Kryzhanovskaya Y.S., Vasilieva V.E.
Khabarovsk State Institute of Culture, Pacific National University

Current practices of simultaneous interpreting (SI) require both theoretical attention and practical recommendations. The article centers round functional and semantic segmentation of the (written) original for interpreting (in the English – Russian language pair) in the high-tech SI working environment. The authors set the role of mechanisms of information abundance of speech, compression, working memory, hesitation pausing, tempo and rhythm. The functional and semantic segmentation takes place at SI Stage I according to the authors, when the written original is provided in advance. The integrity of the content and the stress load on the interpreter are kept in the focus of attention. It is expected that the conclusions made can be extrapolated on the oral English speech flow for SI regardless of the (written) original, also on SI Stage II. Preparatory work of the simultaneous interpreter with the original is observed.

Keywords: simultaneous interpreting (SI), incoming oral speech flow, functional and semantic segmentation, working memory, original, hesitation pause, tempo and rhythm, compression

References

1. Konina A.A., Chernigovskaya T.V. Simultaneous interpreting as an extreme cognitive activity (experimental studies review). Journal of Psycholinguistics. 2018; Volume 32, № 4(38): 178–203.

2. Velichkovsky B.B. Working memory. Available at: https://bigenc.ru/c/rabochaia-pamiat-aa4c0b

3. Yakovleva E.B. The phenomenon of speech hesitation. M.: INION RAS, Centre of humanitarian scientific and information research, 2021.

4. Komissarov V.N. Translation theory (linguistic aspects). M.: Higher School, 1990.

5. Sdobnikov V.V. Means of Text Compression in Simultaneous Interpretation from Russian into English. Theoretical and applied aspects of the study of speech activity. 2016; T. 11, № 4: 125–137.

6. Konurbaev M.E., Ganeeva E.R. Compression in simultaneous interpreting in different types of discourse. Bulletin of Moscow University. Series 22. Translation Theory. 2022. T. 15. № 4: 59–78.

7. Shiryaev A.F. Sinkhronny perevod: deyatel'nost' sinkhronnogo perevodchika i metodika prepodavaniya sinkhronnogo perevoda = Simultaneous interpreting: interpreter's work and the methods of teaching simultaneous interpreting. M., 1979.

Вариантность фразеологических единиц с компонентом номинатом эмоций ‘любовь’, ‘ненависть’, ‘радость’, ‘грусть’, ‘смелость’, ‘трусость’ (на материале французского языка)

Гурская Людмила Николаевна,
кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра иностранных и русского языков, Российский Государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева
E-mail: ludmila.gurskaya@mail.ru

Научная статья посвящена изучению> фразеологической вариантности французского языка. Особое внимание уделяется проблеме вариантности значения фразеологических единиц с компонентом номинатом эмоции ‘любовь’, ‘ненависть’, ‘радость’, ‘грусть’, ‘смелость’, ‘трусость’. Для описания структуры значения фразеологических единиц используется специальная терминология, в состав которой включаются такие понятия, как сема, архисема.

Обзор отраженных в работе научных концепций по изученным вопросам позволил уточнить понятие «фразеологическая вариантность», выделить критерии вариантности в области фразеологии, выявить особенности семантической организации фразеологических вариантов, систематизировать корпус фразеологических единиц французского языка с компонентом номинатом эмоции ‘любовь’, ‘ненависть’, ‘радость’, ‘грусть’, ‘смелость’, ‘трусость’, выделить формальные, семантические и стилистические критерии классификации.

Ключевые слова: парадигматические отношения, синонимичная парадигма, фразеологическая синонимия, критерии вариантности, корпус фразеологических номинативных единиц, группа вариантов, архисема, сема, классема, семема, семантический компонент, лексическая, стилевая, квантитативная вариантность, фразеологическая единица, фразеосемантические ряды.

Статья посвящена анализу фразеологической вариантности во французском языке. Основной акцент сделан на исследовании вариативности фразеологических единиц (ФЕ), включающих компоненты, обозначающие эмоции: «любовь», «ненависть», «радость», «грусть», «смелость» и «трусость».

Актуальность работы обусловлена тем, что, несмотря на междисциплинарный характер современной фразеологии, продолжается систематизация фразеологического состава языков как в формальном, так и в содержательном аспектах. При этом французские ФЕ с компонентами-номинатами эмоций ранее не подвергались системному изучению на парадигматическом уровне.

Научная новизна исследования заключается в следующем: во-первых, впервые проводится комплексный анализ французских ФЕ с компонентами, обозначающими эмоции, и выявляются их системные вариативные связи; во-вторых, уточняется и расширяется понятийный аппарат за счёт введения терминов «компонент-номинат», «лексическая вариантность», «стилевая вариантность» и «квантитативная вариантность».

Объектом исследования является совокупность французских фразеологических единиц, содержащих номинаты эмоций.

Предметом – их структурно-семантические и стилистические характеристики в рамках фразеологической вариативности.

Цель работы состоит в выявлении структурных и семантических особенностей вариативности ФЕ с компонентами-номинатами эмоций. Для её достижения были поставлены следующие задачи:

– анализ существующих классификаций;
– уточнение понятия фразеологической вариантности;
– отбор и систематизация языкового материала.

Эмпирическая база исследования включает 327 французских фразеологических единиц.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что проведённая систематизация позволяет глубже понять содержательную сторону ФЕ и выявить типичные модели их образования в рамках вариативности.

Фразеологическая вариантность рассматривается как **научная проблема**, тесно связанная с синонимией. Для ФЕ, находящихся в синонимических и вариативных отношениях, характерно сходство семантического состава. При вариантности наблюдается максимальное совпадение семантических признаков. По мнению М.И. Сидоренко, вариантность основывается на полном совпадении смыслоразличительных признаков, как и синонимия [1, с. 19].

Синонимия, антонимия и вариантность фразеологизмов образуют единую систему парадигматических отношений, в основе которых лежит принцип тождества или различия семантических признаков. Исследователи, труды которых были проанализированы в предыдущих разделах, также уделяли внимание вопросам вариантности / вариативности ФЕ, рассматривая их как одно из проявлений системной организации фразеологического фонда языка.

В качестве ключевых признаков фразеологической вариантности учёные выделяли следующие: единство внутренней формы (образа) – об этом писали А.Г. Назарян, В.М. Мокиенко, Н.М. Шанский, Г.П. Петлеванный, А.З. Черданцева; общность денотативно-сигнификативного содержания (эту позицию разделяли также Ф.А. Литвин и В.Н. Телия); идентичность категориального значения и языковой функции (А.Г. Назарян, В.М. Мокиенко, Н.М. Шанский); количественное и качественное совпадение значений (А.Г. Назарян); наличие лексического инварианта (А.Г. Назарян, В.Н. Телия); а также стилистическая дифференциация, на которую указывала Н.А. Кирсанова [10, с. 131–137].

В литературе, посвящённой фразеологической вариантности, остро стоит вопрос о том, как отличить варианты одной ФЕ от разных ФЕ-синонимов. Решить эту задачу можно лишь выработав чёткие критерии для каждого из этих двух типов парадигматических отношений. Так, А.М. Бабкин не считал вариантностью случаи лексической замены компонента, относя их к синонимии [4, с. 84–85]. А.И. Фёдоров, напротив, признавал вариантными только те ФЕ, у которых варьируются фонетические или грамматические формы одного и того же компонента [5, с. 20]. В.М. Мокиенко проводил различие между формальным

и лексическим варьированием, причём собственно фразеологическим он считал именно последнее [2, с. 24–25]. Г.П. Петлеванный предложил собственную типологию, выделив морфологические, синтаксические и орфографические разновидности вариантов [3].

В.П. Жуков, в свою очередь, классифицировал варианты русских ФЕ более дробно. Он выделил *фонетическую, морфологическую, видовую, конструктивную, словообразовательную и лексическую вариантность*.

Фонетические варианты возникают при замене компонента на основе звукового сходства.

Морфологические – как результат формального изменения компонентов.

Видовые различаются по способу образования видовых форм (суффиксальный, префиксальный, суффиксально-префиксальный, супплетивный).

Конструктивные отличаются структурно. Здесь В.П. Жуков выделяет несколько подвидов:

– личные и безличные, действительные и страдательные конструкции;

– обобщённо-личные и инфинитивные построения;

– варианты с частицей не и без неё;

– варианты, различающиеся полнотой компонентного состава.

Учёный также отмечал, что варьируемые компоненты могут расходиться в словообразовательном отношении. Лексические варианты он определял как словесные видоизменения в пределах одной синтаксической конструкции, которые не привносят дополнительных смысловых оттенков [5, с. 165–170].

К проблеме вариантности на материале русского языка обращалась и Н.А. Кирсанова [6, с. 96–100]. Она предложила разделять стилистические и грамматические варианты:

– с однородной стилистической окраской компонентов;

– с неоднородной стилистической окраской;

– различающиеся грамматическими формами отдельных компонентов [6, с. 96–100].

Т.З. Черданцева считала, что вариантами следует называть такие ФЕ, у которых есть общий компонент, формирующий образ (внутреннюю форму). Например, в итальянском языке: fare una cosa con tutte le virgole и fare una cosa a punto e virgule(букв. «делать что-либо со всеми запятыми») – оба означают «делать что-то очень аккуратно». На материале компаративных ФЕ она также демонстрировала вариантность: stare comme un papa, stare comme un re, stare comme un abbat – все передают значение «жить как…» (папа, король, аббат).

Значительный вклад в изучение вариантности на французском материале внёс А.Г. Назарян. Он дал развёрнутое определение фразеологических вариантов, понимая под ними «закреплённые нормой разновидности ФЕ, характеризующиеся единством образа, общностью денотативно-сигнификативного содержания, совпадением языковой функции и категориальных (лексико-грамматических) значений» [7, с. 227].

Назарян предложил следующую типологию:

1) Структурно-грамматические варианты, в том числе:

a) морфологические: faire la loi ~ faire loi(«хозяйничать»), jeter de l'huile dans le feu ~ jeter de l'huile sur le feu(«подливать масло в огонь»);

b) синтаксические (различающиеся структурой и синтаксическими связями): crever de faim ~ crever la faim(«умирать с голоду»), toucher le cœur ~ toucher au cœur («взволновать»);

c) позиционные (с разным порядком слов): jour et nuit ~ nuit et jour («днём и ночью»), tout miel tout sucre ~ tout sucre tout miel («слащавый, угодливый»).

2) Лексические варианты – ФЕ с разным лексическим составом. Варьируемые компоненты могут быть:

– идеографическими синонимами: tomber comme une masse ~ s'affaisser comme une masse («упасть как мешок»);

– синонимами только в рамках данного оборота: dormir la grasse matinée ~ faire la grasse matinée («проспать до обеда»);

– разными числительными: à deux pas ~ à quatre pas («в двух шагах»).

3) Стилистические варианты – стилистические синонимы с варьирующимися компонентами: rire comme un bossu ~ rigoler comme un bossu («смеяться до слёз»).

4) Квантитативные варианты – различаются полнотой состава (усечение компонентов): bon comme le bon pain ~ bon comme le pain («добрейшей души человек»).

5) Орфографические варианты – различающиеся написанием: à la Saint-Glinglin ~ à la saint glinglin («до второго пришествия») [7, с. 230].

Г.Г. Соколова предложила рассматривать фразеологические варианты через призму ассоциативного подхода. Она понимает вариативные ФЕ как единицы с идентичными ассоциациями и компонентами, относящимися к одной лексико-грамматической группе [8, с. 25–32]. В зависимости от состава компонентов она выделяет несколько типов:

1) с соматизмами (наиболее активна лексема tête): tête chaude ~ tête brûlée(«горячая голова»), accumuler les charbons ardents dans la tête ~ se venger impitoyablement («отплатить добром за зло»);

2) с зоонимами: faire comme le chien du jardinier ~ être jaloux d'un bien qu'on ne désire pas soi-même («собака на сене»), avoir d'autres chiens à fouetter ~ avoir d'autres chats à peigner («иметь дела поважнее»);

3) с названиями продуктов питания: gagner son pain à la sueur de son front ~ gagner sa vie à la sueur de son corps(«зарабатывать хлеб в поте лица»);

4) с глагольными компонентами (движения, действия, речи): aller (marcher) comme sur les roulettes («очень медленно ходить»), aller (descendre) aux nouvelles («быть информированным»);

5) с адъективными компонентами: une bonne (belle) main («красивый почерк»), connu (décrié) comme le loup blanc (gris)(«хорошо известный»).

Позднее Г.Г. Соколова совместно с И.В. Харитоновой продолжила разработку этой темы, применив системно-синергетический подход. В их совместной статье вариативность ФЕ трактуется как «регулирующий языковой механизм, позволяющий судить о направлении развития фразеологической системы в конкретный исторический период» [8, с. 296].

Такой междисциплинарный взгляд позволил авторам по-новому осмыслить уже, казалось бы, хорошо изученное явление. В их концепции вариантность предстаёт как «динамические колебания в формальной и содержательной структурах ФЕ, ограниченные тождеством синтаксической конфигурации (фразеоструктуры), а также тождеством коннотативной составляющей фразеологического значения и, в первую очередь, образности» [8, с. 296]. Вариативность здесь понимается как динамический процесс отбора компонентов для выражения определённого представления о фрагменте реальности. В основе этого процесса лежит тождество фразеологического значения, которое, однако, не исключает частичных расхождений в денотативном, сигнификативном или коннотативном аспектах у разных вариантов [8, с. 302].

На основе этого подхода авторы выделили четыре типа вариантности:

– с полным тождеством ФЗ (gras comme un cochon ~ porc);

– с различиями в сигнификативном аспекте (corbeau / oiseau de mauvais augure);

– с различиями в денотативном аспекте (queue de canard ~ de cheval);

– с различиями в коннотативном (стилевом) аспекте (Ce n'est ~ c'est pas cochon) [8, с. 303–306].

Итак, в большинстве случаев фразеологические варианты обладают тождественными компонентами значения, которые выражаются через архисемы. Вместе с тем они могут демонстрировать и незначительные расхождения в сигнификативной, денотативной или коннотативной сферах. Однако эти расхождения не нарушают ассоциативных связей, обеспечивающих целостность и инвариантность значения ФЕ.

Полученные выводы открывают широкие перспективы для дальнейших исследований, особенно в части установления закономерностей вариантности между фразеологическими единицами французского языка с компонентами, обозначающими различные эмоции.

Литература

1. Гак В.Г. Новый большой французско-русский фразеологический словарь – 2-е издание, Москва, Русский язык, Медиа 2000. – 1624 с.

2. Словарь синонимов. Available at: http://learnlanguagetools.com/laboratoire-crisco-consultation-du-dictionnaire/

3. Словарь синонимов. Available at: http://www.les-expressions.com

4. Жуков В.П. Русская фразеология, 1986. – 310 с.

5. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка, 1972. – 326 с.

6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеюное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / А.В. Кунин – 2-е изд. – М.: Высш. Шк., Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1996–381 с.

7. Назарян А.Г. Фразеология французского языка – М.: Высш. шк., 1987. – 288 с. – 2-е изд. перераб. и доп.

8. Харитонова И.В., Соколова Г.Г. Вариантность фразеологических единиц с компонентом-зоонимом как проявление нелинейности во фразеологической системе французского языка // Преподаватель XXI век. 2014. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/variantnost-

frazeologicheskih-edinits-s-komponentom-zoonimom-kak-proyavlenie-nelineynosti-vo-frazeologicheskoy-sisteme-frantsuzskogo

VARIATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COMPONENT NOMINATE OF EMOTIONS (BASED ON THE MATERIAL OF FRENCH)

Gurskaya L.N.
Russian State Agrarian University-Moscow Timiryazev Agricultural Academy

The scientific article is devoted to the study of phraseological variability of the French language. Particular attention is paid to the problem of variability of the meaning of phraseological units with the component nominator of emotion 'love', 'hate', 'joy', 'sadness', 'courage', 'cowardice'. To describe the structure of the meaning of phraseological units, special terminology is used, which includes such concepts as seme, archiseme, classeme, and ideogram. A review of the scientific concepts reflected in the work on the issues studied allowed us to clarify the concept of «phraseological variability», to identify the criteria of variability in the field of phraseology, to identify the features of the semantic organization of phraseological variants, to systematize the corpus of phraseological units of the French language with the component nominative of emotion 'love', 'hate', 'joy', 'sadness', 'courage', 'cowardice', to identify formal, semantic and stylistic criteria for classification.

Keywords: paradigmatic relations, synonymous paradigm, phraseological synonymy, variability criteria, corpus of phraseological nominative units, group of variants, archiseme, seme, classmeme, sememe, semantic component, lexical, stylistic, quantitative variability, phraseological unit, phraseosemantic series.

References

1. Gak V.G. Novyi bol'shoi frantsuzsko-russkii frazeologicheskii slovar' – 2-e izdanie, Moskva, Russkii yazyk, Media 2000. – 1624
2. Dictionnary of synonyms. Available at: http://learnlanguagetools.com/laboratoire-crisco-consultation-du-dictionnaire/
3. Dictionnary of synonyms. Available at: http://www.les-expressions.com
4. Zhukov V.P. Russkaya frazeologiya, 1986. – 310 s
5. Shanskii N.M. Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka, 1972. – 326 s.
6. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremennogo angliiskogo yazyka: ucheyunoe posobie dlya institutov i fakul'tetov inostrannykh yazykov / A.V. Kunin – 2-e izd. – M.: Vyssh. Shk., Dubna: Izd. Tsentr «Feniks», 1996–381 s.
7. Nazaryan A.G. Frazeologiya frantsuzskogo yazyka – M.: Vyssh. shk., 1987. – 288 s. – 2-e izd. pererab. i dop
8. Kharitonova I.V., Sokolova G.G. Variability of phraseological units with a zoonym component as a manifestation of nonlinearity in the phraseological system of the French language // Teacher of the XXI century. 2014. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/variantnost-frazeologicheskih-edinits-s-komponentom-zoonimom-kak-proyavlenie-nelineynosti-vo-frazeologicheskoy-sisteme-frantsuzskogo

Устаревшая лексика в топонимии северных манси на примере героической песни об Аӣяс-Тоӣруме

Динисламова Светлана Силивёрстовна,
кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела мансийской филологии, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок
E-mail: dinislamovass@mail.ru

Шупило Ксения Владимировна,
студент программы «Лингвистика», Институт социально-гуманитарных наук, Тюменский государственный университет
E-mail: shupilo.kv@mail.ru

Введение. Работа посвящена рассмотрению устаревшей лексики в топонимии северных манси на примере героической песни об Аӣяс-Тоӣруме, связанной с именами духов-покровителей – *Аяс ойка, Тэӄ ойка* и *Няӣрс-наӣ эӄва*. Актуальность статьи заключается в слабой изученности данного направления языкознания, обусловлена интересом к сохранению культурного и языкового наследия манси. Цель исследования заключается в проведении анализа топонимов (географических названий) с точки зрения устаревшей лексики мансийского языка на примере героической песни об Аӣяс-Тоӣруме. Материалы исследования: текст героической песни *Аӣс-котиль ойка, Аяс-Тоӣрум тэӣрниӈ эӣрге* ‘Богатыря Ас-котиль ойка, Аяс-Торума героическая песня’, топонимические словари, научные статьи по теме исследования. Результаты и научная новизна. Исследуемые топонимы представлены ойконимами, гидронимами и дримонимами, имеющими культовое значение. Ойконимия народа манси отражает архаические пространственные представления, взаимосвязь с природным ландшафтом, пространственную ориентацию по течению реки, а также процесс замены мансийских топонимических наименований на русские. Гидронимы показывают ключевую роль рек и озёр в жизни манси. В культовых дримонимах отражено языческое мировосприятие. Изучение топонимов из эпических текстов позволяет реконструировать культурно-историческое развитие народа, дополнять и уточнять исторические данные, сохранять исчезающие названия для будущих поколений
Научная новизна заключается в том, что впервые на примере героической песни об Аӣяс-Тоӣруме изучается устаревшая лексика в топонимии северных манси.

Ключевые слова: мансийский язык, топонимы, фольклорные персонажи, манси, духи-покровители, героические песни, устаревшая лексика

Введение

Среди мифологических персонажей, имена которых зафиксированы в мансийских топонимах, особое место занимают богатыри героических песен и сказаний, в первую очередь это дети *Нуми Тоӣрума*: *Таӣт котиль ойка*, *Нёӣр ойка*, *Полум ойка*, *Аӣяс ойка* (*Аӣс-котиль ойка, Аӣяс-Тоӣрум*), *Тэӄ ойка* и *Няӣрс-наӣ эӄва* (*Хаӈылсам-наӣ эӄва*). По определению Е.И. Ромбандеевой, это «реальные личности доисторического времени, наделённые потомками сверхъестественной силой и почитаемые ими как покровители за их добрые дела, сделанные ими во имя своего народа в прошлом» [17, 18]. Исследователь называет их выдающимися первопредками, духами-покровителями, *наӣй-оӣтырами* ‘героинями-богатырями’. Места, где жили в далёком прошлом *наӣй-оӣтыры*, считаются священными, а их огромные территориальные владения совпадают с регионами диалектных групп мансийского языка.

В данной статье исследуется устаревшая лексика топонимии северных манси в тексте героической песни *Аӣс-котиль ойка, Аяс-Тоӣрум тэӣрниӈ эӣрге* ‘Богатыря Ас-котиль ойка, Аяс-Торума героическая песня’. В тексте представлено три персонажа – *Аяс ойка*, *Тэӄ ойка* и *Няӣрс-наӣ эӄва*. Их владения совпадают с обской, нижнесосьвинской, устьсосьвинской, верхнесосьвинской диалектными группами, относящимися к северной группе мансийского языка и поэтому, несмотря на большую удалённость друг от друга, языковые различия не затрудняют взаимопониманий между их носителями. Топонимическая система мансийского происхождения, которая сохраняется на протяжении многих веков, является отражением элементов материальной и духовной культуры народа.

Теоретической базой исследования явились труды зарубежных и отечественных исследователей: Б. Мункачи [25], Б. Кальман [23], П. Хунфальви [22], Б. Мункачи, Б. Кальман [26], А. Каннисто [24], А.К. Матвеев [12, 13], Э.В. Мурзаев [14], Е.Л. Березович [2], Н.В. Беленов [1] и др.

Основоположник современного геотопонимического направления исследований Э.М. Мурзаев отмечает, что в топонимике слабо установлены общие и частные закономерности в образовании, эволюции и распространении географических названий, приводящих к обилию фантастических домыслов и примитивных объяснений, базирующихся на легендах и на народной этимологии [14, 16].

Е.Л. Березович пишет об актуальности этнолингвистического изучения топонимии, которая обусловлена тем, что «этот малоизученный в указанном аспекте пласт духовной культуры народа кодирует информацию об окружающем человека пространстве, а восприятие пространства, несомненно, является одной из важнейших составляющих национальной модели мира» [2].

Н.В. Беленов одним из важнейших принципов исследования считает принцип топонимической преемственности – непосредственный языковой контакт между новыми переселенцами и прежними жителями территории. Многие объекты находятся в большой отдалённости от населённых пунктов, их названия являются уже устаревшими, они могут сохранится только через языковую преемственность.

По изучению мансийской топонимии первым исследованием стала работа финского учёного А. Каннисто «Uber die früheren Wohngebiete der wogulen im Lichte der Ortsnamenforschung» [24], продолжили данное направление В.Н. Чернецов [21], Е.И. Ромбандеева [17; 18], Т.Д. Слинкина [19], Т.Д. Слинкина, Л.В. Кашлатова [20], Г.В. Глинских [4], А.К. Матвеев [12; 13], Т.Д. Волдина-Ледкова [3], Н.В. Лукина [11], С.С. Динисламова [5; 6], С.С. Динисламова, О.Ю. Динисламова [7], Е.Д. Каксина [9], А.Д. Каксин, М.Д. Чертыкова [10], Л.Н. Панченко [16] и др.

Значимым вкладом в изучение топонимии манси являются словари А.К. Матвеева [13], Г.В. Глинских [4], Т.Д. Слинкиной [19]. В них систематизирован собранный в полевых условиях материал, обосновано понимание лингвистических и этнографических особенностей мансийских топонимов, часть которых на сегодняшний день уже не используется носителями языка.

Т.Д. Слинкина представляет языковой материал с привлечением историко-этнографических описаний, географических карт, топонимических справочников и словарей, сведений, полученных от инфор-

мантов. В работу включена информация о Священных микрорегионах народов манси, коми, ненцев, расположенных на Урале, отмечается: «Если мы сейчас не успеем зафиксировать эту информацию, то окончательно потеряем ориентиры таких зон Уральского региона. <…> Эти территории охранялись бдительными хозяевами-собственниками – Святыми покровителями» [19, 9]. Вышесказанное позволяет констатировать, что для сохранения традиций, языческой веры, родного языка имеется настоятельная потребность в изучении топонимов.

В задачи статьи входит выявление устаревших названий топонимического пространства, связанного с персонажами героической песни – *Аӣс ойка, Тэӣк ойка* и *Нялрс-наӣ эква*; изучение принципов номинации топонимов и их этнолингвистический анализ. Исследуемый текст относится к жанру священных песен, записан Б. Мункачи в 1889 году от жителя д. Мӯӈкес Р.С. Ромбандеева. Впервые издан во II томе четырёхтомного издания «Vogul népköltési gyüjtemény» («Собрания вогульской народной поэзии») Б. Мункачи [25] в 1910–1921 гг.

Актуальность статьи заключается в слабой изученности архаизмов и историзмов в топонимии северных манси, обусловлена интересом к сохранению культурного и языкового наследия манси. Сегодня особенно актуально изучение мансийской топонимики на территориях, где до недавнего времени ещё проживал этнос. Обрусение районов их расселения приводит к тому, что стремительно исчезают исконные названия, непонятные для носителей других языков. Поэтому сбор и интерпретация данных мансийской топонимии в тех районах, где она уже становится субстратной, особенно важен.

Статья является продолжением серии работ по устаревшей и устаревающей лексике мансийского языка. Географические названия (топонимы) включаются в текст последовательно, в том порядке, в котором они встречаются в исследуемом материале.

Материалы и методы

Материалом исследования является героическая песня *Аӣс-котиль ойка, Аяс-Тӧрум тэрниӈ эрге* ‘Богатыря Ас-котиль ойка, Аяс-Торума героическая песня’ из книги «Именитые богатыри Обского края. Часть 1» [8]. Для более полного описания топонимов привлекаются дополнительные источники (словари, научные статьи).

В исследовании применены описательный, лингвокультурологический, этимологический, структурно-семантический, статистический методы текстологического исследования.

Результаты

Главный персонаж героической песни *Аӣс-котиль ойка, Аяс-Тӧрум тэрниӈ эрге* ‘Богатыря Ас-котиль ойка, Аяс-Торума героическая песня’ – *Аӣс-котиль ойка* имя своё получил по названию территории, покровителем которой является. Этимология имени состоит из слов *Аӣс* ‘Обь’, *котиль* ‘середина’, *ойка* ‘мужчина, владыка, богатырь, покровитель’, (букв.: Средней Оби покровитель).

Аӣс ‘Обь’, гидроним, для обско-угорских народов – отражающий масштаб водоёма, т.к. данное название в контексте реки используется для обозначения большой полноводной реки. А.Д. Каксин отмечает, что ханты словом *Аӣс* называют каждую известную им большую реку: *Лаӈал ас* ‘Иртыш’, *Пэтщар ас* ‘Печора’ [10, 57]. Существует версия, что название произошло от слова на языке коми, которое означает «снег», «снежный сугроб», «место у снега» [13, 198]. Русские землепроходцы, осваивавшие Сибирь в XVI–XVII в., переняли название от местных жителей, и оно закрепилось в русском языке в форме «Обь».

Обратимся к словообразовательной структуре второго имени духа-покровителя – *Аяс-Тӧрум* (*Аяс* сокращённое от *Ай Аӣс* ‘Малая Обь’), хант. *Ай* ‘малый, маленький’, *Аӣс* ‘Обь’, *Тӧрум* ‘бог, небо, погода, природа’ (букв.: Небесный святой покровитель Малой Оби).

Ай Аӣс ‘Малая Обь’, гидроним, один из крупных речных рукавов, на которые делится нижняя Обь. Водные пространства часто становились объектами поклонения, а связанные с ними божества – покровителями рек и озёр. Владения *Аяс-Тӧрума* находились у слияния рек *Ай Аӣс* ‘Малой Оби’ и *Таӣт-я*̄ ‘Северной Сосьвы’.

Таӣт-я̄ ‘Северная Сосьва’, *Таӣт* ‘разветвление, ветка’, *я*̄ ‘река’ (букв.: Разветвлённая река), гидроним,. В гидронимах мансийского происхождения при разветвлении больших рек их притоки обозначаются словом *таг, тов* ‘ветка’. Река, имеющая многочисленные притоки сверху похожа на ветвистое дерево. По определению исследователей в верхнесосьвинском диалекте мансийского языка «лексема *таг ~ тов ~ тӧв*, во мн.ч. *тагыт ~ товыт ~ тӧвыт* в гидрониме *Таӣгыт-я*̄ фонема *а* трансформировалась в долгую ***ā*** на основе особенностей говора, где заднеязычная *г* (*ɣ* – гамма) произносится мягко, как *й*, что и способствовало появлению долгой гласной: *Таӣгыт-я*̄. <…> Кроме того в суф. мн.ч. гласный среднего подъёма *ы* выпадает: *Таӣгт*» [20, 34].

Поселение *Аяс-Тӧрума* называлось *Аяс паӣвыл* ‘Деревня Аяс’. Е.Д. Каксина приводит рассказ информанта, показывающий, как богатырь обосновался в данном месте: «Давно это было, когда жизнь на земле появилась. Плыл Мужчина с тёмной длинной бородой со стороны Сосьвы на плоту, с земли, где живут манси. Приехал в селение Берёзово, вышел на берег. Позже, на том месте, где ступила его нога, появилось святилище *Наӈк Пай* ‘Лиственничная роща’. <…> ему кто-то посоветовал спуститься ниже по течению. Он сел на плот, поплыл дальше и пристал к берегу у слияния двух рек» [9, 174], там и обосновалась деревня – Аяс паӣвыл.

Аяс паӣвыл ‘Деревня Аяс’, ойконим, образованный от названия водного источника, *Ай* ‘маленький, малый’, *Аӣс* ‘Обь’, *паӣвыл* ‘деревня’ (букв.: Малой Оби деревня), в значении деревня духа-покровителя *Аяс-Тӧрума*.

Русс. **Берёзово** (манс. ***Хальӯс,*** *халь* ‘берёза’, *ӯс* ‘город’), ойконим, в соответствии с типом номинации по свойствам и качествам название содержит геоботаническую характеристику, связанную с близлежащей берёзовой рощей. По основной версии поселение возникло на месте хантыйского поселения ***Сумгутвош*** ‘Берёзовый город’ в 1593 году как крепость. Русское название является переводом имевшегося у хантов наименования. Известно, что при освоении Сибири русские первопроходцы часто сохраняли местные названия рек, озёр и поселений, чтобы наладить отношения с коренным населением.

Хант. ***Наӈк Пай*** ‘Лиственничная роща’ (манс. ***Наӈк сяхыл,*** *наӈк* ‘лиственница’, *сяхыл* ‘роща’), религиозный топоним, имеет в названии геоботаническую характеристику. Лиственница почитается в культурах разных народов как сакральное дерево, связанное с духовными и мифологическими представлениями. Этимология слова *наӈк* ‘лиственница’ связана с глаголом *наӈкуӈкве* ‘быть видным’, ‘виднеться’.

Ссылаясь на труды А. Каннисто, Н.В. Лукина отмечает, что первоначальное местопребывание, а затем перемещение духов-покровителей и их святилищ на другие места вызывалось определёнными обстоятельствами. В связи с появлением русских людей в Берёзово *Аяс-Тӧрум* «поселился в качестве духа в д. Непкиной. <…> Для сокрытия святилища от русских его в XVII в. перенесли в д. Шайтанку, а в начале XX в. из-за появления здесь ссыльных – в селение Малеевские» [11, 282].

Непкинские юрты (д. Непкина), ойконим, это второе название *Аяс паӣвыла*. Топоним возник значительно позже на основе антропонима – фамилии мужчины из рода Непкиных, который долгое время являлся хранителем святилища *Аяс-Тӧрума,* именуемого – *Ялпыӈ рось* ‘Священный берег’.

Ялпыӈ рось ‘Священный плёс’, *ялпыӈ* ‘святой, священный’, *рось* ‘плёс, отмель, песчаный берег’, топоним, обозначающий участок суши с особым религиозным культовым значением, находится на острове, расположенном на противоположном берегу от Непкинских юрт. Отмечается, что «недалеко от берега находилась берёза, вокруг ствола которой обвязывали специально пошитые духу-покровителю халаты, при этом каждый мужчина старался повесить халат выше предыдущего «хоть на один палец»« [15, 34].

Шайтанка – ойконим, ранее посёлок назывался Шайтанский мыс. Основа названия тюркская, от слова «шайтан» (чёрт). До прихода русского населения место именовалось *Ялпыӈ нёл* ‘Святой мыс’, состояло из поселения и святилища, находившегося на высокой горе, которая крутым склоном нависает над рекой. На нём с XVII в. до начала XX в. находилось место поклонения *Аяс-Тӧруму*.

Ялпыӈ нёл ‘Священный мыс’, *Ялпыӈ* ‘святой, священный’, *нёл* ‘нос, выступ, мыс’, как и все святилища, место с глубоким сакральным смыслом, связанное с религиозными и культурными традициями народа. Святилище выступало центром культовой практики, где совершались ритуалы, приносились жертвы божествам и духам, а также поддерживались связи между миром людей и миром сверхъестественного.

Малеевка – ойконим, в начале XX в. деревня имела название ***Квайкъя-паӯль***. Происхождение русского названия – Малеевка – выяснить не удалось, возможно ойконим происходит от календарного личного имени Малей, известно, что в церковном календаре перечислены имена святых в соответствии с днями их памяти.

Квайкъя-паӯль ‘д. Квайкъя’, *квайк* ‘лодка’, *я*̄ ‘река’, *паӯль* (от *паӣвыл*) ‘деревня’ (букв.: Лодочной реки деревня), ойконим. *Квайк* – большая лодка с каютой посередине. На таких лодках примерно до середины XX в. мансийские семьи с рек Северная Сосьва, Ляпин (и с их притоков) выезжали на Обь для рыбного промысла. Весной во время половодья люди доезжали до *Квайкъя-паӯль*, рядом с которой находилась протока ***Пори посал*** ‘Поперёк текущая протока’.

Пори посал ‘Поперёк текущая протока’, *пори* ‘поперёк’, *посал* ‘протока’ (букв.: Поперечная протока), гидроним, соединяет Северную Со-

сьву с Обью. Название протока получила от того, что когда на реке Северная Сосьва поднимается вода, течение направляется в сторону Оби, и наоборот, если вода поднимается на Оби, река течёт в обратном направлении. За сезон так бывает несколько раз.

В исследуемом тексте героической песни, сложенной много веков назад, имеется описание, что в жертву *Аяс-Торуму* одновременно было поставлено триста оленей-быков и пёстрая лошадь. Жертвоприношение было привнесено для обеспечение благополучия, защиты и поддержание миропорядка младшим братом *Тэк-Отыром* и сестрой *Нярснай эквой*, пытавшимися завоевать его богатые владения, наполненные рыбными запасами и изобилующие гусями и утками.

Первой с войной прибывает *Нярс-най эква* ‘Румянощёкая богиня-женщина’, *Нярс* ‘румянец’, *най* ‘богиня, героиня’, *эква* ‘женщина’. Её также называют *Порыгпан-эква* ‘Прыгающая женщина (лягушка)’, *Халэква* ‘Средняя (среди кочек живущая) женщина’. У героини есть ещё одно имя – *Хаӈылсам-най эква* ‘Богиня-женщина из деревни Хангласы’.

Хаӈылсам павыл ‘Хангласы деревня’, *хаӈыла* ‘каменистый перекат’, *сам* ‘угол, край, место’, *най* ‘богиня, героиня’, *эква* ‘женщина’, (букв.: Из края с каменистыми перекатами Богиня-женщина), ойконим, происходит от имени мифологизированного антропологического объекта – *Хаӈылсам-най эква*. Поселение находилась на правом берегу реки *Тагт-я* ‘Северная Сосьва’. Отметим, что особенностями мансийских топонимов является их семантическая плотность, усиливающая смысловую нагрузку, поэтому в тексте героической песни, надёжность и неприступность поселения *Нярс-най эквы* называют городом-крепостью, характеризуют названием ***Консыӈ Лэӈын хантал ӯс*** / ***Пуӈкын Лэӈын хантал ӯс*** ‘Город, в который когтистая Белка не проберётся, / Крепость, в которую зубастая Белка не проникнет’. На противоположном берегу от поселения, где впадает речка ***Ялпыӈ я*** ‘Святая речка’, находится святилище *Нярс-най эквы*.

Ялпыӈ я ‘Святая речка’ *Ялпыӈ* ‘Святая, Священная’, *я* ‘река, речка’ – языческий гидроним, культовое место, на которой «были сосредоточены святилища, к которым периодически собирались язычники для жертвоприношений».

Вторым с войной к *Аяс-Торуму* пришёл его младший брат *Тэк-ойка* ‘Тэк богатырь’ (Тегинский богатырь), или *Тэк отыр* ‘Тэк герой-покровитель’. Он также потерпел сражение и был помилован братом. Перед уходом в знак примирения дарит свой боевой меч *Аяс-Торуму*, его отмывают от крови воинов на *Ялпыӈ тӯр* ‘Святом озере’ и меч становится Священным. *Тэк отыр* мог принимать образ лисицы. Предназначение божества – защита людей от врагов. Жилище (крепость) *Тэк-ойки* находится недалеко от населённого пункта Теги.

Ялпыӈ тӯр ‘Святое озеро’ – языческий гидроним, культовое место.

Русс. ***Теги*** (манс. ***Тэк павыл***) – ойконим, находится на левом берегу Малой Оби. Название имеет хантыйские корни, есть версия перевода «стоящее посреди», по другой трактовке, село изначально именовалось ***Тэк Курт*** (хант.) – в честь духа-покровителя тегинских хантов, богатыря Тэк-Ики (хант.).

Проведённое исследование показало, что на сегодняшний день все исследуемые топонимы являются устаревшими или устаревающими. Все они указывают на географические объекты, где в прошлом происходили действия; подчёркивают величие персонажей и их связь с определёнными территориями; содержат отсылки к мифологическим представлениям манси о мире; отражают сакральные пространства.

Обсуждение и заключение

Рассмотренные лексические единицы – топонимы заключают в себе важную культурно-историческую информацию. В тексте выявлено 18 единиц, из них 5 гидронимов, 9 ойконимов, 4 (религиозных) топонима, имеющих культовое значение. В ойконимах отражены архаические представления народа манси о пространстве, связь с природным окружением (фитонимические термины); замена мансийских ойконимов на русские слова (*Шайтанка, Малеевка*).

Гидронимы занимают особое место в мансийской топонимии, что говорит о том, что жизнь манси тесно связана с реками и озёрами: поселения располагались по их берегам, а водоёмы играли ключевую роль в хозяйственной деятельности, промысле и быту.

Отражено в топонимии северных манси языческое мировосприятие, из 4-х топонимов 3 представлены с определением *ялпыӈ* ‘священный’, ‘святой’ (*Ялпыӈ я, Ялпыӈ рось, Ялпыӈ нёл)*, данные названия указывают и на запретность соответствующих мест, порой для всех манси или для женщин.

На примере рассмотрения трёх фольклорных персонажей *Аяс ойка, Тэк ойка и Нярс-най эква* (*Хаӈылсам-най эква*), в качестве выводов отметим и то, что их именами названы места их обитания в честь увековечивания памяти. Эти местности для народа манси являются священными.

В качестве выводов отметим основные функции рассмотренных топонимов – ориентир во времени и пространстве, передача историко-культурных явлений. Принцип номинации, использованный при формировании топонимов имеет в данном случае метафорический перенос, когда знания о фольклорном персонаже как обитателе места перенесены на номинацию географического объекта.

Этнолингвистический анализ всех исследуемых топонимических единиц показывает, что в тех или иных территориальных группах манси они связаны с мифологической картиной мира. Культовые места почитаются до сегодняшнего дня, обряды жертвоприношений всё чаще делаются бескровными, молят духов-покровителей при болезнях или других несчастьях; просят о помощи в промыслах. Люди знают, что *Аяс-Торум* – это наблюдатель, защитник, он умеет предсказывать погоду, направлять людей на хороший улов рыбы. Его основной миссией является исцеление людей. *Нярс-Най-эква* почитается за доброту и заступничество, за способность дарить семейное счастье. Миссия *Тэк-Отыра* заключается в том, что он призывает людей к миру.

Литература

1. Беленов Н.В. Принципы и методы топонимических исследований // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 4. С. 224–228.
2. Березович Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспектehttps://www.dissercat.com/content/russkaya-toponimiya-v-etnolingvisticheskom-aspekte (дата обращения: 10.06.2026).
3. Волдина-Ледкова Т.В. Изучение духовных традиций обских угров в парадигме новых подходов антропологии сознания // Вестник угроведения. 2024. Т. 14. № 4 (59). С. 735–744.
4. Глинских Г.В. Материалы по мансийской топонимике // Вопросы ономастики. 1975. Вып. 10. С. 5–67.
5. Динисламова С.С. Структурные типы архаизмов в мансийских героических песнях и сказаниях // Современное педагогическое образование. 2024. № 11. С. 492–498.
6. Динисламова С.С. Лексико-словообразовательные особенности архаизмов мансийского языка (на примере героической песни богатырей с реки Ворья) // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2025. Т. 16. № 3. URL: https://sfk-mn.ru/PDF/39FLSK325.pdf. DOI: 10.15862/39FLSK325 (дата обращения: 9.03.2026).
7. Динисламова С. С., Динисламова О.Ю. Тематические группы историзмов мансийского языка на примере героических песен и сказаний // Слово. Текст. Контекст. 2025. № 2 (22). С. 28–39.
8. Именитые Богатыри Обского края. Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010. Кн. 1. 150 с.
9. Каксина Е.Д. Образ ветра в фольклоре казымских ханты. Социология. 2017. № 4. С. 173–179.
10. Каксин А.Д. Чертыкова М.Д. Гидронимы Обь и Вах в поэтических текстах Владимира Мазина (семантико-когнитивный аспект описания) // Вестник угроведения. 2022. Т. 12. № 1. С. 57–66.
11. Лукина Н.В. Местные духи манси: локусы, пространство, связи // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2021. № 42. С. 274–286.
12. Матвеев А.К. Материалы по мансийской топонимии горной части Северного Урала. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. 260 с.
13. Матвеев А.К. Географические названия Урала: Топонимический словарь. Екатеринбург: Сократ, 2008. 352 с.
14. Мурзаев Э.М. Очерки топонимики / АН СССР. Ин-т географии. Москва: Мысль, 1974. 382 с.
15. Мифология манси. Новосибирск: ИАиЭ СО РАН, 2001. 196 с.
16. Панченко Л.Н. Персонажная структура мансийского фольклора: Атайпэква (лингвокультурологический аспект) // Вестник угроведения. 2025. Т. 15. № 4 (63). С. 693–701.
17. Ромбандеева Е.И. Героический эпос манси (вогулов). Песни святых покровителей. Ханты-Мансийск: Принт-Класс, 2010. 648 с.
18. Ромбандеева Е.И. Некоторые этимологии мансийских топонимов // Вопросы финно-угорского языкознания. К 70-летию проф. Василия Ильича Лыткина. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1965. С. 45–52.
19. Слинкина Т.Д. Мансийские оронимы Урала. Ханты-Мансийск: Новости Югры, 2011. 480 с.
20. Слинкина Т. Д., Кашлатова Л.В. Мансийские и хантыйские топонимы в системе маӈь-Тагыт-Я (р. Мал. Сосьва), правого притока Тагыт-я (р. Сев. Сосьва). Этимологический аспект. Международный научный журнал «Символ науки» № 09/2017 С. 34, с. 33–43].
21. Чернецов В.Н. Источники по этнографии Западной Сибири. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1987. 284 с.

22. Hunfalvy Pál. Reguly Antal hagyományai. I. A vogul föld és nép. A MTA évkönyvei 12. kötet. Pesten: Eggenberger, 1864. 364 p.
23. Kalman Bela. Vogul népkoltesi gyüjtemény. Budapest: Akadémiai Kiadó. III/2. 1952, 436 p. IV/2. 1962. 314 p.
24. Kannisto A. Uber die früheren Wohngebiete der Wogulen im lichte der Ortsnamenforschung. FUF, XVIII, Helsinki, 1927. S. 57–89.
25. Munkácsi Bernát. Vogul népkötési gyüjtemény. I–IV. Budapest: Akademiai kiado, 1910–1921. Bd II/1. 756 p.
26. Munkacsi B., Kalman B. Wogulisches wörterbuch. Budapest: Akademiai kiado, 1986. 950 p.

OBSOLETE VOCABULARY IN THE TOPONYMY OF THE NORTHERN MANSI, EXEMPLIFIED BY THE HEROIC SONG ABOUT AYAS-TORUM

Dinislamova S.S., Shupilo K.V.
Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development, Tyumen State University

Introduction: the work is devoted to the consideration of the toponymic space as a set of geographical names (toponyms), which are represented in the text of the heroic song about *Ajas Tōrum* and are associated with the names of the patron spirits of the Mansi people *Ajas Ōjka*, *Tēk Ōjka* and *Nyārs-Naj Ēkva*. The relevance of the article lies in the poor knowledge of this area of linguistics, due to the interest in preserving the cultural and linguistic heritage of the Mansi people. Objective: to conduct a comprehensive analysis of toponyms (geographical names) in terms of their lexical features, functions and mechanisms of nomination in the text of the heroic song about *Ajas Tōrum*. Research materials: the text the heroic song «*Aṣ-Kotil Ōjka, Ajas-Toṛum Tērnŋ Ērge* 'The Heroic Song of the Bogatyr Aṣ-Kotil Ōjka, Ayas-Toṛum'» from the book «The Eminent Bogatyrs of the Ob Lands. Part 1», toponymic dictionaries, scientific articles on the research topic. Results and novelty of the research: the toponyms under study are represented by oikonyms, hydronyms, and place names with cult significance. The oikonymy of the Mansi people reflects archaic spatial concepts, the relationship with the natural landscape, spatial orientation along the river, as well as the process of replacing Mansi toponymic names with Russian ones. Hydronyms show the key role of rivers and lakes in the life of the Mansi people. The cult toponyms reflect the pagan worldview. The study of epic toponymy makes it possible to reconstruct the cultural and historical development of a people, supplement and refine historical data, and preserve endangered names for future generations.
The scientific novelty lies in a systematic approach to the study of toponymic space, a combination of various methods of analysis, expanding the boundaries of research in the interrelation of folklore text, toponymic dictionaries and scientific literature.

Keywords: Mansi language, toponymy, folklore characters, Mansi people, patron spirits, heroic songs, outdated vocabulary

References

1. Belenov N.V. Principy i metody toponimicheskih issledovanij [Principles and methods of toponymic research]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice], 2019, № 12 (4), pp. 224–228. (In Russian)
2. Berezovich E.L. Russkaya toponimiya v etnolingvisticheskom aspekte [Russian toponymy in the ethnolinguistic aspect]. Available at: https://www.dissercat.com/content/russkaya-toponimiya-v-etnolingvisticheskom-aspekte (accessed June 10, 2026). (In Russian)
3. Voldina-Ledkova T.V. Izuchenie duhovnyh tradicij obskih ugrov v paradigme novyh podhodov antropologii soznaniya [Study of the Spiritual Traditions of the Ob Ugrians in the Paradigm of New Approaches to the Anthropology of Consciousness]. Vestnik ugrovedenija [Bulletin of Ugric Studies], 2024, № 14 (5/59), pp. 735–744. (In Russian)
4. Glinskih G. V., A.K. Matveev. Materialy po mansijskoj toponimike [Materials on Mansi Toponymy]. Voprosy onomastiki. Sverdlovsk [Voprosy onomastiki], 1975, № 10, pp. 5–67. (In Russian)
5. Dinislamova S.S. Strukturnye tipy arhaizmov v mansijskih geroicheskih pesnyah i skazaniyah [Structural Types of Archaisms in Mansi Heroic Songs and Tales]. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie [Modern Pedagogical Education], 2024, № 11, pp. 492–498. (In Russian)
6. Dinislamova S.S. Leksiko-slovoobrazovatel'nye osobennosti arhaizmov mansijskogo yazyka (na primere geroicheskoj pesni bogatyrej s reki Vor'ya) [Lexical and Word-Formation Features of Archaisms in the Mansi Language (Based on the Heroic Song of the Heroes from the Vorya River)]. Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya [The world of Science. Sociology, Philology, and Cultural Studies], 2025, № 16 (3). Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/39FLSK325.pdf (accessed Mart 09, 2026). DOI: 10.15862/39FLSK325. (In Russian)
7. Dinislamova S. S., Dinislamova O. Yu. Tematicheskie gruppy istorizmov mansijskogo yazyka na primere geroicheskih pesen i skazanij [Thematic groups of historisms in the Mansi language: A Case Study of Heroic Songs and Tales]. Slovo. Tekst. Kontekst [Word. Text. Context], 2025, № 2 (22), pp. 28–39. (In Russian)
8. Imenitye Bogatyri Obskogo kraya [Famous Heroes of the Ob Region]. Khanty-Mansiysk: IIC YUGU Publ., 2010. Book 1. 150 p. (In Russian)
9. Kaksina E.D. Obraz vetra v fol'klore kazymskih hanty [The Image of the Wind in the Folklore of the Kazym Khanty]. Sociologiya [Sociology], 2017, № 4, pp. 173–179. (In Russian)
10. Kaksin A. D., Chertykova M.D. Gidronimy Ob' i Vah v poeticheskih tekstah Vladimira Mazina (semantiko-kognitivnyj aspekt opisaniya) [Hydronyms Ob and Vakh in Vladimir Mazin's poetic texts (semantic and cognitive aspect of description)]. Vestnik ugrovedeniya [Bulletin of Ugric Studies], 2022, № 12 (1), pp. 57–66. (In Russian)
11. Lukina N.V. Mestnye duhi mansi: lokusy, prostranstvo, svyazi [Local Mansi Spirits: Loci, Space, and Connections]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie [Bulletin of Tomsk State University. Cultural Studies and Art History], 2021, № 42, pp. 274–286. (In Russian)
12. Matveev A.K. Materialy po mansijskoj toponimii gornoj chasti Severnogo Urala [Book Materials on the Mansiysk toponymy of the mountainous part of the Northern Urals]. Yekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta Publ., 2011. 260 p. (In Russian)
13. Matveev A.K. Geograficheskie nazvaniya Urala: Toponimicheskij slovar' [Geographical names of the Urals: Toponymic dictionary]. Yekaterinburg: Izdatel'skij dom «Sokrat» Publ., 2008. 352 p. (In Russian)
14. Murzaev E.M. Ocherki toponimiki [Essays on toponymy]. Moscow: Mysl' Publ., 1974. 382 p. (In Russian) Mifologiya mansi [Mansi Mythology]. Novosibirsk: Izdatel'stvo Instituta arheologii i etnografii SO RAN Publ., 2001. 196 p. (In Russian)
15. Mansi mythology. (2001). Novosibirsk. 196 p. (in Russian)
16. Panchenko L.N. Personazhnaya struktura mansijskogo fol'klora: Atajpe̮kva (lingvokul'turologicheskij aspekt) [The Character Structure of Mansi Folklore: Ataype̮kva (Linguocultural Aspect)]. Vestnik ugrovedenija [Bulletin of Ugric Studies], 2025, № 15 (4/63), pp. 693–701. (In Russian)
17. Rombandeeva E.I. Geroicheskij epos mansi (vogulov). Pesni svyatyh pokrovitelej [The heroic epic of Mansi (Vogul) people. Songs of the patron saints]. Khanty-Mansiysk: Print-Class Publ., 2010. 648 p. (In Russian)
18. Rombandeeva E.I. Nekotorye etimologii mansijskih toponimov [Some Etymologies of Mansi Place Names]. Voprosy finno-ugorskogo yazykoznaniya. K 70-letiyu prof. Vasiliya Il'icha Lytkina [Issues of Finno-Ugric linguistics. To the 70th anniversary of Professor Vasiliy Ilyich Lytkin]. Moscow: Izd-vo Akad. nauk SSSR Publ., 1965. Pp. 45–52. (In Russian)
19. Slinkina T.D. Mansijskie oronimy Urala: nauchnoe izdanie [Mansi Oroonyms of the Urals: Scientific Publication]. Khanty-Mansiysk: Novosti Yugry Publ., 2011. 480 p. (In Russian)
20. Slinkina T. D., Kashlatova L.V. Mansijskie i hantyjskie toponimy v sisteme Mā̆n'-Tā̆gyt-Ya (r. Mal. Sos'va), pravogo pritoka Tā̆gyt-ya (r. Sev. Sos'va). Etimologicheskij aspect [Mansi and Khanty toponyms in the Mā̆n'-Tā̆gyt-Ya system (Malaya Sosva river), the right tributary of Tā̆gyt-Ya (Severnaya Sosva river). Etymological aspect]. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Simvol nauki» [International Scientific Journal «Symbol of Science»], 2017, № 09, pp. 33–43. (In Russian)
21. Chernetsov V.N. Istochniki po etnografii Zapadnoj Sibiri [Sources on the ethnography of Western Siberia]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 1987. 284 p. (In Russian)
22. Hunfalvy Pál. Reguly Antal hagyományai. I. A vogul föld és nép. A MTA évkönyvei 12. kötet. Pesten: Eggenberger, 1864. (In Hungarian)
23. Kalman Bela. Vogul népkoltesi gyüjtemény. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1952. III/2. 436 p.; 1962. IV/2. 314 p. (In Hungarian, Mansi)
24. Kannisto A. Uber die früheren Wohngebiete der Wogulen im lichte der Ortsnamenforschung. FUF, 1927, № XVIII, pp. 57–89. (In German)
25. Munkácsi Bernát. Vogul népkötési gyüjtemény. I–IV. Budapest: Akademiai kiado, 1910–1921. Bd II/1. 756 p. (In Hungarian, Mansi)
26. Munkacsi B., Kalman B. Wogulisches wörterbuch. Budapest: Akademiai kiado, 1986. 950 p. (In Hungarian, Mansi)

Критериальная модель отбора полимодальных медиаматериалов для формирования межкультурной коммуникативной компетенции китайских обучающихся уровня В1 в обучении РКИ

Инь Юньшань,
аспирант кафедры теории и методики воспитания и обучения (русский язык и литература), Государственный университет просвещения
E-mail: 402542682@qq.com

Воителева Татьяна Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор, Государственный университет просвещения
E-mail: voitelev@yandex.ru

В статье рассматривается проблема отбора полимодальных медиаматериалов для обучения китайских учащихся русскому языку как иностранному (уровень В1). Актуальность обусловлена активным использованием видео, анимации и видеоблогов в практике РКИ, однако их отбор часто ведётся интуитивно (по тематическому совпадению, доступности или внешней привлекательности) и не всегда обеспечивает формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Цель – разработать и теоретически обосновать критериальную модель отбора; применяются методы теоретического анализа, сопоставительного анализа, лингводидактического моделирования и методического проектирования. Модель включает пять взаимосвязанных критериев: культурологический, лингводидактический, методический, мотивационно-личностный и критерий когнитивной нагрузки. Показана связь модели с ТВС циклом, в рамках которого медиаматериал выступает не иллюстрацией к теме, а источником межкультурной интерпретации и речевого действия.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские обучающиеся, уровень В1, полимодальный медиатекст, медиаматериалы, критерии отбора, межкультурная коммуникативная компетенция, ТВС цикл (текст-видео-синергия).

Современное обучение русскому языку как иностранному всё чаще обращается к медиаматериалам: видеофрагментам, анимации, коротким интервью, видеоблогам, социальным роликам, фрагментам фильмов и телепередач. Это связано с изменением самой природы современной коммуникации, в которой смысл формируется не только словом, но и изображением, звуком, интонацией, жестом, мимикой, цветом, пространством и движением. В медиалингвистике медиатекст рассматривается как особый объект изучения, связанный с функционированием языка в сфере массовой коммуникации [1]. В мультимодальной теории также подчёркивается, что значение создаётся не одной модальностью, а взаимодействием нескольких семиотических ресурсов [2].

Для китайских обучающихся, изучающих русский язык вне естественной русскоязычной среды, медиаматериалы имеют особую методическую значимость. Они позволяют наблюдать живую русскую речь, эмоциональные реакции, невербальное поведение и типичные коммуникативные ситуации. Однако сам факт использования видео ещё не гарантирует развития межкультурной коммуникативной компетенции. Если видеоматериал используется только как иллюстрация или мотивационный элемент, его потенциал реализуется частично. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции предполагает способность обучающегося не только понимать языковую форму, но и интерпретировать культурно обусловленные смыслы, сопоставлять родную и изучаемую культуры, выбирать адекватную стратегию речевого поведения [3].

Особенно важной проблема отбора медиаматериалов становится на уровне В1. Согласно общеевропейской шкале CEFR, уровень В1 относится к группе Independent User и предполагает способность обучающегося решать типичные коммуникативные задачи в знакомых ситуациях [4]. В российской системе тестирования первый сертификационный уровень также связан с решением основных коммуникативных задач в социально-бытовой, социально-культурной и учебной сферах общения [5]. Следовательно, студент уровня В1 уже обладает базовым лексико-грамматическим ресурсом, но ещё нуждается в методической поддержке при восприятии быстрой речи, культурных реалий, скрытых прагматических смыслов, юмора, иронии и эмоционально насыщенных ситуаций.

В китайской аудитории эта проблема осложняется типологической дистанцией между китайским и русским языками, а также особенностями учебного опыта обучающихся. Исследователи отмечают, что китайским учащимся требуется больше времени и усилий для овладения русским языком, чем студентам, родные языки которых типологически ближе к русскому; среди трудностей называются фонетика, интонация, грамматика, падежная система, вид глагола и речевое поведение [6; 7]. Кроме того, современные исследования подчёркивают, что мультимодальные тексты могут способствовать развитию говорения у китайских обучающихся, поскольку создают более естественный контекст речевого восприятия и стимулируют устную активность [8].

Цель настоящей статьи – разработать и теоретически обосновать критериальную модель отбора полимодальных медиаматериалов для формирования межкультурной коммуникативной компетенции китайских обучающихся уровня В1 в обучении русскому языку как иностранному.

Объект исследования – процесс отбора медиаматериалов для обучения китайских обучающихся РКИ. Предмет исследования – критерии отбора полимодальных медиаматериалов, пригодных для формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уровне В1.

Научная новизна исследования заключается в том, что критерии отбора рассматриваются не как отдельные методические рекомендации, а как взаимосвязанная модель, учитывающая одновременно уровень В1, специфику китайской аудитории, задачи межкультурной подготовки и когнитивную сложность полимодального медиатекста.

Материал исследования сформирован на основе научных трудов в области медиалингвистики, межкультурной коммуникации, методики преподавания русского языка как иностранного и мультимодального обучения. Теоретическую базу составили работы Т.Г. Добросклонской

и Чжан Хуэйцинь, посвящённые медиалингвистике и функционированию медиатекста [1]; исследования Г. Кресса и Т. ван Левена, раскрывающие принципы мультимодального дискурса [2]; концепция межкультурной коммуникативной компетенции М. Байрама [3]; а также положения общеевропейской шкалы владения иностранным языком (CEFR) [4] и государственного стандарта по РКИ [5].

При анализе специфики китайской аудитории использованы исследования Ю.Е. Чубаровой, И.В. Коровиной, Т.С. Шикиной и Н.В. Резеповой [6], а также С.М. Петровой и А.И. Слепцовой [7], в которых рассматриваются трудности обучения русскому языку китайских обучающихся. Вопросы использования мультимодальных текстов в обучении китайских учащихся освещены в работе И.А. Сотовой и Цзинь Лин [8]. Критерии отбора культуроведческого материала опираются на исследования Р.С. Махаевой и С.А. Вишнякова [9], а также Л.Ц. Тарчимаевой [10]. При разработке критерия когнитивной нагрузки учитывались положения когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Майера [11; 12].

В качестве иллюстративного материала рассматриваются русскоязычные полимодальные медиатексты, потенциально пригодные для работы с китайскими студентами уровня В1: фрагменты мультфильмов, художественных фильмов, видеоблогов, коротких интервью, социальных роликов и учебно-познавательных видеосюжетов. В работе использованы методы теоретического анализа, сопоставительного анализа, лингводидактического моделирования и методического проектирования. Теоретический анализ позволил определить научные основания отбора медиаматериалов. Сопоставительный анализ применялся при учёте специфики китайской аудитории. Метод моделирования использовался при построении системы критериев отбора. Методическое проектирование позволило соотнести предложенную модель с практикой преподавания РКИ.

Отбор медиаматериалов для китайских обучающихся уровня В1 должен учитывать не только языковой уровень, но и условия обучения. В китайской аудитории часто наблюдается сильная ориентация на письменные формы работы, перевод, запоминание языковых единиц и нормативность ответа. При этом восприятие спонтанной речи, интонации, невербального поведения и культурно маркированных ситуаций может вызывать трудности. Поэтому медиаматериал для данной аудитории должен быть не просто интересным, а методически управляемым.

Первый фактор – языковая доступность. Русская система словоизменения, предложно-падежное управление, видовые формы глагола, порядок слов и интонация представляют для китайских обучающихся устойчивые трудности [6; 7]. Поэтому медиатекст уровня В1 не должен быть перегружен сложными синтаксическими конструкциями, большим количеством разговорных редукций, наложением голосов и большим объёмом незнакомой лексики.

Второй фактор – необходимость визуальной опоры. Для многих китайских учащихся видео помогает понять ситуацию, понимать эмоцию, соотнести реплику с действием и увидеть невербальные элементы общения. Однако визуальный компонент должен не отвлекать, а помогать пониманию. Если изображение не связано со звучащей речью или перегружено деталями, оно будет создавать новую нагрузку.

Третий фактор – межкультурная интерпретация. Некоторые особенности русской коммуникации могут восприниматься китайскими студентами через нормы родной культуры. К ним относятся прямое выражение несогласия, эмоциональность, ирония, активные жесты, паузы и изменение интонации. Это не является ошибкой студентов. Скорее, это естественный результат восприятия другой культуры. Поэтому медиаматериал должен содержать такие ситуации, которые можно обсудить, сравнить и объяснить.

Предлагаемая модель включает пять критериев: культурологический, лингводидактический, методический, мотивационно-личностный и критерий когнитивной нагрузки.

Культурологический критерий показывает, насколько медиаматериал важен для межкультурного обучения. Он включает аутентичность, репрезентативность и возможность культурного сравнения. Аутентичность означает, что материал показывает живую речь, интонацию и реальные модели поведения. Репрезентативность предполагает, что медиатекст не ограничивается внешними стереотипами о русской культуре, а показывает типичные ситуации общения: просьбу, отказ, благодарность, визит, помощь, конфликт, примирение, семейный или дружеский разговор. Возможность культурного сравнения означает, что на основе материала можно сопоставлять русские и китайские нормы поведения. Для уровня В1 важно, чтобы основная лексика относилась к знакомым социально-бытовым, учебным и социально-культурным темам, а новые слова могли быть поняты через контекст, видеоряд или предварительную опору. Грамматика должна быть достаточно прозрачной. Темп речи должен быть умеренным, артикуляция – отчётливой, а фоновые шумы и наложение голосов не должны мешать пониманию основного содержания.

Методический критерий показывает, можно ли встроить материал в занятие. Фрагмент должен иметь ясную коммуникативную ситуацию, относительную смысловую завершённость и возможность деления на небольшие эпизоды. Важно заранее определить задания до просмотра, во время просмотра и после просмотра. Для полимодального медиатекста это особенно существенно: студент должен не только понять сюжет, но и соотнести реплику, интонацию, жест, мимику и культурную норму.

Мотивационно-личностный критерий связан с интересом и эмоциональной безопасностью. Для китайских обучающихся уровня В1 продуктивны темы, близкие их опыту: учёба, дружба, семья, праздники, путешествия, помощь, выбор поведения, бытовые ситуации, отношения между людьми. Материал должен вызывать желание говорить, но не должен создавать излишнюю тревожность или культурное отторжение. Конфликтные ситуации могут использоваться, но только при наличии методического комментария и чёткой учебной задачи.

Критерий когнитивной нагрузки регулирует общую сложность медиатекста. Даже доступный по лексике фрагмент может быть трудным, если в нём одновременно присутствуют быстрая речь, незнакомые реалии, несколько персонажей, сложный конфликт и насыщенный визуальный ряд. Когнитивная теория мультимедийного обучения показывает, что эффективность восприятия зависит от управления нагрузкой, сегментации материала и предварительной подготовки обучающегося [11; 12]. Поэтому сложный фрагмент целесообразно делить на части, предварительно вводить ключевые слова, использовать повторный просмотр и давать конкретные задачи наблюдения.

Взаимосвязь критериев можно представить следующим образом.

Таблица. Взаимосвязи критериев отбора полимодальных медиаматериалов

Критерий	***Что оценивается***	***Вопрос преподавателя***	***Методическое решение***
Культурологический	Культурный узел, аутентичность, репрезентативность	Есть ли материал для межкультурного анализа?	Использовать, сопроводить комментарием или заменить
Лингводидактический	Лексика, грамматика, темп, речевые модели	Доступен ли фрагмент уровню В1?	Дать опору, сократить, снять трудности
Методический	Структура, завершённость, возможность заданий	Можно ли встроить материал в занятие?	Разделить на этапы, подготовить задания
Мотивационно-личностный	Интерес, эмоциональная безопасность	Будет ли тема значима для обучающихся?	Использовать, адаптировать обсуждение
Когнитивная нагрузка	Совокупная сложность	Не перегружает ли материал восприятие?	Сегментировать, дозировать, повторить просмотр

Эти критерии не следует применять изолированно. Культурно ценный материал может оказаться языково недоступным; интересный фрагмент может не иметь межкультурного потенциала; простой по языку видеотекст может быть методически бесполезным. Поэтому отбор должен осуществляться через согласование всех пяти критериев.

Практическое использование модели предполагает последовательность действий. Сначала преподаватель определяет учебную цель: развитие аудирования, введение лексики, анализ речевого этикета, формирование межкультурной интерпретации или подготовка к диалогу. Затем проводится культурологическая оценка: выявляется, есть ли в материале культурный узел. Им может быть способ выражения отказа, реакция на помощь, форма благодарности, поведение младшего по отношению к старшему, ирония, невербальный сигнал или конфликтная ситуация.

После этого оценивается языковая доступность: лексика, грамматика, темп, количество говорящих, фоновые шумы. На данном этапе преподаватель решает, нужен ли студентам список ключевых слов, текстовая опора, субтитры, предварительный комментарий или сокращение фрагмента. Затем проектируются задания до просмотра, во время просмотра и после просмотра. До просмотра можно актуализировать личный опыт и снять лексические трудности. Во время просмотра – предложить студентам зафиксировать эмоции, жесты, интонацию, реакцию персонажей. После просмотра – организовать интерпретацию, сопоставление с китайской культурой и продуктивное речевое задание.

Например, при работе с коротким видеороликом «Андрей и бабушка в автобусе» (GAN_13) преподаватель может сначала обсудить со студентами нормы поведения в общественном транспорте в китай-

ской культуре: допустимо ли шумное поведение детей, как реагируют пассажиры, как выражается недовольство. Затем вводятся ключевые слова и выражения, необходимые для понимания сюжета, например: «инвалид», «платить», а также глаголы движения с приставками (войти, выйти, ехать, приехать). После этого организуется просмотр с заданием обратить внимание на поведение персонажей, их интонацию, жесты и реакцию других пассажиров. На этапе обсуждения обучающиеся анализируют ситуацию, сопоставляют русские и китайские нормы поведения в общественном пространстве и обсуждают, как можно было бы вежливо выразить недовольство. В завершение обучающиеся разыгрывают аналогичные ситуации в парах, выбирая речевые стратегии, соответствующие как русским нормам общения, так и условиям конкретной коммуникативной ситуации. Связь критериальной модели с ТВС циклом

Предложенная система критериев непосредственно связана с ТВС циклом. Если ТВС-модель описывает способ организации работы с текстом и видео на занятии, то критериальная модель определяет, какие материалы могут быть включены в этот цикл.

В традиционной практике преподаватель часто сначала выбирает интересное видео, а затем пытается подобрать к нему задания. В рамках ТВС-подхода логика иная: сначала определяется учебная и межкультурная задача, затем отбирается материал, способный обеспечить взаимодействие текста, видеоряда, интерпретации и речевой продукции.

Культурологический критерий обеспечивает наличие культурного узла. Лингводидактический критерий создаёт условия для понимания текстового и речевого компонента. Методический критерий позволяет встроить материал в систему заданий. Мотивационно-личностный критерий поддерживает интерес и снижает психологический барьер. Критерий когнитивной нагрузки регулирует сложность восприятия. В совокупности они обеспечивают движение, характерное для ТВС-модели: языковая опора – видеонаблюдение – интерпретация – межкультурное сопоставление – речевое действие.

Таким образом, критериальная модель выполняет функцию предварительного фильтра. Она помогает преподавателю не просто найти «интересное видео», а выбрать материал, который действительно может работать на формирование межкультурной коммуникативной компетенции китайских обучающихся уровня В1.

Заключение

Проведённый анализ позволил разработать пятикомпонентную критериальную модель оель входят культурологический, лингводидактический, методический, мотивтбора полимодальных медиаматериалов для формирования межкультурной коммуникативной компетенции китайских обучающихся уровня В1. В модационно-личностный критерии и критерий когнитивной нагрузки.

Культурологический критерий определяет межкультурную ценность материала. Лингводидактический критерий обеспечивает соответствие уровню В1. Методический критерий показывает, можно ли встроить материал в систему заданий. Мотивационно-личностный критерий учитывает интерес и эмоциональную готовность китайских обучающихся. Критерий когнитивной нагрузки помогает избежать перегрузки восприятия.

Научная значимость модели состоит в том, что она систематизирует отбор медиаматериалов и связывает его с задачей формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Практическая значимость заключается в возможности использовать модель при проектировании занятий по РКИ и реализации ТВС цикла.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной апробацией модели в группах китайских обучающихся уровня В1, разработкой шкалы оценки пригодности медиаматериалов и сопоставлением эффективности традиционного использования видео с работой по ТВС-модели.

Литература

1. Добросклонская Т.Г., Чжан Хуэйцинь. Медиалингвистика в России и за рубежом: достижения и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 9–19.

2. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001. 142 p.

3. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.

4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999.

6. Чубарова Ю.Е., Коровина И.В., Шикина Т.С., Резепова Н.В. Проблема оптимизации обучения русскому языку китайских учащихся // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2019. № 5. С. 255–263.

7. Петрова С.М., Слепцова А.И. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 4. С. 19–24.

8. Сотова И.А., Цзинь Лин. Использование мультимодальных текстов для развития навыков говорения на русском языке у китайских обучающихся // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2024. Т. 13, № 5. С. 14–19. DOI: 10.12737/2587-9103-2024-13-5-14-19.

9. Махаева Р.С., Вишняков С.А. Критерии отбора культуроведческого материала на занятиях по русскому языку как иностранному при работе со студентами из Китайской Народной Республики // Человек и образование. 2024. № 1 (78). С. 176–181.

10. Тарчимаева Л.Ц. Приёмы работы с культуроведческим текстом на уроках русского языка как иностранного // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 107–110.

11. Mayer R.E. Multimedia Learning. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2009. 304 p. DOI: 10.1017/CBO9780511811678.

12. Mayer R.E., Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning // Educational Psychologist. 2003. Vol. 38, № 1. P. 43–52.

MEDIA MATERIALS FOR DEVELOPING THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF B1-LEVEL CHINESE LEARNERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Yin Yunshan, Voiteleva T.M.
State University of Education

The article addresses the issue of selecting multimodal media materials for teaching Russian as a foreign language to Chinese learners at the B1 level. The relevance of the research stems from the widespread use of videos, animations and video blogs in RFL teaching practice; however, their selection is often carried out intuitively (based on thematic relevance, availability or visual appeal) and does not always facilitate the development of intercultural communicative competence. The aim is to develop and theoretically substantiate a criteria-based selection model; the research methods employed include theoretical analysis, comparative analysis, linguistic-didactic modelling and methodological design. The model incorporates five interrelated criteria: cultural studies, linguistic-didactic, methodological, motivational-personal, and cognitive load criteria. The paper reveals the connection between the model and the text-video synergetic cycle, within which media materials serve not merely as illustrations for lesson topics, but as a source for intercultural interpretation and speech practice.

Keywords: russian as a Foreign Language, Chinese learners, B1 level, multimodal media text, media materials, selection criteria, intercultural communicative competence, TVS cycle (text-video-synergy)

References

1. Dobrosklonskaya, T. G., Zhang Huiqin. Media Linguistics in Russia and Abroad: Achievements and Prospects. Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication, 2015, no. 1, pp. 9–19.

2. Kress, G., van Leeuwen, T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001. 142 p.

3. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.

4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

5. State Educational Standard for Russian as a Foreign Language. First Certification Level. General Proficiency. Moscow; Saint Petersburg: Zlatoust, 1999.

6. Chubarova, Yu. E., Korovina, I. V., Shikina, T. S., Rezepova, N.V. Issues of Optimizing Russian Language Teaching for Chinese Students. Lobachevsky Nizhny Novgorod University Bulletin, 2019, no. 5, pp. 255–263.

7. Petrova, S. M., Sleptsova, A.I. Specifics of Teaching Russian as a Foreign Language to Chinese Learners. Ammosov North-Eastern Federal University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy, 2020, no. 4, pp. 19–24.

8. Sotova, I. A., Jin Ling. The Use of Multimodal Texts to Develop Chinese Learners' Russian Speaking Skills. Scientific Research and Development. Modern Communicology, 2024, vol. 13, no. 5, pp. 14–19. DOI: 10.12737/2587-9103-2024-13-5-14-19.

9. Makhaeva, R. S., Vishnyakov, S.A. Criteria for Selecting Cultural Studies Materials in Russian as a Foreign Language Classes for Students from the People's Republic of China. Man and Education, 2024, no. 1 (78), pp. 176–181.

10. Tarchimaeva, L. Ts. Techniques for Working with Cultural Texts in Russian as a Foreign Language Lessons. Modern Pedagogical Education, 2022, no. 6, pp. 107–110.

11. Mayer, R.E. Multimedia Learning. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2009. 304 p. DOI: 10.1017/CBO9780511811678.

12. Mayer, R. E., Moreno, R. Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. Educational Psychologist, 2003, vol. 38, no. 1, pp. 43–52.

К вопросу о политическом дискурсе: основные определения и характеристики

Ионова Анастасия Александровна,
старший преподаватель, Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации (РЮИ МВД РФ)
E-mail: anasta_2211@mail.ru

Сфера политики является одной из ключевых сфер каждого общества. Политическая коммуникация неоднократно привлекала и продолжает привлекать внимание исследователей, отмечающих её очевидно дискурсивный характер. Политика отличается особым дискурсом и языком. В данной статье ввиду многообразия подходов к определению данного термина предпринята попытка рассмотреть и уточнить некоторые определения политического дискурса, существующие в зарубежной и российской науке. Дан краткий обзор подобных определений, представлен термин «политический язык», рассмотрены некоторые функции и характеристики политического дискурса, политического языка, лингвистических особенностей. В конце приводятся выводы по теме.

Ключевые слова: коммуникация, дискурс, институциональный дискурс, политический дискурс, политический язык, лингвистические особенностей.

Введение

Политическая сфера стала неотъемлемой частью любого общества, в рамках которой происходит взаимодействие между её участниками. Для неё характерен особый дискурс, а именно политический дискурс. В данной статье предпринята попытка рассмотрения и уточнения различных подходов к определению политического дискурса в зарубежной и российской науке.

Следует отметить, что в работах современных исследователей встречается множество дефиниций понятия дискурс. Однако одно из наиболее полных определений предложил Т. Ван Дейк, который считал, что дискурс, с одной стороны, – это комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и проч. контексте. С другой стороны, письменный или речевой вербальный продукт коммуникативного действия [1].

Российские ученые также активно занимались проблематикой дискурса, рассматривая его с разных точек зрения. Так, в понимании В.З. Демьянкова дискурсом следует называть «текст в его становлении перед мысленным взором интерпретатора». Структура дискурса представляет собой предложения или их фрагменты, а его содержание «часто концентрируется вокруг некоторого «опорного» концепта, называемого «топиком дискурса». При этом тип дискурса определяется спецификой агента социального действия, включающей его социальную роль, тип социального института, а также фактор интенции [2].

Материалы и методы

В статье предложен обзор и анализ некоторых определений политического дискурса, политического языка, особенностей политического дискурса. Использованы методы наблюдения, анализа, обобщения, интерпретации. Также были рассмотрены некоторые функции и характеристики.

Результаты и обсуждения

Как мы видим, дискурс, в понимании большинства ученых, принадлежит к социальным феноменам, так как тесно связан с обществом, причем участники любого типа дискурса будут относиться к тем или иным социальным группам.

Если речь идет о политическом дискурсе, то его можно отнести к институциональному типу дискурса и выделить в данном случае роль власти, которая объединяет дискурс и общество, например, дискурс политических партий, представителей правительства и т.д. Через свои выступления, политики оказывают влияние на общество и обязывают граждан действовать определенными путями (законы, приказы и т.д.), представители власти в своих дискурсах продвигают определенные идеи с целью достижения свои целей.

Как отмечают многие российские и зарубежные ученые дискурс, особенно институциональный, характеризуется наличием следующих элементов: участники, дискурса, цели, которые преследуются, ценности, стратегии, хронотоп, тема, дискурсивные формулы, разновидности и жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы, материал и т.д.

Политический дискурс относится к тем типам дискурса, определение которых представляет ряд трудностей. При этом следует отметить, что существует две основные точки зрения на политический дискурс. Согласно одной из них, политический дискурс представляет собой выступления, проходящие на политической арене; согласно второй, в дискурсе должно присутствовать политическое намерение. Но на сегодняшний день единого общепринятого определения политического дискурса не существует.

Политический дискурс – это политическая практика, к которой обращаются государство, политические партии, политики, различных органов власти; данный тип дискурса обуславливают различные факторы, среди которых, можно назвать политическую культуру страны, проблемы и изменения в обществе. Примечательно, что российский исследователь В.З. Демьянков понимает под политическим дискурсом совокупность политических дискурсий (социально дифференцированных речевых практик) социума [2].

Г.В. Пушкарева утверждает, что «политический дискурс – смысловые значения, рождающиеся в ходе взаимодействий людей в пространстве политических отношений и с помощью которых формируется некоторая система правил интерпретации политических объектов,

действий политических акторов, обеспечивающая взаимопонимание участников взаимодействий».

По мнению некоторых зарубежных исследователей политический дискурс относится к типу дискурса, с помощью которого политические деятели, политические партии убеждают своих сторонников в своей правоте и привлекают новых сторонников, а также пытаются переубедить неопределившихся. Политический дискурс представляет собой стратегический дискурс, в рамках которого выбираются особые средства в зависимости от цели. Следует отметить то, что адресант не только информирует адресата, но и демонстрирует определенную позицию по отношению к происходящим политическим событиям, выражает свое мнение относительно политических изменений и т.д. Политический дискурс – полемический дискурс, так как существуют дискурсы с противоположными идеями, адресант должен учитывать и позиции своих политических оппонентов, которые учитываются при создании дискурса. Политический дискурс также является аргументативным дискурсом.

Политический дискурс рассматривается учеными как один из типов дискурса, и как один из подтипов (теоретический политический дискурс, дискурс политических кампаний и т.д.). Дискурсы президентов, министров, председателей политических партий относят к политическому дискурсу, так как он связан с политическим сообщением.

Многие исследователи выделяют особый политический язык. Основой политического языка является политическая лексика, а именно терминологическая лексика. Политический язык характеризуются прямой связью с действующей властью и идеологией определенной страны. Также политический язык позволяет манипулировать сознанием, исходя из приоритетных целей правящей верхушки. Политический язык выполняет различные функции, в том числе экспрессивную, коннотативную, металингвистическую и т.д. Политический язык обладает следующими характеристиками: ясность, уместность, наличие стилистических средств.

Как правило, исследователи делят политический дискурс на два типа: внешний и внутренний. Внешний политический дискурс используется для обращения к гражданам, он характеризуется особым языком доступным пониманию каждого реципиента, но при этом он характеризуется наличием двойного значения. Что касается внутреннего политического дискурса, то политик обращается к другим публичным персонам, политикам и используемый им язык является более однозначным.

Одной из целью политического дискурса является убеждение, так он призван убедить адресата и побудить к определенным действиям, часто вызывает эмоции.

Особое значение придают авторитету и легитимности говорящего. Личность и харизма оратора не менее важна для того, чтобы люди прислушивались к аргументации. При этом следует учитывать, что ораторское искусство в политическом дискурсе меняется в зависимости от типа и условий коммуникации. Политическая коммуникация отличается в рамках избирательной кампании, на митинге, в ходе дебатов в парламенте и т.д. К тому же выступления правящих и оппозиционных политиков отличаются.

Как уже было отмечено, политический дискурс стремится к убеждению, в этой связи, он должен быть аргументированным. Иными слова, во-первых, утверждается определенная мысль, далее она логически подкрепляется доказательствами или рассуждениями. Однако аргументация в политическом дискурсе отличается от той, что используется в традиционной риторик. В политическом же дискурсе оппонент не является частью коммуникации. Но политический дискурс не только убеждает адресата, к которому напрямую обращается, но и создается определенный образ для возможных будущих союзников и обозначаются конкуренты.

Итак, рассмотрим особенности политического дискурса: 1. политический дискурс представляет собой стратегический дискурс, в нем определяются сторонники, средства и оппоненты; 2. не ограничивается информативной функцией, не только транслирует идеи или убеждения, но и выражает определенную позицию; 3. в политической речи всегда присутствует фигура соперника или конкурента.

Политический дискурс, будучи дискурсивным дискурсом, характеризуется наличием ряда языковых особенностей. Такие особенности позволяют политикам грамотно вести диалог и влиять на адресата. Среди лингвистических особенностей выделяют синтаксические конструкции, а именно активный и пассивный залог. С помощью активного залога политики обращаются к народу для того, чтобы показать готовность к выполнению обещаний и действиям. К синтаксическому уровню относится и способность описывать ситуацию при помощи субстантивации, которая управляет процессами восприятия и понимания.

Для политического дискурса характерно использование таких изобразительных средств, как метафора, которая воздействует на подсознательные и бессознательные компоненты психики человека. С помощью метафоры можно установить контакт с аудиторией, создать соответствующую атмосферу. Кроме метафор, широко используются эвфемизмы, которые камуфлируют и приукрашивают действительность, а также способны применяться с целью манипулирования.

Выводы

Итак, согласно мнению многих исследователей, дискурс является комплексным коммуникативным событием, происходящим между говорящим, слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте. Существует множество видов дискурса, например, институциональный, к которому относится, в том числе, политический дискурс. В свою очередь, политический дискурс – это особый тип дискурса, который реализуется в процессе политической коммуникации и характеризуется особыми намерениями, целями и задачами, это дискурс практический и неоднородный, для его правильного истолкования необходимо выявить прагматические установки адресата, определить его интенции, проанализировать контекст, коммуникативную ситуацию, в рамках которой он происходит. Это особый вид дискурса, который реализуется в сфере внутри– и внешнеполитической деятельности.

Политический дискурс определяет языковую картину мира современного общества.

Литература

1. Ван Дейк Т. К определению дискурса. [Электронный ресурс] // URL: http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm [дата обращения: 01.04.2025].
2. Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. [Электронный ресурс] // URL: http://infolex.ru/ PolDis.html#_Toc31990056 [дата обращения: 05.05.2025].
3. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004.
4. Пушкарева, Г.В. Homo politicus: политическая реальность и политический дискурс / Г.В. Пушкарева // Общественные науки и современность. – 2013. – № 5.
5. Суханов Ю.Ю. Политический дискурс как объект лингвистического анализа. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Т. 9. № 1.
6. Шапочкин Д.В. Политический дискурс: когнитивный аспект. Монография / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт социально-гуманитарных наук. – 2-е изд., перераб. и доп. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2018.
7. Шейгал Е.М. Семиотика политического дискурса. Волгоград: Перемена, 2000.

POLITICAL DISCOURSE DIFFERENT APPROACHES TO DEFINITIONS AND CHARACTERISTICS

Ionova A.A.
Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Policy is the one of the key spheres of society. Political communication had attracted and continues to attract the attention of many investigators that had noted its discursive nature. Specific language and discourse characterize the policy. The author of the article pretends to revise different definitions of national and international investigators applied to this term. The author considers other terms like political language, political discourse's functions, characteristics and presents the findings.

Keywords: communication, discourse, institutional discourse, political discourse, political language, linguistics characteristics.

References

1. Van Dijk. The Study of Discourse. [Electronic resource] // URL: http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm/ Access mode: [accessed: 01.04.2025].
2. Demyankov V.Z. Political Discourse as the Subject of Political Philology. [Electronic resource] // URL: http://infolex.ru/ PolDis.html#_Toc31990056. Access mode: [accessed: 05.05.2025].
3. Karasik V.I. The Language of Social Status. Moscow: ITDGK "Gnozis", 2004.
4. Pushkareva G.V. "Homo politicus: Political Reality and Political Discourse." Social Sciences and Modernity, 2013, no. 5.
Dondo S.A. Main principles of identification of social-political discourse. RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. 2018. Vol. 9, No. 1.
5. Sukhanov, Yu. Yu. "Political Discourse as an Object of Linguistic Analysis. UDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics, 2018, vol. 9.
6. Shapochkin D.V. Political Discourse: A Cognitive Aspect. Monograph / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Tyumen State University, Institute of Social and Humanitarian Sciences. 2nd ed., rev. and suppl. Tyumen: Tyumen State University Publishing House, 2018.
7. Sheygal E.M. Semiotics of Political Discourse. Volgograd: Peremena, 2000.

Диффузность концептуального поля «Сакральное» в лингвокогнитивном пространстве народной волшебной сказки

Островская Ксения Зурабовна,
кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и социально-гуманитарных дисциплин, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный аграрный университет»,
E-mail: ya.xenija555@yandex.ru

Исследование посвящено изучению лингвокогнитивных характеристик концептуального поля «Сакральное» в пространстве народной волшебной сказки на материале русского, немецкого и английского языков. В рамках статьи обосновывается парадигма, согласно которой сакральное в сказочном нарративе выступает как амбивалентный и диффузный феномен, объединяющий категории священного и нечистого, добра и зла. Анализируются центральные концепты сказочной концептосферы – фантастический хронотоп, путь-дорога, испытание, вера и магия – на основе теоретических положений М.М. Бахтина, В.Я. Проппа, Л. Леви-Брюля и Р. Кайуа. Особое внимание уделяется вербализации данных концептов через систему традиционных формул, классифицированных по принципам Н. Рошияну и Н.М. Герасимовой. Эмпирическую базу исследования составили сказки из собраний А.Н. Афанасьева, братьев Гримм и Дж. Джейкобса. В работе также рассматривается практическое применение полученных данных в области сказкотерапии с использованием метафорических ассоциативных карт (МАК) как поликодовых текстов, активирующих когнитивную деятельность через механизмы метафоризации. Статья демонстрирует универсальный характер диффузности сакрального в исследуемых фольклорных традициях и выявляет национальную специфику его языковой фиксации.

Ключевые слова: сакральное, амбивалентность, диффузность, концептуальное поле, народная волшебная сказка, хронотоп, традиционные формулы, когнитивная лингвистика, сказкотерапия, метафорические ассоциативные карты.

Народная волшебная сказка представляет собой один из наиболее устойчивых и значимых пластов человеческой культуры, в котором закодированы архаические представления о мироустройстве, моральных нормах и границах познания. С точки зрения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии сказка является не просто литературным жанром, но специфической формой организации знания, отражающей мифопоэтическую картину мира. Как было установлено нами ранее, лингвокогнитивный анализ сакрального сегмента данной картины мира требует интегрального подхода, объединяющего методы лингвоконцептологии, дискурсологии и теории языковой картины мира, что позволяет трактовать сакральное как опорный концептуальный каркас всего сказочного нарратива [7]. В центре этой картины находится концептуальное поле «Сакральное», определяющее структуру пространства, времени и поведения персонажей. Актуальность данного исследования продиктована необходимостью глубокого анализа механизмов вербализации сакральных смыслов в текстах разных лингвокультур, что позволяет выявить как универсальные когнитивные паттерны, так и уникальные национальные особенности восприятия сакрального.

Целью данной работы является комплексное описание диффузности концептуального поля «Сакральное» в русской, немецкой и английской народной сказке, а также анализ лингвистических средств его экспликации через традиционные формулы. В задачи исследования входит: рассмотрение теоретических оснований амбивалентности сакрального; анализ структуры фантастического хронотопа и концепта «путь-дорога»; изучение специфики вербальных формул в сопоставительном аспекте; обоснование эффективности использования данных концептов в прикладных психологических практиках, таких как сказкотерапия и работа с метафорическими ассоциативными картами (МАК).

Феномен сакрального в гуманитарных науках традиционно рассматривается как фундаментальная оппозиция профанному. Однако, как замечал еще Р. Кайуа, сакральное не является гомогенным образованием. Оно характеризуется внутренней амбивалентностью, включая в себя два полюса: «святость» (энергийная мощь благодати) и «скверна» (смертоносная энергия). Эта двойственность предполагает, что сакральный объект или персонаж может быть одновременно и источником спасения, и носителем гибели. В народной сказке эта амбивалентность проявляется, например, в фигурах дарителей и антагонистов, границы между которыми часто размыты [3].

Э. Дюркгейм подчеркивал наличие позитивной и негативной сторон сакрального, где негативная сторона выражается в системе запретов (табу), защищающих профанный мир от разрушительного контакта со священным. У. Робертсон-Смит дополнял эту теорию, указывая на неразрывность понятий «святого» и «нечистого» в архаическом сознании. М. Элиаде, в свою очередь, рассматривал сакральное как «реальное» в высшем смысле, противопоставленное хаосу профанного существования. Для сказочного дискурса это означает, что любое событие, происходящее в сакральной зоне (тридевятом царстве), обладает статусом онтологической значимости.

Ключевым свойством концептуального поля «Сакральное» является его диффузность. Л. Леви-Брюль описывал этот феномен через понятие «пралогического мышления», для которого характерна «мистическая сопричастность» (participation mystique) [13]. В таком состоянии сознания границы между концептами (живое/мертвое, человек/животное, пространство/время) оказываются проницаемыми. Первобытный человек, по Леви-Брюлю, воспринимает свою тень или имя как часть своего физического существа; аналогично в сказке магический предмет или имя героя становятся носителями его жизненной силы [1].

Концептуальное поле, согласно А.Н. Приходько, имеет сложную иерархическую структуру, состоящую из ядра и периферии. В нашем исследовании ядром выступает «Сакральное», а к околоядерной зоне и периферии относятся метаконцепты «путь-дорога», «(сакральное) пространство» и «(сакральное) время» (объединенные в фантастический хронотоп), «вера» и «магия». Диффузность проявляется в том, что эти концепты постоянно пересекаются и детерминируют друг друга. Например, испытание невозможно без перемещения в пространстве (путь), а успех испытания зависит от обладания магическим знанием или веры в сверхъестественного помощника [2].

В наших прошлых исследованиях мы подробно рассматривали, что пространственный ракурс фантастического хронотопа представляет собой неразрывное синкретическое единство, где само «(сакральное) пространство» выступает в качестве глобального метаконцепта, структурированного по принципам сакральной географии и требующего строгой классификации сказочных топосов [9]. Понятие хронотопа было впервые введено М.М. Бахтиным для обозначения неразрывного единства пространственных и временных характеристик в художественном тексте. В волшебной сказке хронотоп, помимо прочего, обладает свойством надбытийности – он вынесен за пределы исторического времени и реального географического пространства [15]. Сказочное пространство дискретно и поляризовано. Существует «свой» мир (дом, деревня, королевство отца) и «чужой» мир (лес, гора, иное царство), который является локусом сакрального.

Связь концептов в фантастическом хронотопе народной волшебной сказки обеспечивается с помощью традиционных формул народных волшебных сказок. Н. Рошияну классифицирует их по композиционной роли [2]:

– инициальные формулы, которые открывают границы сакрального мира;

– медиальные формулы, которые связывают эпизоды: описывают передвижение, течение времени, типичные действия – пир, сон, подготовку коня;

– финальные формулы, которые закрывают границы, возвращая слушателя в реальность.

В сопоставительном аспекте инициальные формулы в трех языках демонстрируют различные акценты в репрезентации фантастического хронотопа. Как показало наше исследование инициальных и финальных формул, зачины несут колоссальную когнитивно-семантическую нагрузку, программируя рецепцию надбытийности и задавая изначальные параметры пространственно-временной неопределенности [10].

Таблица 1. Инициальные формулы и их когнитивный фокус в русской, немецкой и английской сказочной традиции

Язык	Основная инициальная формула	Когнитивный фокус
Русский	«В некотором царстве, в некотором государстве…»	Неопределенность и пространственная удаленность
Немецкий	«Es war einmal…»	Временная дистанция, акцент на акте бытия
Английский	«Once upon a time, and a very good time it was…»	Дистанцирование от настоящего через оценку времени

Русская формула эксплицирует пространственную неопределенность через местоимение «некоторый», что подчеркивает диффузность границ сакрального мира [14]. Немецкая формула «Es war einmal…» акцентирует внимание на уникальности момента в прошлом, когда чудесное было нормой [17]. Английская традиция часто использует расширенные зачины: «Once upon a time, and a very good time it was, though it wasn't in my time nor in your time…» [19]. Здесь наглядно представлена надбытийность, отмеченная М.М. Бахтиным: время сказки отрицает связь с временем рассказчика и слушателя, устанавливая автономный режим существования сакрального. Особым локусом проявления этой надбытийности на стыке миров выступает концепт «лес», который, согласно нашему анализу, функционирует как пограничное сакральное пространство, одинаково таинственное и опасное как для протагониста, так и для антагониста [11].

Концепт «путь-дорога» в сказочном поле неразрывно связан с процессом индивидуации героя. По В.Я. Проппу, отправка героя в путь – это начало его трансформации. Путь в пространстве волшебной сказки подчиняется иным законам – например, преодоление огромных расстояний за краткие мгновения («долго ли, коротко ли», «близко ли, далеко ли») [2]. Проведенное нами исследование медиальных переходных формул подтверждает, что вербализация диффузного характера хронотопа через подобные маркеры напрямую коррелирует с амбивалентной природой сакрального и отражает явную пространственно-временную неодномерность сказочного мира [12]. Диффузность распространяется и на пространственно-временные характеристики: в сакральном мире физические параметры зависят от интенсивности морального усилия героя.

Эти моральные усилия складываются в путь героя. Согласно И. Канту и Ж.-Ф. Лиотару, в основе поступков героя лежит моральный закон, который в сказке совпадает с ритуальным правилом или магическим запретом. Герой должен доказать свою достойность, пройдя через определенные испытания, первым из которых, как в русской, так и в немецкой и английской народной сказке, является встреча с дарителем. В.Я. Пропп выделил функцию «испытания героя дарителем» как одну из ключевых в морфологии сказки. Даритель – персонаж, обладающий сакральным знанием или предметом, – предстает в амбивалентном облике. Баба-Яга в русских сказках или Ведьма в немецких – это существа, принадлежащие миру смерти (нечистому сакральному), но они снабжают героя средствами для победы над злом [18].

В немецкой сказке «Die Gänsemagd» (Гусятница) испытание героини связано с потерей сакрального оберега – платка с каплями крови матери – и последующим унижением. Кровь здесь выступает как сакральная субстанция, обеспечивающая связь с родом: это согласуется со взглядами У. Робертсона-Смита на святость крови. Нарушение запрета ведет к утрате статуса; путь к его возвращению лежит через верность слову и веру [17].

В английской сказке «Jack and the Beanstalk» (Джек и бобовый стебель), зафиксированной Джейкобсом, испытание героя носит характер кражи сакральных объектов у великана-людоеда [15]. Великан маркируется через специфическую формулу: «Fee-fi-fo-fum, I smell the blood of an Englishman; Be he alive or be he dead, I›ll grind his bones to make my bread» [16]. Эта формула является ярким примером вербализации негативного сакрального. Запах крови (скверны) выдает присутствие представителя профанного мира в пространстве сакрального хищника. С точки зрения Л. Леви-Брюля, здесь проявляется диффузность границ между жизнью и смертью: великан готов превратить кости живого существа в хлеб (мертвую материю), совершая инверсию акта творения.

В эпизоде прослеживается связь концептов «вера» и «магия»: вера героини в помощь матери реализуется через магические действия с останками животного – проявление синкретизма религии и магии в народном сознании, что согласуется с предложенной нами в предыдущих исследованиях моделью метаконцепта «вера»: сакральная вера и технологическая магия здесь выступают как взаимодополняющие элементы архаического сознания [8].

Медиальные формулы в немецких народных сказках описывают повторяемость действий и создают эффект магического ритма: «Sie gingen eine lange, lange Zeit…» (Они шли долгое-долгое время). В английских сказках медиальные формулы принимают вид рифмованных вставок, как в «The Three Little Pigs» (Три поросенка): «Little pig, little pig, let me come in.» – «No, no, by the hair of my chinny chin chin». Этот диалог – вербальная форма испытания: формула защищает героя от агрессии «нечистого» (волка).

В финальных формулах трех традиций степень диффузности между сказкой и реальностью различается.

Таблица 2. Финальные формулы народной волшебной сказки и их функции в русской, немецкой и английской традициях

Язык	Финальная формула (Оригинал)	Функция
Русский	«И я там был, мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало»	Подчеркивание фиктивности, остранение
Немецкий	«Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute»	Утверждение вечности сакрального счастья
Английский	«And they all lived happily ever after»	Социальная стабилизация и завершенность

Немецкая концовка «…dann leben sie noch heute» прямо указывает на преодоление смерти в фантастическом хронотопе. Счастье, обретенное героем, становится вневременным состоянием. Русская же формула «…в рот не попало» вносит элемент иронии, напоминая, что сакральные блага принадлежат только миру сказки.

Таким образом, сказочный нарратив отражает архаическую модель мира, где слово обладает демиургической силой. Согласно М. Элиаде, магия – это технология взаимодействия с сакральным, и использование магических предметов требует от героя знания соответствующей формулы-пароля, что подтверждает тезис Н. Рошияну о знаковой функции традиционных формул [2].

Проведенный анализ позволяет выделить общие и специфические черты репрезентации сакрального в исследуемых языках.

Таблица 3. Сопоставительная характеристика репрезентации сакрального в русской, немецкой и английской сказочных традициях

Параметр сравнения	Русская традиция	Немецкая традиция	Английская традиция
Доминирующая черта сакрального	Пространственная безграничность, удаленность	Временная глубина, таинственность леса	Этическая оценка, прагматика договора

Окончание

Параметр сравнения	Русская традиция	Немецкая традиция	Английская традиция
Тип героя	Иван-дурак / Иван-царевич (пассивное принятие судьбы)	Прилежная девица / Ганс (трудолюбие и послушание)	Джек / Том (хитрость и предприимчивость)
Характер формул	Ритмизованная проза, обилие эпитетов	Строгая структура, акцент на бытии	Вкрапление рифмованных чантов, аллитерация
Отношение к магии	Магия как дар природы или высших сил	Магия как результат выполнения правил/заданий	Магия как инструмент борьбы или сделки

Несмотря на национальные различия, концептуальное поле «Сакральное» во всех трех культурах остается диффузным: это выражается в универсальности функции дарителя (по В.Я. Проппу) и в использовании формул как маркеров перехода между мирами. Диффузность добра и зла раскрывает сложность морального выбора героя: поступки, предосудительные в профанном мире (обман великана, кража магического предмета), в сакральном контексте оправданы высшей целью или законом инициации. Ключевое свойство сакрального – амбивалентность – объединяет противоположные категории, создавая динамичное пространство для трансформации героя.

Анализ русской, немецкой и английской сказочных традиций выявил сходство в механизмах вербализации метаконцептов в составе концептуального поля «Сакральное» через традиционные сказочные формулы. Эти формулы выполняют композиционную и когнитивную функцию: подготавливают сознание слушателя к восприятию сверхъестественного и кодируют базовые представления о хронотопе, пути и испытании.

Такой подход к анализу народных волшебных сказок находит широкое применение в современной психологической практике, где сказкотерапия использует структуру волшебной сказки для работы с бессознательным клиента. Ключевым инструментом здесь выступают метафорические ассоциативные карты (МАК).

Связь здесь устанавливается не по аналогии, а напрямую: трехчастная композиция традиционной формулы, описанная выше, воспроизводится как сценарий одного сеанса работы с картой. Инициальная формула, маркирующая переход в сакральное пространство и порождающая бахтинскую надбытийность [15], функционально совпадает с предъявлением клиенту карты – в момент, когда его приглашают «войти» в изображение, запускается тот же механизм дистанцирования от профанной реальности, что и при словах «В некотором царстве…» или «Es war einmal…». Медиальная формула, вербализующая преодоление пути («долго ли, коротко ли»), находит прямое соответствие в технике «Расширение картинки»: клиент, как и сказочный герой, домысливает пространство за рамкой карты, продлевая символический путь через кризис. Финальная формула, замыкающая сказочный хронотоп и возвращающая слушателя в реальность, соответствует завершающей фазе работы с картой – метафорической трансформации, в результате которой клиент, подобно герою, обретает разрешение ситуации. Наконец, формула-пароль, обеспечивающая герою доступ к магическому предмету, находит параллель в технике «Озвучивание»: подача голоса изображению становится тем же «ключом», который открывает клиенту доступ к смыслу, спроецированному на карту.

Метафорические ассоциативные карты представляют собой наборы изображений (пейзажи, ситуации, персонажи), которые функционируют как поликодовые мультимодальные тексты. Работа с ними запускает процесс метафоризации – когнитивную деятельность по переносу смыслов из сферы сказочных архетипов в сферу личных переживаний клиента [4].

Основные механизмы работы МАК:

– Проекция: клиент переносит свои скрытые чувства на изображение, используя его как зеркало своего внутреннего «сакрального» мира [6].

– Визуализация эмоций: через выбор карты, ассоциирующейся с «грустью» или «силой», происходит объективация внутренних состояний.

– Метафорическая трансформация: в процессе «режиссуры» сюжета по карте клиент находит выход из кризиса, подобно сказочному герою, проходящему испытание [5].

МАК отличаются от гадальных систем (например, Таро) отсутствием фиксированных значений. Значение карты рождается в момент ее интерпретации клиентом, что соответствует диффузности сказочного концепта: одна и та же картинка (например, «лес») может символизировать и опасность (негативное сакральное), и место обретения ресурса (позитивное сакральное).

Специалисты используют ряд техник, позволяющих углубить когнитивную проработку запроса:

– Озвучивание: придание звука изображению на карте, что перекликается с магией голоса в фольклоре.

– Расширение картинки: воображаемое достраивание пространства за пределами рамки карты, что актуализирует концепт сказочного хронотопа.

– Зум и Очки: изменение фокуса внимания или точки зрения на ситуацию, что помогает разрушить привычные паттерны мышления.

Эти техники позволяют человеку дистанцироваться от проблемы и взглянуть на свою жизнь как на «путь-дорогу» героя, имеющую сакральный смысл и цель.

Современная востребованность сказочных образов в психологии (сказкотерапия, МАК) обусловлена сохранением диффузности этих концептов в подсознании. Сказка предоставляет человеку «безопасное» сакральное пространство с размытыми границами реальности: здесь он проигрывает кризисные ситуации и находит творческие решения. Лингвокогнитивный потенциал народной сказки выходит за рамки фольклористики: сказка помогает познавать человеческую психику и культуру. Закономерности повторяются во всех трех традициях: несмотря на языковые барьеры, человечество разделяет общую мифопоэтическую основу восприятия сакрального как источника жизненной силы и мудрости.

Литература

1. «Первобытное мышление»: Люсьен Леви-Брюль о пралогических представлениях древних // Моноклер URL: monocler.ru (дата обращения: 19.04.2026).
2. Егорова, О.А. Традиционные формулы как знаковая характеристика фольклорного произведения / О.А. Егорова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 9–1. – С. 270–274.
3. Корецкая, М.А. Амбивалентность власти: мифологический, онтологический и практический аспекты: специальность 09.00.11 «Social Philosophy»: диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Корецкая Марина Александровна. – Казань, 2019. – 435 с.
4. Метафорические ассоциативные карты (МАК) как нейропедагогический инструмент при обучении РКИ (уровень А1-А2) // Учебный центр русского языка URL: mgu-russian.com (дата обращения: 19.04.2026).
5. Метафорические ассоциативные карты // Talentsy URL: talentsy.ru (дата обращения: 19.04.2026).
6. Метафорические ассоциативные карты: что это, как работают // Институт прикладной психологии в социальной сфере URL: ippss.ru (дата обращения: 19.04.2026).
7. Островская, К.З. Концептуальное поле «САКРАЛЬНОЕ» в сказочном дискурсе как отражение наивной картины мира / К.З. Островская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8(121). – С. 121–126.
8. Островская, К.З. Амбивалентная природа концептуального поля сакральное в концептосфере народной волшебной сказки на примере метаконцепта вера / К.З. Островская // Вестник Челябинского государственного университета. – 2018. – № 6(416). – С. 142–148. – DOI 10.24411/1994–2796–2018–10620.
9. Островская, К.З. Сказочные топосы как репрезентация фантастического хронотопа народной волшебной сказки (на материале русских, немецких и английских сказок) / К.З. Островская // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 163–167.
10. Островская, К.З. Особенности фантастического хронотопа как репрезентация диффузного характера сакрального: на материале русских, немецких и английских народных волшебных сказок / К.З. Островская // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 443–445. – DOI 10.24412/1991–5497–2021–691–443–445.
11. Островская, К.З. Концепт лес в народной волшебной сказке как экспликация надбытийности сакрального / К.З. Островская // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 8(122). – DOI 10.23670/IRJ.2022.122.58.
12. Островская, К.З. Вербализация диффузного характера фантастического хронотопа народной волшебной сказки в медиальных переходных формулах / К.З. Островская // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 1–4(115). – С. 148–152. – DOI 10.23670/IRJ.2022.115.1.134.

13. Саркисян, Д.А. Анализ интерпретаций концепта «первобытное мышление»: Люсьен Леви-Брюль и его критики / Д.А. Саркисян // Сова Минервы: Ежегодный сборник научных работ студентов и аспирантов Института философии и социально-политических наук Южного федерального университета – 2024. – Ростов-на-Дону – Таганрог: Южный федеральный университет, 2024. – С. 22–29.

14. Формулы русской волшебной сказки (К проблеме стереотипности и вариативности традиционной культуры) // Русский фольклор в современных записях URL: folk.ru (дата обращения: 19.04.2026).

15. Djuraeva Dilorom Raxmonovna. (2025). STYLISTIC FEATURES OF TRADITIONAL BRITISH FAIRY TALES A LITERARY ANALYSIS. doi.org

16. English Fairy Tales, wikipedia.org (last visited Apr. 19, 2026).

17. Märchen: Anfangs– und Schlussformeln (Arbeitsblatt) // Der Lehrerfreund URL: lehrerfreund.de (дата обращения: 19.04.2026).

18. MORE ENGLISH FAIRY TALES // Gutenberg URL: gutenberg.org (дата обращения: 19.04.2026).

19. Wikipedia contributors, "Once upon a time," Wikipedia, The Free Encyclopedia, wikipedia.org (accessed April 19, 2026).

THE DIFFUSE NATURE OF THE SACRED CONCEPTUAL FIELD WITHIN THE LINGUO-COGNITIVE SPACE OF FOLK MAGIC TALES

Ostrovskaya K.Z.
Don State Agrarian University

The study is devoted to the linguistic and cognitive characteristics of the conceptual field of the Sacred within the space of folk magic tales based on the material of Russian, German and English languages. The article substantiates a paradigm according to which the Sacred in the fairy-tale narrative functions as an ambivalent and diffuse phenomenon that unites the categories of sacred and impure, good and evil. The central concepts of the fairy-tale conceptual sphere – the fantastic chronotope, the path-road, the ordeal, the faith and magic – are examined on the basis of the theoretical frameworks developed by M.M. Bakhtin, V. Ya. Propp, L. Lévy-Bruhl and R. Caillois. Special attention is paid to the verbalization of these concepts through a system of traditional formulas classified according to the principles proposed by N. Roshiyanu and N.M. Gerasimova. The empirical basis of the study comprises fairy tales from the collections compiled by A.N. Afanasyev, the Brothers Grimm, and J. Jacobs. The paper also considers the practical application of the findings in the field of fairy-tale therapy using metaphorical associative cards (MACs) as polycode texts that activate cognitive activity through mechanisms of metaphorization. The article demonstrates the universal character of the diffuseness of the Sacred across the investigated folklore traditions and reveals the national specificity of its linguistic representation.

Keywords: the Sacred, ambivalence, diffuseness, conceptual field, folk magic tale, chronotope, traditional formulas, cognitive linguistics, fairy-tale therapy, metaphorical associative cards.

References

1. 'Primitive Thinking': Lucien Lévy-Bruhl on the Pre-logical Representations of Ancient Peoples // Monocler URL: monocler.ru (date of access: 19.04.2026). [in Russian]

2. Egorova, O.A. Traditional Formulas as a Semiotic Characteristic of a Folklore Work / O.A. Egorova // Current Problems of the Humanities and Natural Sciences. – 2016. – № 9–1. – P. 270–274. [in Russian]

3. Koretskaya, M.A. The Ambivalence of Power: Mythological, Ontological, and Practical Aspects: specialty 09.00.11 "Social Philosophy": dissertation for the degree of Doctor of Philosophical Sciences / Koretskaya Marina Aleksandrovna. – Kazan, 2019. – 435 p. [in Russian]

4. Metaphorical Associative Cards (MAC) as a Neuropedagogical Tool in Teaching Russian as a Foreign Language (Levels A1-A2) // Russian Language Learning Centre URL: mgu-russian.com (date of access: 19.04.2026). [in Russian]

5. Metaphorical Associative Cards // Talentsy URL: talentsy.ru (date of access: 19.04.2026). [in Russian]

6. Metaphorical Associative Cards: Essence and Operational Principles // Institute of Applied Psychology in the Social Sphere URL: ippss.ru (date of access: 19.04.2026). [in Russian]

7. Ostrovskaya, K.Z. The conceptual field "THE SACRED" in the fairy-tale discourse as a reflection of the naive world picture / K.Z. Ostrovskaya // Izvestia of Volgograd State Pedagogical University. – 2017. – № 8(121). – P. 121–126. – EDN ZGFVQV. [in Russian]

8. Ostrovskaya, K.Z. Ambivalent nature of the sacral conceptual field in the folk fairy tale's sphere of concepts (evidence from the faith metaconcept) / K.Z. Ostrovskaya // Bulletin of Chelyabinsk State University. – 2018. – № 6(416). – P. 142–148. – DOI 10.24411/1994–2796–2018–10620. – EDN XZCHAD. [in Russian]

9. Ostrovskaya, K.Z. Fairy-tale topoi as a representation of a fantastic chronotope of a folk fairy tale (based on the material of Russian, German and English fairy tales) / K.Z. Ostrovskaya // Modern Pedagogical Education. – 2021. – № 1. – P. 163–167. – EDN IDGPOW. [in Russian]

10. Ostrovskaya, K.Z. Features of a fantastic chronotopos as a representation of the diffuse nature of the sacral: as exemplified in Russian, German, and English folk fairy tales / K.Z. Ostrovskaya // The World of Science, Culture and Education. – 2021. – № 6(91). – P. 443–445. – DOI 10.24412/1991–5497–2021–691–443–445. – EDN UDRTDW. [in Russian]

11. Ostrovskaya, K.Z. Concept forest in the folk fairy tale as explication of the surextentional state of the sacred / K.Z. Ostrovskaya // International Research Journal. – 2022. – № 8(122). – DOI 10.23670/IRJ.2022.122.58. – EDN DQSFUN. [in Russian]

12. Ostrovskaya, K.Z. Verbalization of the diffuse nature of the fantastic chronotope of a folk fairy tale in medial transitional formulas / K.Z. Ostrovskaya // International Research Journal. – 2022. – № 1–4(115). – P. 148–152. – DOI 10.23670/IRJ.2022.115.1.134. – EDN JXCSWJ. [in Russian]

13. Sarkisyan, D.A. An Analysis of Interpretations of the Concept of "Primitive Thinking": Lucien Lévy-Bruhl and His Critics / D.A. Sarkisyan // Minerva's Owl: Annual Collection of Scientific Works of Students and Postgraduates of the Institute of Philosophy and Socio-Political Sciences of the Southern Federal University – 2024. – Rostov-on-Don – Taganrog: Southern Federal University, 2024. – P. 22–29. [in Russian]

14. Formulas of the Russian Fairy Tale (On the Problem of Stereotyping and Variability in Traditional Culture) // Russian Folklore in Contemporary Records URL: folk.ru (date of access: 19.04.2026). [in Russian]

15. Djuraeva Dilorom Raxmonovna. (2025). STYLISTIC FEATURES OF TRADITIONAL BRITISH FAIRY TALES A LITERARY ANALYSIS. doi.org

16. English Fairy Tales, wikipedia.org (last visited Apr. 19, 2026).

17. Märchen: Anfangs– und Schlussformeln (Arbeitsblatt) [Fairy Tales: Opening and Closing Formulas (Worksheet)] // Der Lehrerfreund URL: lehrerfreund.de (date of access: 19.04.2026). [in German]

18. MORE ENGLISH FAIRY TALES // Gutenberg URL: gutenberg.org (date of access: 19.04.2026).

19. Wikipedia contributors, "Once upon a time," Wikipedia, The Free Encyclopedia, wikipedia.org (accessed April 19, 2026).

Функции внутренней интертекстуальности в англоязычном художественном дискурсе фэнтези (на материале романов «The 13th Reality» / «13-я реальность» Дж. Дэшнера)

Рацеева Дарья Сергеевна,
ассистент кафедры иностранных языков факультета иностранных языков, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
E-mail: ratseeva.darya@yandex.ru

Бабаян Владимир Николаевич,
доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики перевода, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
E-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

В настоящей статье исследуется внутренняя интертекстуальность в англоязычном фэнтези дискурсе на примере произведений Дж. Дэшнера «13-ая реальность», которые являются яркими примерами данного типа дискурса. Дискурс, как объект исследования лингвистики, представляет собой текст, рассматриваемый к контексте коммуникативно-речевой ситуации с учётом целей и условий коммуникации, а также особенностей всех участников взаимодействия. Фэнтези дискурс отличается от множества других дискурсов наличием интертекстуальности, проявляющейся в рассматриваемых в настоящей статье произведениях в виде собственно интертекстуальных (цитата, аллюзия и реминисценция) форм и форм внутренней интертекстуальности. Последние были подробно проанализированы в настоящей статье. В результате анализа романов Дж. Дэшнера выявлены следующие функции внутренней интертекстуальности: миромоделирующая, семантической компрессии, идентифицирующая, аксиологическая и пародийная. Анализ эмпирического материала показал, что миромоделирующая функция и функция семантической компрессии внутренней интертекстуальности являются ведущими в текстах романов (30,5% и 23,7%, соответственно). Аксиологическая и пародийная функции внутренней интертекстуальности представлены с меньшей частотностью (10,2% и 5,1% соответственно), а идентифицирующая и интегративная функции наблюдаются в произведениях Дж. Дэшнера и занимают в 16,9% и 13,6% случаев использования внутренней интертекстуальности. Приведённые выше данные позволяют сделать вывод о том, что внутренняя интертекстуальность может выполнять различные прагматические функции в произведениях фэнтези дискурса. Баланс данных функций внутренней интертекстуальности позволяет автору создавать сложное, многослойное и увлекательное произведение.

Ключевые слова: дискурс; дискурс фэнтези; интертекстуальность; формы интертекстуальности; внешняя интертекстуальность; внутренняя интертекстуальность; прагматические функции.

Введение

Интертекстуальность, представляющая собой, согласно определению Ю. Кристевой «социальное целое, рассмотренное как текстуальное целое» [Кристева, 2000, с. 27], является неотъемлемой характеристикой современных произведений, созданных в рамках различных типов дискурса. **Дискурс** как объект изучения лингвистики может быть охарактеризован как «семантически и грамматически связанная последовательность предложений-высказываний (реплик) в устной или письменной, монологической или диалогической форме, обращённая к слушателю/читателю/наблюдателю, отражающая целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывающая к качестве экстралингвистических факторов всех её участников» [Бабаян, 2017, с. 79]. В наши дни лингвисты выделяют и исследуют множество различных типов дискурса [Бабаян, 2026; Купцов, 2025; Рацеева, 2025; Тюкина, 2026]. Одним из наиболее ярких и одновременно перспективных для изучения является дискурс фэнтези.

Дискурс фэнтези неоднороден по своей структуре и содержит большое количество направлений, однако все произведения фэнтези содержат те или иные проявления интертекстуальности. К определению данного феномена и его классификации существует несколько подходов [Петрова, 2011, с. 133]. Ж. Жаннет выделяет пять категорий интертекстуальности: ***собственно интертекстуальность, паратекстуальность, метатекстуальность, гипертекстуальность*** и ***архитекстуальность*** [Жаннет, 1998, с. 174–175; Морозкина, 2016, с. 132–136]. Отметим, что «**ннтертекстуальность** – это устройство, с помощью которого один текст перезаписывается на другой текст, а интертекст – это совокупность текстов, отразившихся в данном произведении, независимо от того, соотносится ли он с произведением (в случае аллюзии) или включается в него (как в случае цитаты)» [Степанов, 2001, с. 49]. Все ***формы интертекстуальности*** И.В. Арнольд делит на внешние и внутренние и обосновывает данную классификацию следующим образом: «При ***внешней интертекстуальности*** смена субъекта речи реальная: цитата действительно принадлежит перу другого автора. А ***внутренняя интертекстуальность*** (письма, дневники, литературные герои) – по существу фиктивная» *(выделено нами. – Д.Р., В.Б.)* [Баринова, 2008, с. 22]. Как видим, исследователь выделяет ***собственно интертекстуальные формы*** (цитаты, аллюзии и реминисценции) и ***псевдоинтертекстуальные формы*** (отсылки к различным произведениям и текстам, существующим только в рамках вымышленного мира, которые фактически написаны автором произведения). Если собственно интертекстуальные формы часто становятся объектом внимания лингвистов, стремящихся выявить взаимосвязи между различными текстами, то внутренняя интертекстуальность по-прежнему недостаточно изучена, т.к. часто воспринимается как набор вставных структур, служащих лишь для украшения текста и создания эффекта достоверности вымышленного мира фэнтези [Лан Жуй, 2024; Рябуха, 2020; Чалова, 2021]. Представляется целесообразным рассмотреть функции внутренней интертекстуальности в дискурсе фэнтези более подробно.

Методы исследования

Методами исследования при написании настоящей статьи послужили:

1) ***контент-анализ*** для выявления количества случаев использования внутренней интертекстуальности;

2) ***дискурсивный и интерпрепретативный анализ*** для изучения функций внутренней интертекстуальности.

Эмпирическим материалом настоящей статьи послужил цикл романов Дж. Дэшнера «13-ая реальность» («The 13th Reality»), который состоит из четырёх книг: «The Journal of Curious Letters» («Архив странных писем»), «The Hunt for Dark Infinity» («Охота за Тёмной Бесконечностью»), «The Blade of Shattered Hope» («Лезвие разбитой надежды») и «The Void of Mist and Thunder» («Бездна грома и мглы»). Данные книги были опубликованы в период с 2008 по 2012 гг.. Анализируемые романы относятся к подростковому фэнтези. Главный герой повествования подросток Аттикус Хиггинботтом, по прозвищу Тик, узнает, что он обладает магическими сверхспособностями и присоединяется в секретной организации, поддерживающей мир и порядок во вселенной, состоящей из множества параллельных миров («*реальностей*»). Герой

находит друзей, и вместе они должны противостоять злодеям, стремящимся к власти и готовым уничтожить мир. Указанные произведения принадлежат к «низкому» («low») фэнтези, т.к. действие в романах разворачивается частично в реальном первичном мире и в вымышленных вторичных мирах.

Сюжет данного цикла романов основан на использовании различных форм интертекстуальности, в т.ч. *внутренней интертектуальности*.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении, систематизации и описании внутренней интертекстуальности в англоязычном дискурсе фэнтези посредством контент-анализа, дискурсивного и интерпретативного анализов, а также особенностей использования внутренней интертекстуальности в цикле романов Дж. Дэшнера «13-ая реальность» («The 13th Reality»).

Объектом настоящего исследования являются произведения Дж. Дэшнера «13-ая реальность» как пример англоязычного художественного дискурса фэнтези.

Предметом исследования являются прагматические особенности внутренней интертекстуальности, реализуемые через разнообразные вставные структуры в основной текст произведений.

Следует отметить, что в статье исследуется внутренняя интертекстуальность, рассматриваемая как фиктивная смена автора фрагмента текста. Иными словами, внутренняя интертекстуальность представляет собой фрагменты текста, которые, как основной текст, написаны автором произведения, но при этом оформлены таким образом, чтобы казаться речью (письменной или устной) героев произведения [Анисимов, 2025, с. 147; Троицкая, 2019, с. 69]. Внутренняя интертекстуальность может быть выражена в форме писем, электронных писем, дневников, записок, загадок, указателей, надписей и т.д.

Результаты исследования

В результате проведенного анализа эмпирического материала – произведения из цикла Дж. Дэшнера «13-ая реальность» – выявлены 59 контекстов использования внутренней интертекстуальности, выполняющих различные функции. Представим данные о функциях внутренней интертекстуальности и их процентном соотношении в рассматриваемых произведениях англоязычного дискурса фэнтези в табличной форме (Табл. 1)

Таблица 1. Лингвопрагматические функции внутренней интертекстуальности в романах Дж. Дэшнера «13-ая реальность»

Функция интертекстуальности	Количество	Процентность
Миромоделирующая	18	30,5%
Семантической компрессии	14	23,7%
Идентифицирующая	10	16,9%
Интегративная	8	13,6%
Аксиологическая	6	10,2%
Пародийная	3	5,1%
Итого:	**59**	**100%**

Как видно из данных таблицы 1, доминирующей функцией внутренней интертекстуальности является ***миромоделирующая функция*** (30,5%), которая заключается в создании автором деталей вымышленного «вторичного» мира фэнтези посредством актуализации знаний читателя о сюжетных схемах (например, путь) и архетипах (протагонист и антагонист) и, в концепции М.М. Бахтина называется «памятью жанра» [Бахтин, 1972, с. 163]. В романах Дж. Дэшнера миромоделирующую функцию выполняют *надписи на объектах*, например:

GNAT RAT *Manufactured by* ***Chu Industries*** [Dashner, 2008, p. 60].

В приведённом примере *GNAT RAT* является названием объекта, продукта, а *Chu Industries* является компанией, которая производит данную продукцию.

Другим примером может служить *письмо-загадка*, описывающее законы вымышленного мира (существование магической силы – *Chi'karda* или *kyoopy,* процесс перемещения *winking*), а также являющееся частью правил этого вторичного мира:

The place is for you to determine and can be in your hometown. I only ask that the name of the place begin with a letter coming after A and before Z but nowhere in between… You are allowed to have people there with you, as many as you like, as long as they are dead by the time you say the magic words [Dashner, 2008, p. 104].

Второй по значимости в рассматриваемых произведениях фэнтези дискурса является ***функция семантической компрессии*** (23,7%), которая позволяет вкладывать в языковые единицы большую смысловую нагрузку, отсылая читателя к целым отдельным феноменам или целым пластам культуры или типичным явлениям того или иного дискурса (в нашем случае, фэнтези) [Петрова, 2018, с. 46]. Примером реализации данной функции может служить следующее *послание,* адресованное Тику, которое в сжатой стихотворной форме представляет сложную логическую задачу, решение которой необходимо для развития сюжета:

Inside the words of the words inside*, There lies a secret to unhide. A place there is where you must go,* ***To meet the Seven, friend or foe****… All this you must ignore and hate, For you to find the wanted fate. There lies a secret to unhide, Inside the words of the words inside* [Dashner, 2010, p. 61].

Подобные примеры можно обнаружить во всех частях тетралогии Дж. Дэшнера, и во всех случаях они служат кратким и ёмким выражением алгоритма действия героев по ходу повествования. Приведём ещё один пример реализации данной функции.

The smallest thing begins to grow It needs no light, it needs no glow… The greatest man or bull or steed Or queen or doe or stinging bee Eats it, smells it, drinks it some And one day it they will become [Dashner, 2012, p. 57].

Третья функция внутренней интертекстуальности, ***идентифицирующая*** (16,9%), помогает автору создать у читателя ощущение причастности, включённости в повествование путём актуализации фоновых знаний, полученных из других источников, а также из предшествующих книг цикла [Иванова, 2020, с. 89]. Таким образом, читательская аудитория делится на две части: подготовленную и способную заметить интертекстуальность и неподготовленную, воспринимающую лишь очевидное, фабульное содержание текста. Примером этому может служить использование одним из героев произведений (Реджинальд Чу) известного латинского крылатого выражения *Vincere aut mori* в качестве девиза игры, в которую он вовлекает других персонажей. Читатели могут узнать перевод данного выражения на английский язык:

Tick shot a glance at Paul and Sofia, then read the note to them. «You people must think I'm an idiot. But I know everything. Everything. The sooner you accept that, the better. The game is on. ***Win or die****.» Tick paused, swallowed. «Sincerely, Reginald Chu.»* [Dashner, 2009, p. 177].

Также стоит отметить ***интегративную функцию*** внутренней интертекстуальности (13,6%), которая заключается в создании когезии, связности текста, интеграции отдельных сюжетных линий в цельное повествование [Иванова, 2020, с. 93]. В романах Дж. Дэшнера данную функцию выполняют *письма* Мастера Джорджа и электронные письма главных героев Тика, Софии и Пола. Благодаря письмам главные герои знакомятся, и описание приключений каждого из них включается в развитие сюжета. Проиллюстрируем данное утверждение с помощью отрывка из произведения:

Paul (and Sofia), Okay, this e-mail has both of your addresses on it, so be sure and do that from now on so we can keep in touch. Paul, this is Sofia. Sofia, this is Paul [Dashner, 2008, p. 206].

Не менее важна ***аксиологическая функция*** внутренней интертекстуальности (10,2%), позволяющая автору давать морально-этическую оценку персонажей, их поступков и всей истории [Иванова, 2020, с. 91]. Часто Дж. Дэшнер вкладывает оценочные высказывания в письма героев, что выглядит как их самооценка. Такие фрагменты позволяют транслировать позицию автора, его отношение к описываемым событиям и стимулировать рефлексию читателей [Узенцова, 2025, с. 96]. Аксиологическая функция внутренней интертекстуальности является важной частью читательского опыта подростков и мощным инструментом для их личностного роста и развития. Приведём пример реализации аксиологической функции.

Yes, I'm fully aware it will take you a second or two to say the magic words, but I'm talking about the precise time you begin to say it. ***Quit being so snooty*** [Dashner, 2008, p. 154].

В приведенном контексте из письма Мастера Джорджа читатель найдёт описание своего возможного поведения и явное обращение автора, выраженное словами персонажа *Quit being so snooty,* которые являются частью «диалога» с автором, оценивающим сюжет истории и потенциальный отклик читателей. Подобную диалогичность современных произведений часто отмечают исследователи [Геласимов, 2026, с. 56–57; Николаева, 2023, с. 120].

Реже других Дж. Дэшнер использует ***пародийную функцию*** внутренней интертекстуальности (5,1%). Данная функция представляет собой сознательное снижение и необычную трактовку устоявшихся, общепринятых канонов дискурса фэнтези, что необходимо для создания комического эффекта и легкого, динамичного повествования, рассчитанного на подростковую аудиторию [Фатеева, 1997, с. 13]. Деформация клише и идей из прецедентных текстов в романах Дж. Дэшнера наблюдается редко, но наряду с остальными функциями внутренней интертекстуальности вносит свой вклад в создание произведений.

Приведём отрывок из романов, выполняющий данную функцию, где автор высмеивает такую типичную черту фэнтези дискурса, как *произнесение определённых магических слов и выполнение ритуалов:*

At the appropriate time, you ***must say the magic words with your eyes closed.*** *If you can›t speak and close your eyes at the same time, you belong in a hospital* [Dashner, 2008, p. 53].

Итак, в результате анализа произведений Дж. Дэшнера «13-ая реальность» были выявлены шесть функций внутренней интертекстуальности в рассматриваемых романах, которые реализуются с помощью 59 фрагментов **внутренней интертекстуальности**: *миромоделирующая функция, функция семантической компрессии, идентифицирующая функция, интегративная функция, аксиологическая функция и пародийная функция*.

С наибольшей частотностью (почти треть всех случаев) автор романов использует ***миромоделирующую функцию***, которая является фундаментальным средством моделирования вторичного вымышленного мира. С помощью внутренней интертекстуальности автор знакомит читателя с ключевыми *иррациональными явлениями вымышленного мира*, а также *материальными объектами* данного мира, отсутствующими в привычном читателю, мире. Кроме того, миромоделирующая функция реализуется в виде *писем* Мастера Джорджа, которые постепенно знакомит главных героев с законами вымышленного мира.

Второй по частотности использования является ***функция семантической компрессии***, благодаря которой автор вкладывает в отдельные языковые единицы большую смысловую нагрузку. Так, развитие сюжета осуществляется благодаря *загадкам, представленным в игровой стихотворной форме,* которые должен отгадать главный герой (а вместе с ним и читатель), что позволяет автору выполнить две задачи: во-первых, передать внутреннюю логику вымышленного мира, основанную на символах, иносказании и загадках, для понимания и решения которых главному герою требуется острый ум, сообразительность, наблюдательность и находчивость; и, во-вторых, вовлечь читателя в интеллектуальную игру, решение головоломок.

Меньший процент использования ***идентифицирующей*** и ***интегративной функций***, занимающих, соответственно, третье и четвертое место по частотности использования, связан с тем, что данная форма интертекстуальности используется автором для активного взаимодействия с читателем. ***Идентифицирующая функция*** обеспечивает вовлеченность читателей в процесс чтения путём актуализации фоновых знаний о сюжете и героях данного произведения и их архетипах в дискурсе фэнтези. ***Интегративная функция*** внутренней интертекстуальности в романах Дж. Дэшнера обеспечивает единство повествования и связывает несколько сюжетных линий, описанных автором в тетралогии, а также способствует расширению наших знаний о главных героях произведения и их работе в команде, что является отсылкой к *young adult фэнтези*, где ведущую роль играет описание личностного роста героев и их взаимоотношений.

Наименьший процент составляют ***аксиологическая и пародийная функции*** внутренней интертекстуальности. Автор использует внутреннюю интертекстуальность для реализации ***аксиологической функции***, вкладывая в письма героев произведений высказывания, содержащие выражение их отношения к происходящим событиям и вовлекающие читателя в диалог, направленный на осмысление сюжета истории, формулирование выводов, извлечение нравственно-этических уроков. Последней функцией внутренней интертекстуальности, выявленной в результате предпринятого анализа, является ***пародийная функция***, представляющая собой намеренную деформацию архетипов фэнтези, что позволяет представить типичные способы развития сюжета или персонажей с новой стороны. Ироничные оценочные комментарии Мастера Джорджа разрушают торжественность моментов, связанных с магией и иррациональными, мистическими элементами повествования и делают героев произведения более яркими, живыми, понятными читателю.

Заключение

Таким образом, согласно результатам проведенного анализа теоретического и эмпирического материала можем сделать вывод о том, что **внутренняя интертекстуальность** в цикле романов Дж. Дэшнера «13-ая реальность» («The 13th Reality») выполняет ряд **прагматических функций**. С помощью внутренней интертекстуальности автор, одновременно, моделирует вторичный вымышленный мир, объясняет его, создает игровые средства развития сюжета, направляет ход мыли читателя, стимулирует его мышление и внимание, интегрирует различные сюжетные линии и добавляет в повествование дополнительный оценочный слой, создающий уникальный эмоциональный фон повествования. Доминирование ***миромоделирующей функции*** и ***функции семантической компрессии*** связано с тем, что рассматриваемый цикл произведений принадлежит к дискурсу фэнтези, где читатель сталкивается с описанием вымышленного мира и загадок. В то же время, необходимо отметить, что баланс остальных функций внутренней интертекстуальности вносит существенный вклад в создание сложного, многослойного повествования, где внутренняя интертекстуальность органично соединяется с основным текстом романов, делая цикл показательным примером для изучения прагматических функций внутренней интертекстуальности в современном дискурсе фэнтези.

Литература

1. Анисимов, В.Е. Интертекстуальность малоформатных текстов французского кинодискурса / В.Е. Анисимов // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2020. – Т. 11. – № 2. – С. 357–367.
2. Бабаян, В.Н. Лингвопрагматический анализ англоязычного детективного диалогического дискурса терциарной речи с молчащим наблюдателем (на материале детективной повести Чарльза Сноу «Смерть под парусом») / В.Н. Бабаян // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2026. – № 2(131). – С. 31–45.
3. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики / В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – Ярославль, 2017. – № 1. – С. 76–81.
4. Баринова, Е.Е. Метатекст в постмодернистском литературном нарративе: А. Битов, С. Довлатов, Е. Попов, Н. Байтов: диссертация … кандидата филологических наук: 10.01.08 / Баринова Екатерина Евгеньевна; [Место защиты: Твер. гос. ун-т]. – Тверь, 2008. – 248 с.
5. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 3-е изд. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.
6. Женетт Ж. Палимпсесты: литература во второй степени / Ж. Женетт. – М.: Научно-издательский центр «Ладомир», 1998. – 508 с.
7. Иванова Е.В. Вставные структуры в современном художественном дискурсе: функции и типология / Е.В. Иванова // Филологический вестник. – 2020. – № 2 (47). – С. 88–95.
8. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму / пер. с франц., сост., вступ. ст. К.К. Косикова. – М.: Прогресс, 2000. – С. 427–457.
9. Купцов, А.Е. Коммуникативно-прагматический потенциал амплифаеров в художественном диалогическом дискурсе / А.Е. Купцов. – Ярославль: ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2025. – 355 с.
10. Лан Жуй. Прагматические функции прецедентных феноменов в рекламе и вывесках Новосибирска / Лан Жуй // Сибирский филологический журнал. – 2024. – № 1. – С. 45–56.
11. Николаева, М.Н. Функции интертекстуальных включений в современном публицистическом дискурсе / М.Н. Николаева, О.В. Трунова // Дискурс. – 2023. – Т. 9. – № 5. – С. 117–128.
12. Морозкина, Е.А. Интертекстуальность как компонент картины мира в романе Дж. Барнса «Дикобраз» / Е.А. Морозкина, Ю.В. Харькова // Вестник Башкирского университета. – 2015. – Т. 20, № 2. – С. 533–537.
13. Петрова, Н.В. Интертекстуальность как общий механизм текстообразования (на материале англо-американских коротких рассказов): специальность 10.02.19 «Теория языка»: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Петрова Наталья Васильевна. – Волгоград, 2005. – 395 с.
14. Петрова, Н.В. Различные подходы к определению интертекстуальности / Н.В. Петрова, О.К. Кулакова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 2. – С. 131–136.
15. Рацеева, Д.С. Механизмы словообразования и функции авторских неологизмов в русскоязычном фэнтези дискурсе (на материале произведений Н. Щербы «Часодеи») / Д.С. Рацеева // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 12. – С. 350–354.
16. Рябуха, О.В. Проблема типологии интертекстуальных включений и их роль в структуре интертекста / О.В. Рябуха, А.В. Трошина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 7. – С. 112–118.
17. Степанов, Ю. С. «Интертекст», «интернет», «интерсубъект»: к основания сравнительной концептологии / Ю.С. Степанов // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 2001. – Т. 60. – С. 3–11.
18. Троицкая, А.Л. Внутренняя интертекстуальность как онтологическое свойство готического романа / А.Л. Троицкая // Актуальные проблемы современной лингвистики: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. – С. 68–73.

19. Тюкина, Л.А. Имплицитность и механизмы смыслопорождения в русском языковом анекдоте: лингвопрагматический и когнитивный аспекты / Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян // Когнитивные исследования языка. – 2026. – № 2–1(67). – С. 417–420.

20. Узенцова Е.А. Интертекстуальность в рекламном дискурсе: лингвопрагматический аспект / Е.А. Узенцова, С.Е. Молчанова // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2025. – № 9. – С. 93–99.

21. Фатеева Н.А. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе / Н.А. Фатеева // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1997. – Т. 56. – № 5. – С. 12–21.

22. Чалова, О.Н. Коммуникативно-прагматические функции ссылок в научной речи / О.Н. Чалова // Когнитивные исследования языка. – 2021. – № 45. – С. 125–130.

23. Dashner, J. The 13th Reality. The Blade of Shattered Hope / J. Dashner. – Crawfordsville: R.R. Donnelley, 2010. – 374 p.

24. Dashner, J. The 13th Reality. The Hunt for Dark Infinity / J. Dashner. – Crawfordsville: R.R. Donnelley, 2009. – 341 p.

25. Dashner, J. The 13th Reality. The Journal of Curious Letters / J. Dashner. – Stevens Point: Worzalla Publishing Co., 2008. – 366 p.

26. Dashner, J. The 13th Reality. The Void of Mist and Thunder / J. Dashner. – Crawfordsville: R.R. Donnelley, 2012. – 291 p.

FUNCTIONS OF INTERNAL INTERTEXTUALITY IN THE ENGLISH FICTIONAL FANTASY DISCOURSE (ON J. DASHNER'S «THE 13TH REALITY» SERIES)

Ratseeva D.S., Babayan V.N.
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

This article examines internal intertextuality in the English fictional fantasy discourse using J. Dashner's works "The 13th Reality" as a prime example of this type of discourse. Discourse, as an object of linguistic research, is a text considered in the context of a communicative-speech situation, taking into account the goals and conditions of communication, as well as the characteristics of all participants in the interaction. Fictional fantasy discourse differs from many other types of discourse by the usage of intertextuality, which is manifested in the works considered in this article in the form of intertextual forms (quotation, allusion, and reminiscence) and forms of internal intertextuality. The latter were analyzed in detail in this article. As the result of the analysis of J. Dashner's novels, the following functions of internal intertextuality were identified: world-modeling, semantic compression, identification, axiological, and parodic functions. The analysis of the empirical material revealed that the world-modeling function and the function of semantic compression of internal intertextuality are the leading ones in the texts of novels (30.5% and 23.7%, respectively). The axiological and parodic functions of internal intertextuality are presented with less frequency (10.2% and 5.1%, respectively), while the identifying and integrative functions are observed in the works of J. Dashner and occupy 16.9% and 13.6% of cases of internal intertextuality use. The data above allows us to conclude that internal intertextuality can perform various pragmatic functions in the works of fictional fantasy discourse. The balance of these functions of internal intertextuality allows the author to create a complex, multi-layered and fascinating work.

Keywords: discourse; fantasy discourse; intertextuality; forms of intertextuality; external intertextuality; internal intertextuality; pragmatic functions.

References

1. Anisimov, V.E. Intertekstual'nost' maloformatnykh tekstov kinodiskursa: vnutrennie svyazi i vneshnie otnosheniya / V.E. Anisimov. – Moskva: Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'yu "Rusains", 2025. – 248 s.

2. Babayan, V.N. Lingvopragmaticheskii analiz angloyazychnogo detektivnogo dialogicheskogo diskursa tertsiarnoi rechi s molchashchim nablyudatelem (na materiale detektivnoi povesti Charl'za Snou «Smert' pod parusom») / V.N. Babayan // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2026. – № 2(131). – S. 31–45.

3. Babayan, V.N. Razlichnye podkhody k opredeleniyu ponyatiya "diskurs" i ego osnovnye kharakteristiki / V.N. Babayan // Verkhnevolzhskii filologicheskii vestnik. – Yaroslavl', 2017. – № 1. – S. 76–81.

4. Barinova, E.E. Metatekst v postmodernistskom literaturnom narrative: A. Bitov, S. Dovlatov, E. Popov, N. Baitov: dissertatsiya … kandidata filologicheskikh nauk: 10.01.08 / Barinova Ekaterina Evgen'evna; [Mesto zashchity: Tver. gos. un-t]. – Tver', 2008. – 248 s.

5. Bakhtin M.M. Problemy poehtiki Dostoevskogo. – 3-e izd. – M.: Khudozhestvennaya literatura, 1972. – 470 s.

6. Zhenett Zh. Palimpsesty: literatura vo vtoroi stepeni / Zh. Zhenett. – M.: Nauchno-izdatel'skii tsentr «Ladomir», 1998. – 508 s.

7. Ivanova E.V. Vstavnye struktury v sovremennom khudozhestvennom diskurse: funktsii i tipologiya / E.V. Ivanova // Filologicheskii vestnik. – 2020. – № 2 (47). – S. 88–95.

8. Kristeva, Yu. Bakhtin, slovo, dialog i roman / Yu. Kristeva // Frantsuzskaya semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu / per. s frants., sost., vstup. st. K.K. Kosikova. – M.: Progress, 2000. – S. 427–457.

9. Kuptsov, A.E. Kommunikativno-pragmaticheskii potentsial amplifaerov v khudozhestvennom dialogicheskom diskurse / A.E. Kuptsov. – Yaroslavl': FGBOU VO «Yaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo», 2025. – 355 s.

10. Lan Zhui. Pragmaticheskie funktsii pretsedentnykh fenomenov v reklame i vyveskakh Novosibirska / Lan Zhui // Sibirskii filologicheskii zhurnal. – 2024. – № 1. – S. 45–56.

11. Nikolaeva, M.N. Funktsii intertekstual'nykh vklyuchenii v sovremennom publitsisticheskom diskurse / M.N. Nikolaeva, O.V. Trunova // Diskurs. – 2023. – T. 9. – № 5. – S. 117–128.

12. Morozkina, E.A. Intertekstual'nost' kak komponent kartiny mira v romane Dzh. Barnsa "Dikobraz" / E.A. Morozkina, Yu.V. Khar'kova // Vestnik Bashkirskogo universiteta. – 2015. – T. 20, № 2. – S. 533–537.

13. Petrova, N.V. Intertekstual'nost' kak obshchii mekhanizm tekstoobrazovaniya (na materiale anglo-amerikanskikh korotkikh rasskazov): spetsial'nost' 10.02.19 "Teoriya yazyka": dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni doktora filologicheskikh nauk / Petrova Natal'ya Vasil'evna. – Volgograd, 2005. – 395 s.

14. Petrova, N.V. Razlichnye podkhody k opredeleniyu intertekstual'nosti / N.V. Petrova, O.K. Kulakova // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2011. – № 2. – S. 131–136.

15. Ratseeva, D.S. Mekhanizmy slovoobrazovaniya i funktsii avtorskikh neologizmov v russkoyazychnom fehntezi diskurse (na materiale proizvedenii N. Shcherby «Chasodei») / D.S. Ratseeva // Sovremennoe professional'noe obrazovanie. – 2025. – № 12. – S. 350–354.

16. Ryabukha, O.V. Problema tipologii intertekstual'nykh vklyuchenii i ikh rol' v strukture intertekstа / O.V. Ryabukha, A.V. Troshina // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2020. – № 7. – S. 112–118.

17. Stepanov, Yu. S. «Intertekst», «internet», «intersub"ekt»: k osnovaniya sravnitel'noi kontseptologii / Yu.S. Stepanov // Izvestiya Akademii nauk SSSR. Seriya literatury i yazyka. – M.: Nauka, 2001. – T. 60. – S. 3–11.

18. Troitskaya, A.L. Vnutrennyaya intertekstual'nost' kak ontologicheskoe svoistvo goticheskogo romana / A.L. Troitskaya // Aktual'nye problemy sovremennoi lingvistiki: sbornik nauchnykh statei. – Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi ehkonomicheskii universitet, 2019. – S. 68–73.

19. Tyukina, L.A. Implitsitnost' i mekhanizmy smysloporozhdeniya v russkom yazykovom anekdote: lingvopragmaticheskii i kognitivnyi aspekty / L.A. Tyukina, V.N. Babayan // Kognitivnye issledovaniya yazyka. – 2026. – № 2–1(67). – S. 417–420.

20. Uzentsova E.A. Intertekstual'nost' v reklamnom diskurse: lingvopragmaticheskii aspekt / E.A. Uzentsova, S.E. Molchanova // Vestnik RUDN. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. – 2025. – № 9. – S. 93–99.

21. Fateeva N.A. Intertekstual'nost' i ee funktsii v khudozhestvennom diskurse / N.A. Fateeva // Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka. – 1997. – T. 56. – № 5. – S. 12–21.

22. Chalova, O.N. Kommunikativno-pragmaticheskie funktsii ssylok v nauchnoi rechi / O.N. Chalova // Kognitivnye issledovaniya yazyka. – 2021. – № 45. – S. 125–130.

23. Dashner, J. The 13th Reality. The Blade of Shattered Hope / J. Dashner. – Crawfordsville: R.R. Donnelley, 2010. – 374 p.

24. Dashner, J. The 13th Reality. The Hunt for Dark Infinity / J. Dashner. – Crawfordsville: R.R. Donnelley, 2009. – 341 p.

25. Dashner, J. The 13th Reality. The Journal of Curious Letters / J. Dashner. – Stevens Point: Worzalla Publishing Co., 2008. – 366 p.

26. Dashner, J. The 13th Reality. The Void of Mist and Thunder / J. Dashner. – Crawfordsville: R.R. Donnelley, 2012. – 291 p.

Граффити как особая разновидность поликодового текста

Сафаралиева Любовь Александровна,
кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: kuznetsova-la@rudn.ru

Канонян Арам Левонович,
независимый исследователь
E-mail: akanonyan@yandex.ru

В условиях цифровой эпохи публичное городское пространство остается важной площадкой немедийного и неформального, часто анонимного общения, и растущий интерес к граффити, как особому способу коммуникации, позволяет выстраивать диалог с горожанами, властями и субкультурами на острые социальные, культурные, политические и личные темы. Граффити представляет собой особый жанр поликодового текста, включающий в себя невербальную составляющую, выражающуюся в выборе цветовой гаммы, символики и т.д., и вербальную – буквы, надписи, предложения. Актуальность настоящей статьи обуславливается тем, что, хотя граффити не является новой формой коммуникации и существует с середины прошлого столетия, до сих пор не сформировался единый подход к анализу, систематизации и классификации граффити. Целью настоящего исследования является осмысление граффити как особой формы коммуникации на примере футбольных, криминальных и политических граффити России и мира и выделение их характерных особенностей. Исследование проведено на материале российских и зарубежных граффити, отобранных методом сплошной выборки из сети Интернет, специальных сайтов и платформ, групп социальной сети vk.com, в которых футбольные фанаты и частные пользователи публикуют фотографии работ. В статье использованы общие и частные методы исследования, в том числе, комплексный системный анализ граффити.

Ключевые слова: граффити, поликодовый текст, коммуникация, вербальный компонент, невербальный компонент.

Введение

В последние несколько десятилетий растет интерес ученых к выделению и осмыслению разных типов коммуникации, в том числе граффити. Следует отметить, что до сих пор отсутствует единая точка зрения на толкование термина *граффити*, и существует большое количество классификаций его типов и разновидностей [1, с. 101]. Между тем, от выбора толкования анализируемого термина зависит, в первую очередь, количество и качество материала, который можно использовать в том или ином научном исследовании. С точки зрения этимологии термин *граффити* происходит от итальянского слова *graffito* (от глагола *graffiare* 'царапать') и переводится как 'нацарапанный' [2]. В итальянском онлайн-словаре «Treccani» обнаруживаем следующее толкование лексемы *graffito:* «это нанесение на поверхность надписей и рисунков, оставление следов при помощи техники процарапывания – самой простой и доступной в любую историческую эпоху техники. Также существительное *graffiti* используется для описания практики визуального самовыражения, характерной для городского пространства, которая возникла как несанкционированная деятельность, однако в наши дни, с одной стороны, может иметь черты законной деятельности, с другой стороны, оставаться вандализмом» [2]. Следует отметить, что в последние десятилетия граффити проходит сложный путь становления от определенной разновидности «уличного» субкультурного искусства до особой формы художественных объектов, выражающих значимые лингвокультурные ценности.

В «Словаре простых форм» под редакцией В. Коха под *граффити* понимается «…случайные, т.е. *нежелательные и неофициальные, надписи и знаки* в общественных местах, включая общественные туалеты, рекламные объявления и дорожные знаки, раздевалки, тюремные камеры, вокальные холлы и залы ожидания, автобусные и трамвайные остановки, телефонные будки, лифты, деревья и скамейки, школьную мебель, памятники, стены домов и зданий, столбы и балюстрады железнодорожных, автодорожных и речных мостов, внутренние и внешние стены автобусов и поездов» [3]. Это могут быть *надписи с рисунками, отдельные рисунки, отдельные слова и имена, символы, иногда встречаются целые фразы и предложения, цитаты стихов, диалогов, крылатых выражений/*

В «Большом толковом словаре русского языка» термин *граффити* осмысляется, с одной стороны, как «древние и средневековые *рисунки и надписи* магического, бытового и т.п. характера, *нацарапанные* на металлических изделиях, сосудах и т.п.», с другой стороны, как «надписи и рисунки на стенах зданий, *сделанные от руки*» [4]. В «Современном словаре иностранных слов» обнаруживается следующее толкование термина *граффити*: «рисунки и надписи на стенах современных сооружений, на заборах, *часто игрового или протестного характера*» [5]. В Словаре иностранных слов под ред. Н.Г. Комлева уточняется, что «граффити могут быть либо процарапанными, либо нанесены *аэрозольной краской*» [6].

Все вышеизложенное позволяет нам сформулировать следующее толкование термина **граффити**: это определенная совокупность надписей и рисунков, нанесенных на поверхности и стены зданий и сооружений городского пространства, часто игрового или протестного характера, и несущих определенный коммуникативный посыл. Приведенное нами толкование позволяет отнести граффити к особой разновидности коммуникации – поликодовому тексту. По мнению Н.В. Новоспасской и Н.М. Дугалич, в поликодовом тексте всегда обнаруживаются две составляющие – словесный и изобразительный компоненты (как и в граффити): «Эта характеристика (поликодовость) задается когнитивной, функциональной и коммуникативной идеей автора текста, которая реализуется с помощью единой темы, единого композиционного и стилевого решения и определяет отбор кодов. Исследователи поликодового текста на всех этапах его научного описания говорят о наличии в нем словесного и изобразительного компонента, что обусловлено максимальной информационный нагрузкой на органы слуха и зрения человек» [7, с. 303]. Таким образом, можно уточнить термин граффити следующим образом: **граффити** – *это определенная совокупность надписей и рисунков,* **объединенных темой**, **композиционным и стилевым решением**, *нанесенных на поверхности и стены зданий и сооружений городского пространства, часто игрового или протестного характера,*

Статья подготовлена в рамках реализации инициативной темы НИР No. 050226–0–000 "Системный взгляд как основа филологической мысли", Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), Российская Федерация.

несущих определенный коммуникативный посыл и **реализующих когнитивную и функциональную идеи автора**.

Зарубежные и отечественные исследователи часто определяют граффити в узком и широком смыслах, стараются на фактическом материале провести границы между стрит-артом, паблик-артом, городским искусством и граффити [1, с. 101–102]. Так, в исследованиях К.Н. Калашниковой и Д.А. Караваевой осмысляются два подхода к пониманию термина граффити:

- «В рамках первого подхода граффити – это, прежде всего, проявление хип-хоп субкультуры, поэтому граффити включает в себя *стилизованные характерные шрифты и стоит в одном ряду со стрит-артом, паблик-артом и другими жанрами уличного искусства*» [8, с. 69].
- «В рамках второго подхода граффити понимается в широком смысле и включает в себя и бытовые надписи и рисунки, не относящиеся к субкультурным атрибутам» [Там же].

Таким образом к граффити можно отнести любые визуальные сообщения (надписи и рисунки), в том числе бытовые, нанесенные на элементы городского пространства. Граффити они могут нести в себе «смысл, *разделяемый многими жителями города*» [9, с. 244].

Несмотря на то, что граффити широко исследуется в качестве объекта «уличного искусства», в последнее время растет интерес лингвистического сообщества к осмыслению граффити как особой разновидности коммуникации к анализу потенциала различных форм граффити как части коммуникативной практики [10; 11; 1; 12; 8].

В настоящей статье мы обратимся к анализу граффити футбольных фанатов, криминальных и политических граффити, которые представляют собой одну из самых многочисленных, социально важных и обладающих коммуникативным потенциалом разновидностей граффити.

Граффити футбольных фанатов

Футбольные фанаты создают свои объединения практически во всех странах мира, поскольку данный вид спорта является одним из наиболее популярных. В России фан-движение возникло и развивалось с 70-х годов XX века [13, с. 162]. Территориально футбольные фанаты СССР проживали, в основном, в крупных городах: Москве, Ленинграде, Киеве. В настоящее время в России лидирующие позиции по численности своего состава продолжают занимать московские и питерские фанаты.

Обычно *футбольные граффити* представляют собой: фамилии, имена и портреты футболистов; названия и эмблемы клубов; цитаты из речевок, песен, небольшие фразы, которые характеризуют футбольный клуб и фанатов; названия участников фан-движения; отправку «сообщений» оппонентам.

С 70–80-х г. прошлого столетия в СССР и до сегодняшнего дня в России граффити прошли определенный этап эволюции: вначале болельщики стали объединяться в группы и ездить по всей стране для поддержки любимых клубов и процарапывать название клуба, писать его название или рисовать эмблему одноцветной краской, делая это незамысловато (см. рис. 1, 2). На фотографиях той эпохи присутствуют имена команд, логотипы для фиксации нахождения болельщиков в других городах, *не являющихся городом, где базируется упоминаемый фанатами футбольный клуб*.

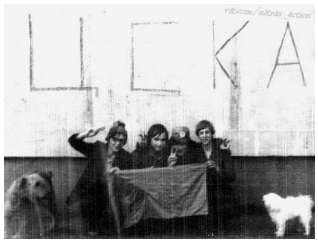

Рис. 1. Граффити болельщиков ЦСКА, **Рис. 2.** Граффити болельщиков 1980 г. московского Динамо, 1985 г.

С конца 1990-х и начала 2000-х гг. граффити футбольных фанатов становятся более объемными и цветными, то есть заметными; благодаря цвету стало возможным оставлять не только надпись в виде названия клуба, но и другого рода надписи и послания, так как по цвету граффити можно определить принадлежность его авторов к конкретному клубу. Например, граффити «*Чемпионы!*» (см. рис. 3) исполнен в красно-сине-золотых цветах, из чего следует, что его исполнителями являются фанаты клуба ЦСКА, так как основными цветами данного клуба являются именно красный и синий.

Нередко фанаты изображают портреты своих кумиров. Например, на рисунке 4 представлен профиль известного вратаря Московского Динамо Льва Яшина, приписана его фамилия и нарисована эмблема клуба (буква «Д») (см. рис. 4). Работа исполнена в цветах клуба – синий и белый. Такого рода граффити могут быть, с одной стороны, данью памяти члену команды, благодаря которому клуб приобрел известность (Л. Яшин является признанным и уважаемым по всему миру вратарем), а с другой стороны – назиданием фанатам других клубов: автор граффити, возможно, хотел сыграть на чувствах других фанатов, отмечая, что «мы побеждали» в годы, когда играл Л. Яшин, и «мы все помним, кем вы были тогда», то есть проигрывали нашему клубу.

Рис. 3. Фанатское граффити на стене с надписью «Чемпионы!»

Рис. 4. Фанатское граффити с изображением Л. Яшина и фанат клуба

Из-за соперничества клубов нередко происходят различные конфликты между фанатами. В таких ситуациях граффити служит инструментом «коммуникативной борьбы», выставления в негативном свете своих оппонентов, то есть при помощи него отправляются определенные послания оппонентам, то есть реализуется определенная «коммуникативная идея» автора. На рисунке 5 изображены персонажи художника и режиссера Бориса Дежкина, играющие в футбол (см. рис. 5). Здесь присутствует мотив наказания проигравшей команды в «дворовом стиле», а именно – пенальти по проигравшим игрокам мячом.

Рис. 5. Граффити с изображением сцены пенальти по игрокам клуба ЦСКА со стороны игрока клуба «Спартак»

В некоторых случаях граффити могут представлять собой зашифрованное послание, которое способны прочесть только имеющие прямое отношение к фан движению люди. Так, например, у футбольных фанатов существуют специальные обозначения – слова и символы – для клубов противников. Например, на рисунке 6 изображена голова свиньи (см. рис. 6).

«Граффити-войны» между фанатами клубов ЦСКА и «Спартак» можно проследить, благодаря следующим фотографиям: на рисунке 7 представлены два фото: видно, что ранее на стене была расположена эмблема фанатов Спартака (внизу), позднее ее закрасили именно ультрас-фанаты ЦСКА (см. рис. 7).

При этом среди фанатов футбольных клубов бывает и «дружба»: фанаты клуба ЦСКА неоднократно рисовали граффити о дружбе с клу-

бом «Динамо»: на рисунке 8 рядом с символикой клубов присутствует надпись «*Столичное Братство*» (см. рис. 8).

Рис. 6. Граффити, оставленное фанатами футбольного клуба ЦСКА фанатам «Спартака»

Рис. 7. Граффити на стене, сделанные фанатами футбольного клуба «Спартак» (снизу), и фанатами клуба ЦСКА поверх него

Рис. 8. Фанатское граффити «Столичное братство», сделанное болельщиками клубов

Таким образом, можно заключить, что граффити выступают не только как средство визуальной поддержки клуба, они позволяют транслировать и закреплять групповые ценности, вести символическую борьбу с оппонентами и поддерживать внутреннюю сплоченность.

Криминальные граффити

Представители криминальной субкультуры также используют граффити как особый способ коммуникации. Основными адресатами здесь являются либо члены своей группы, либо противоборствующие банды; при помощи граффити авторы криминальных граффити обозначают, «вырисовывают» границы своих территорий в городе. Криминальные граффити впервые стали появляться в США и представляли собой аббревиатуры банды, теги: например, *MSMC* – это аббревиатура «*Main Street Mafia Crips*» от названия афроамериканской уличной банды Лос-Анджелеса, штат Калифорния, которая базируется в Южном централе (см. рис. 9). В поле буквы «С» помещена цифра 98 – знак одной из подгрупп банды, так как, судя по граффити, она состоит из двух подгрупп: *84 Main Street Mafia Crips* и *98 Main Street Mafia Crips*.

Рис. 9. Тег группировки MSMC (Main Street Mafia Crips)

Другой пример тега – «*Miller Gangster Bloods, 120*th *street, Dub Blk*», представляет собой определенное послание (см. рис. 10), рядом с которой нет перечеркнутых надписей, что указывает на контроль территории этой группировкой и служит сигналом.

Рис. 10. Тег Milla Gangsta Bloods

На рисунке 11 изображен граффити-конфликт группировок: синие надписи были сделаны членом группы *Viscious Ken*. Возможно, член банды, который оставил надпись, живет на этой улице, или территория этого находится под контролем его группировки (см. рис. 11). Однако, этот тег был перечеркнут черными граффити, а оставленная надпись «*Not here*» '*Не здесь*' может означать либо провокацию членов банды *Viscious Ken*, либо уже состоявшийся захват территории другой группой, либо член банды *Viscious Ken*, живший здесь, был убит.

Рис. 11. Криминальные разборки за территорию на примере граффити. Старые надписи перечеркнуты и сделаны новые

Таким образом, криминальные граффити могут быть оставлены с целью провокации одной из сторон, отметки захвата территории, отметки места преступления и убийства члена банды. Современные граффити в США, как правило, наносятся либо краской, либо маркером.

Обратимся далее к истории криминального граффити в России. В 1980-е годы в Татарской АССР существовало множество криминальных группировок. Надписи, которые они делали, поначалу были процарапаны на стене или нанесены мелом на какую-либо городскую поверхность (см. рис. 12, 13). Хотя история деятельности этих группировок в целом заканчивается в прошлом столетии, известны немногочисленные теги, сделанные при помощи маркера или краски (см. рис. 14).

Рис. 12. Граффити «Х-Такташ». Источник: Группа «Вконтакте», «Казанский феномен»

Рис. 13. Процарапанное граффити, оставленное членами группировки Хади-Такташ «ХТ-Короли»

Рис. 14. Граффити, оставленное представителями группировки «Т.С.К.» также с эмблемой короны и в знаке сердца

Таким образом, криминальные граффити выступают полноценным каналом неформальной коммуникации, посредством которого структурируется городское пространство, производится раздел власти в криминальной среде и осуществляется символическое взаимодействие между конкурирующими группами.

Политические граффити

Принципиальные отличие политических граффити от футбольных или криминальных нередко заключается в многообразии и обилии самых различных приемов исполнения граффити и вложенных смыслов (см. рис. 15).

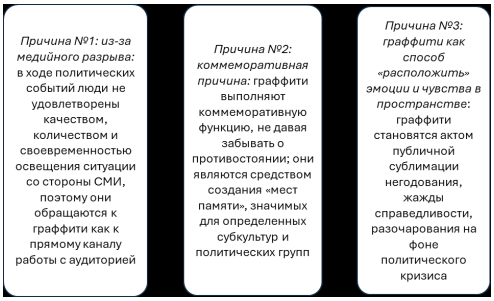

Рис. 15. Причины востребованности граффити как политического инструмента [14, с. 26–27].

Анализируя граффити нашей страны в 1990-е г. следует отметить, что они отражают процесс трансформации политического сознания населения: очевиден переход к массовому разочарованию и равнодушию населения к политике при одновременном образовании оппозиционного движения (см. рис. 16, 17).

Рис. 16. Августовский путч 1991 г. и появившееся в эти дни граффити на Лубянке

Рис. 17. Площадь Свободной России, 1991 г.

Авторы граффити хотят, чтобы их посылы были замечены как можно большим количеством адресатов [15, с. 3–4]. Основные темы, к которым привлекают внимание авторы – предательство, воровство и развал державы, правосудие и возмездие, напоминание о том, что *народ – это и есть власть*. Можно отметить, что политические граффити упомянутого периода чаще всего представляют собой простые, лаконичные фразы, лозунги.

Одним из самых известных примеров, где оставлено множество граффити в Европе, является Берлинская стена (см. рис. 18). Даже если человек не знает точно, как называется это граффити, но знаком с историей, то он точно сможет расшифровать «коммуникативный замысел» автора граффити.

Рис. 18. Габриэль Хаймлер. «Прыгун через стену», Берлин

Другая работа была вдохновлена наблюдениями за событиями 9 ноября 1989 года, когда жители ГДР, словно поток воды, «хлынули» на Запад (см. рис. 20), что на наш взгляд и пытался отразить автор (см. рис. 19).

Рис. 19. Кани Алави. «Это случилось в ноябре», Берлин

Политические желания и настроения части общества того времени были выражены простой и емкой фразой, написанной на нескольких языках и означавшей «*Нет Европы без Берлина*» (см. рис. 20).

Рис 20. Надпись на стене «*Нет Европы без Берлина*»

Рассмотрим более близкие к нашему времени события: в 2002 году израильский кабинет министров принял решение о строительстве разделительного барьера между Израилем и Палестинской Национальной Администрацией. Как и Берлинская стена, барьер стал частью борьбы палестинского сопротивления и придал новую глубину роли граффити как средству коммуникации. На барьере есть отсылки к событиям Холодной войны и на рисунке 21 читается фраза американского президента Дж.Ф. Кеннеди «*Ich bin ein Berliner*» (см. рис. 21).

Изображения без надписей тоже информативны: девочка, парящая на воздушных шарах, стала особым символом этого конфликта (см. рис. 22). Детский образ отражает легкость и простосердечие; воздушные шары легко поднимают ребенка из жестокой реальности, трагичных событий, которые происходят вокруг. Видящий это изображение человек считывает «коммуникативный посыл» автора: «*волшебным образом избежать трудностей*» [17, p. 99–101].

Рис. 21. Надпись на немецком «Я берлинец» поверх других надписей, рядом изображены флаги Палестины

Рис. 22. Бэнкси, «Девочка с воздушными шарами», Вифлеем, 2005 г.

«Ольстерская проблема» – конфликт между британскими властями и некоторыми группами ирландского населения [16, с. 73–74] – также является примером, где граффити стали способом коммуникации. Надпись на рисунке 23 можно четко обозначает цели авторов граффити, которые предупреждают об этом адресата (см. рис. 23). Красные руки на трилистнике с давних времен присутствуют в геральдике провинции Ольстер; прозвище «*краснорукий*» означало 'великий воин, так как руки были красными от крови врагов' [17, p. 36–37].

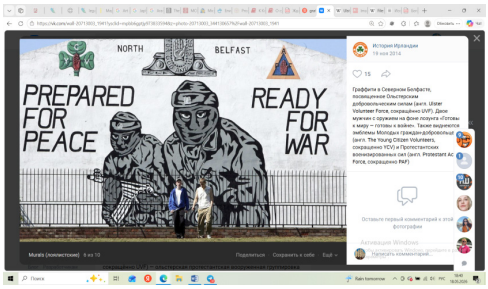

Рис. 23. Один из самых известных муралов в городе Белфаст

Политические граффити, как можно увидеть выше, изобилуют цветами, изображениями, в некоторых случаях авторы граффити даже стараются передать значение посредством только одного изображения, без слов. Часто не имеет значения, кем были оставлены политические граффити, поскольку намного важнее донести адресату определенное послание, обратить внимание властей и сограждан на проблему.

Заключение

Таким образом, граффити имеют большой потенциал как особая форма коммуникации, именно граффити помогают узнать больше о субкультурах и о настроениях тех частей общества, которые представляют собой определенную совокупность людей, ограниченных социально или территориально. Изучение оставленных ими граффити способствует лучшему пониманию того, как устроено то или иное сообщество, какие отправляет «коммуникативные посылы». Следует отметить, что сочетание поликодовых элементов граффити – графические (текстовые) и визуальные (цвета, символы, изображения) – помогает, с одной стороны, зашифровать определенное послание для большей части населения того или иного региона, и дешифровать его, с другой стороны, для посвященных в символику определенного вида граффити.

Литература

1. Абрамов Р.Н. Политические граффити в России 1990-х гг.: опыт ретроспективного анализа / Р.Н. Абрамов – Текст: непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2013. – Вып. 4. – С. 25–33.

2. Алексина, Т.А. Особенности формирования фанатского движения в России / Т.А. Алексина, Д.Р. Фяткуллова, Д. Р. // Эпоха науки. – 2025. – № 41. – С. 161–164.

3. Бочарова, Ю.Ю. Политический протест в граффити 1990-х годов / Ю.Ю. Бочарова, И.А. Щукин // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11. Социология. – 1996. – № 1. – С. 127–139.

4. Галушко, Ю.А. Историко-правовые аспекты конфликта в северной Ирландии / Ю.А. Галушко // Новый ракурс. – 2018. – № 1. – С. 73–74.

5. Евдокимова, Н.Н. Граффити как форма городской коммуникации / Н.Н. Евдокимова, А.А. Янковская // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – 2013. – № 4. – С. 65–69.

6. Караваева, Д. А. «Город говорит»: анализ граффити Новосибирска / Д.А. Караваева, К.Н. Калашникова // Управление культурой. – 2025. – Т. 4. – № 1. – С. 66–75.

7. Словарь иностранных слов / под ред. Н.Г. Комлева. – URL: https://clck.su/TajPT. – Дата обращения: 04.06.2026.

8. Кружкова, О.В. Коммуникативный потенциал граффити в цифровую эпоху / О.В. Кружкова, М.Р. Бабикова, А.А. Робин // Образование и наука. – 2024. – Т. 26. – № 6. – С. 68–94.

9. Махмутова, М.И. Проблема израильского разделительного барьера в Палестинской национальной администрации / М.И. Махмутова // Международные отношения. – 2019. – № 3. – С. 51–65.

10. Поляков, Д.Е. Граффити как инструмент освоения городской среды: исследование пространственных практик / Д.Е. Поляков // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2024. – Т. 27. – № 4. – С. 238–272.

11. Швиндт, У.С. Стрит-арт: Подходы к изучению феномена в социальных и гуманитарных науках / У.С. Швиндт // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2019. – Т. 23. – № 1. – С. 125–158.

12. Koch, W.A. Simple Forms: An Encyclopaedia of Simple Text-Types in Lore and Literature / Ed. by Walter A. Koch // Bochum: Brockmeyer, 1994. – 425 с.

13. Lennon, J. Conflict Graffiti: From Revolution to Gentrification / J. Lennon. – Chicago: University of Chicago Press, 2022. – 354 p.

14. Ó hÓgáin, D. Myth, Legend & Romance: An Encyclopaedia of the Irish Folk Tradition / D. Ó hÓgáin. – Текст: электронный. – Prentice Hall Press, 1991. – 453

GRAFFITI AS A SPECIAL TYPE OF POLYCODE TEXT

Kanonyan A.L., Safaralieva L.A.
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

In the digital age, the public urban space remains an important platform for non-media and informal, often anonymous communication, and the growing interest in graffiti as a special mode of communication makes it possible to engage in dialogue with citizens, authorities, and subcultures on pressing social, cultural, political, and personal issues. Graffiti represents a particular genre of a polycode text, which includes a non-verbal component expressed through the choice of color palette, symbolism, etc., and a verbal component – letters, inscriptions, sentences. The relevance of this article is due to the fact that, although graffiti is not a new form of communication and has existed since the middle of the last century, a unified approach to the analysis, systematization, and classification of graffiti has not yet been formed. The aim of this study is to understand graffiti as a special form of communication using the example of football, criminal, and political graffiti in Russia and around the world, and to highlight their characteristic features. The research is based on Russian and foreign graffiti selected by continuous sampling from the Internet, specialized websites and platforms, and groups of the social network vk.com, where football fans and private users publish photographs of works. The article employs general and specific research methods, including a comprehensive systemic analysis of graffiti.

Keywords: graffiti, polycode text, communication, verbal component, non-verbal component

References

1. Abramov, R.N. Political Graffiti in Russia in the 1990s: A Retrospective Analysis / R.N. Abramov. Direct Text // Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Sociology. Psychology. Pedagogy. – 2013. – Issue 4. – Pp. 25–33.

2. Aleksina, T.A. Features of the Formation of the Fan Movement in Russia / T.A. Aleksina, D.R. Fyatkullova, D. R. // The Age of Science. – 2025. – No. 41. – Pp. 161–164.

3. Bocharova, Yu.Yu. Political Protest in Graffiti of the 1990s / Yu.Yu. Bocharova, I.A. Shchukin // Social and Humanitarian Sciences. Domestic and Foreign Literature. Series 11. Sociology. – 1996. – No. 1. – P. 127–139.

4. Galushko, Yu.A. Historical and legal aspects of the conflict in Northern Ireland / Yu.A. Galushko // New perspective. – 2018. – No. 1. – P. 73–74.

5. Evdokimova, N.N. Graffiti as a form of urban communication / N.N. Evdokimova, A.A. Yankovskaya // Academic Bulletin of the UralNIIproekt RAASN. – 2013. – No. 4. – P. 65–69.

6. Karavaeva, D. A. "The City Speaks": Analysis of Novosibirsk Graffiti / D.A. Karavaeva, K.N. Kalashnikova // Cultural Management. – 2025. – T. 4. – No. 1. – P. 66–75.

7. Dictionary of Foreign Words / edited by N.G. Komlev. – URL: https://clck.su/TajPT. – Accessed: 04.06.2026.

8. Kruzhkova, O.V. The Communicative Potential of Graffiti in the Digital Age / O.V. Kruzhkova, M.R. Babikova, A.A. Robin // Education and Science. – 2024. – Vol. 26. – No. 6. – Pp. 68–94.

9. Makhmutova, M.I. The Problem of the Israeli Separation Barrier in the Palestinian National Authority / M.I. Makhmutova // International Relations. – 2019. – No. 3. – Pp. 51–65.

10. Polyakov, D.E. Graffiti as a Tool for Mastering the Urban Environment: A Study of Spatial Practices / D.E. Polyakov // Journal of Sociology and Social Anthropology. – 2024. – Vol. 27. – No. 4. – Pp. 238–272.

11. Schwindt, W.S. Street Art: Approaches to Studying the Phenomenon in the Social Sciences and Humanities / W.S. Schwindt // Journal of Sociology and Social Anthropology. – 2019. – Vol. 23. – No. 1. – Pp. 125–158.

12. Koch, W.A. Simple Forms: An Encyclopaedia of Simple Text-Types in Lore and Literature / Ed. by Walter A. Koch // Bochum: Brockmeyer, 1994. – 425 p.

13. Lennon, J. Conflict Graffiti: From Revolution to Gentrification / J. Lennon. – Chicago: University of Chicago Press, 2022. – 354 p.

14. Ó hÓgáin, D. Myth, Legend & Romance: An Encyclopaedia of the Irish Folk Tradition / D. Ó hÓgáin. – Text: electronic. – Prentice Hall Press, 1991. – 453

Лингвистические средства реализации магической функции языка в «Бхагавадгите» и пределы их переводимости

Якшик,
аспирант, Государственный университет просвещения
E-mail: yakshikmudgal@gmail.com

В работе рассматривается магическая (заклинательная) функция языка, локализованная в отдельных формульных фрагментах «Бхагавадгиты», и анализируются пределы её передачи при переводе на русский язык. Материалом служат пять шлок (2.47, 7.8, 8.13, 11.32, 17.23), для каждой из которых даются санскритский текст в латинской транслитерации IAST, пословная глосса, три параллельные цитаты переводов Б.Л. Смирнова, В.С. Семенцова и С.М. Неаполитанского, а также сканирование метрической структуры. Оценка сохранности проводится по четырём уровням: фонетическому, ритмико-метрическому, лексико-семантическому и синтаксическому. Обосновывается понятие межуровневой компенсации как переводческой стратегии, при которой утрата на одном языковом уровне возмещается средствами другого. Показано, что фонетическое ядро магической формулы (слог oṃ, триада oṃ tat sat) в принципе непереводимо и сохраняется только транслитерацией, тогда как ритмическая и лексико-семантическая составляющие поддаются частичной компенсации.

Ключевые слова: магическая функция языка, заклинательная функция, «Бхагавадгита», санскрит, теория перевода, мантра, непереводимость, межуровневая компенсация.

Введение

Понятие магической, или заклинательной, функции языка введено Р.О. Якобсоном в ряду шести функций речевого сообщения. В отличие от пяти остальных, ориентированных на реальных участников коммуникации, магическая функция описывает случаи, когда высказывание адресовано отсутствующему или неодушевлённому «третьему лицу» и мыслится как непосредственно воздействующее на действительность: заклинание, заговор, молитвенная формула. Якобсон рассматривал её как особый, отчасти реликтовый случай конативной функции, при котором связь между словом и результатом воспринимается носителем как каузальная, а не символическая.

Существенно, что применительно к «Бхагавадгите» магическую функцию нельзя приписывать тексту в целом. Поэма представляет собой философский диалог, где преобладают референтивная и конативная функции обычного типа. Магическая функция локализована: она сосредоточена в отдельных формулах, прежде всего в тех, что связаны со слогом oṃ и с сакральными звуковыми обозначениями Абсолюта. Именно эти фрагменты, а не текст в целом, составляют предмет настоящего анализа.

Разграничение между терминами «магическая» и «заклинательная» функция мы проводим следующим образом: «заклинательная» указывает на прагматический тип высказывания (формула, мыслимая как действенная), тогда как «магическая» – на более широкое якобсоновское понятие речевого акта, воздействующего на неотзывчивого адресата. Внутри магической функции целесообразно различать два модуса. Первый – собственно заклинательный: действенность локализована в фонетическом теле формулы, произнесение которой мыслится как причина результата (шлоки 8.13, 17.23). Второй мы, вслед за терминологией теории речевых актов Дж. Остина и Дж. Сёрля, называем перформативным: здесь высказывание есть само событие, которое оно описывает, – самоименование Кришны-Времени в 11.32 не сообщает о теофании, а осуществляет её как речевой акт откровения. В отличие от заклинательного модуса, носителем действенности в перформативном выступает не звуковой состав формулы, а речевая позиция говорящего и, на уровне формы, метрическое возвышение (переход к триштубху). Это различение позволяет объяснить, почему 11.32 переводима иначе, чем 8.13: перформативный модус компенсируем метрически, заклинательный – только транслитерацией. В дальнейшем употребляется термин «магическая функция» как более общий, с оговоркой, что в санскритском материале она реализуется в трёх модусах: назывном, заклинательном и перформативном.

Вопрос о звуковой сакральности в индийской традиции имеет обширную историографию, без учёта которой невозможно определить вклад настоящей работы. Ф. Стаал в исследовании ритуального языка выдвинул тезис о том, что мантры суть «правила без значения» (rules without meaning): их действенность определяется не семантикой, а точностью фонетического и просодического воспроизведения. Я. Гонда в классическом труде об индийской мантре показал, что мантра функционирует как звуковая формула, сила которой заключена в самом произнесении, а не в передаваемом смысле. Т.Я. Елизаренкова в работах о языке и стиле ведийских риши описала неразрывность звукового строя и сакрального содержания ведийского гимна, а П.А. Гринцер в трудах по индийской поэтике проанализировал роль звуковой организации в санскритском стихе. Функциональное распределение размеров в эпическом санскрите специально описано Э.У. Хопкинсом: в «Великом эпосе Индии» показано, что триштубх в Махабхарате тяготеет к патетическим, кульминационным и торжественным фрагментам, тогда как ануштубх несёт основную повествовательную нагрузку. Это даёт внешнюю, зафиксированную в индологии опору для тезиса о метрическом маркировании теофании в главе 11. Перечисленные исследования устанавливают, что в индийской традиции носителем сакрального выступает звуковая оболочка. Отсюда прямо следует переводческая проблема, которая до сих пор не получила систематического описания на материале русских переводов «Гиты»: если сила формулы заключена в её фонетико-просодической форме, то любой перевод, меняющий эту форму, разрушает именно тот уровень, на котором магическая функция и реализуется. Настоящая работа предлагает один

из возможных вариантов восполнения этого пробела, а именно поуровневую оценку сохранности магической функции и понятие межуровневой компенсации.

Принята следующая конвенция передачи сакрального слога. Вне прямых цитат из переводов слог даётся в латинской транслитерации IAST как *oṃ*; внутри цитат сохраняется написание переводчика (ОМ у Смирнова и Неаполитанского, АУМ у Семенцова), поскольку само расхождение кириллических вариантов является предметом анализа, а не непоследовательностью изложения.

Материалы и методы исследования

Материалом служат пять шлок «Бхагавадгиты», в которых магическая функция выражена наиболее отчётливо: 2.47 (формула недеяния в действии, служащая контрольным «немагическим» образцом), 7.8 (перечисление форм Абсолюта, включающее praṇavaḥ sarva-vedeṣu – «пранава во всех Ведах»), 8.13 (oṃ ity ekākṣaraṃ brahma – предписание произносить односложное «ом»), 11.32 (kālo ‹smi – самооткровение Времени, единственная из выборки шлока в размере триштубх) и 17.23 (oṃ tat sat – тройная сакральная формула). Санскритский текст приводится по критическому изданию Bhandarkar Oriental Research Institute с проверкой чтений по электронному корпусу GRETIL (Göttingen Register of Electronic Texts in Indian Languages); транслитерация даётся в системе IAST.

Сопоставляются три русских перевода, различающихся установкой: буквальный академический прозаический перевод Б.Л. Смирнова, философско-поэтический (эквиритмический) перевод В.С. Семенцова и поэтический перевод С.М. Неаполитанского. Анонимное «современное переложение», фигурировавшее в предыдущей версии работы, исключено как не отвечающее критериям верифицируемого источника.

Для каждой шлоки строится единый аналитический блок: санскрит в IAST; пословная глосса с грамматической характеристикой; три параллельные цитаты переводов; при необходимости краткая скансия; авторский комментарий о судьбе фонетического, ритмического, лексического и синтаксического уровней. Грамматическая характеристика причастных форм сверена по стандартным грамматикам У.Д. Уитни и А. Макдонелла. Результаты сводятся в две таблицы.

Оценка сохранности магической функции проводится на четырёх языковых уровнях (фонетическом, ритмико-метрическом, лексико-семантическом, синтаксическом) по шкале из четырёх градаций: сохранено (С) – уровень воспроизведён средствами русского языка с сохранением функции; компенсировано (К) – утрата на данном уровне возмещена средствами другого уровня; перенесено транслитерацией (Т) – звуковая оболочка формулы перенесена графически, без воспроизведения фонетической реальности и без семантизации; утрачено (У) – уровень не воспроизведён и не компенсирован. Градация «Т» вводится намеренно как отдельная от «С»: транслитерация сакрального слога сохраняет референцию к формуле и её опознаваемость, но именно не является фонетическим переводом, а потому не может оцениваться наравне с подлинным сохранением уровня. Это разграничение прямо вытекает из центрального тезиса о непереводимости фонетического ядра и удерживает шкалу от смешения принципиально разных случаев.

Результаты и обсуждение

IAST: *karmaṇy evādhikāras te mā phaleṣu kadācana / mā karmaphalahetur bhūr mā te saṅgo ‘stv akarmaṇi //*

Пословная глосса: *karmaṇi* – «в действии» (loc. sg. от *karman*); *eva* – усилительная частица «лишь»; *adhikāraḥ* – «право, полномочие» (nom. sg.); *te* – «у тебя» (gen./dat. sg.); *mā* – запретительная частица «не»; *phaleṣu* – «в плодах» (loc. pl.); *kadācana* – «когда-либо»; *karma-phala-hetuḥ* – «побуждаемый плодом действия» (сложное слово, nom. sg.); *bhūḥ* – «будь» (императив аориста от *bhū*); *saṅgaḥ* – «привязанность» (nom. sg.); *akarmaṇi* – «в бездействии» (loc. sg.).

Смирнов: «Итак, [да будет] у тебя устремлённость к делу, но никогда к его плодам; да не будет побудительной причиной для тебя плод действия, но да не будет у тебя пристрастия и к бездействию».

Семенцов: «Ты имеешь право на действие, но лишь на само действие, а не на плоды его; да не будет плод действия целью твоей, но да не будет и склонности к бездействию».

Неаполитанский: «Только на действие ты имеешь право, но не на его плоды. Пусть не плод действия будет твоим побуждением, но пусть не будет у тебя и привязанности к бездействию».

Комментарий. Шлока введена как контрольная: магическая функция здесь отсутствует, преобладает конативная (наставление). Все три перевода передают четырёхчастную антитетическую структуру (*karmaṇi – phaleṣu*, *hetuḥ – saṅgaḥ*) и повтор запретительной *mā*, лежащий в основе ритмического нагнетания. Фонетический уровень при этом полностью перестраивается, но потерь смысла не происходит, поскольку сила высказывания заключена в синтаксическом параллелизме, а не в звучании. Этот случай показывает, что там, где функция не магическая, поуровневая утрата фонетики некритична: она компенсируется лексикой и синтаксисом.

Оговорюсь, что статус 2.47 как «чисто немагического» контроля не является полностью бесспорным. Формулы наставления в дхарма-контексте сами по себе обладают известной перформативной силой в традиции, и жёсткая граница между «просто наставлением» и «действенным предписанием» здесь до некоторой степени условна. Я использую 2.47 как контроль, сознательно упрощая: важна не абсолютная «немагичность» шлоки, а очевидный контраст её опоры на синтаксический параллелизм с опорой формул 8.13 и 17.23 на фонетическое тело. Этот контраст остаётся в силе независимо от того, как решать тонкий вопрос о перформативности дидактических формул.

Пословная глосса: *rasaḥ* – «вкус, сок» (nom. sg.); *aham* – «я»; *apsu* – «в водах» (loc. pl.); *kaunteya* – «о сын Кунти» (voc.); *prabhā* – «сияние, свет» (nom. sg.); *asmi* – «я есмь»; *śaśi-sūryayoḥ* – «луны и солнца» (gen. du.); *praṇavaḥ* – «пранава, слог ом» (nom. sg.); *sarva-vedeṣu* – «во всех Ведах» (loc. pl.); *śabdaḥ* – «звук» (nom. sg.); *khe* – «в эфире, пространстве» (loc. sg.); *pauruṣam* – «мужественность, человеческое [начало]» (nom. sg.); *nṛṣu* – «в людях» (loc. pl.).

Смирнов: «Я вкус в воде, о Каунтея, я блеск луны и солнца, я священное слово ОМ во всех Ведах, звук в эфире, мужественность в людях».

Семенцов: «Я – влаги вкус, о сын Кунти, я – света блеск в луне и солнце, я – слог священный АУМ в Ведах, я – звук в пространстве, мужество в людях».

Неаполитанский: «Я вкус в воде, о сын Кунти, я свет луны и солнца, слог ом во всех Ведах, звук в пространстве и мужественность в людях».

Комментарий. Это ключевое место для устранения ошибки предыдущей версии: формула *praṇavaḥ sarvavedeṣu* принадлежит именно 7.8, а не 9.17. Здесь магическая функция вводится через отождествление божественного «я» с *praṇava* – техническим именем слога *oṃ*. Все три перевода передают термин описательно («священное слово ОМ», «слог священный АУМ», «слог ом»), то есть сохраняют лексему-обозначение, но не само фонетическое тело формулы, поскольку в данной шлоке слог назван, а не произнесён. Фонетическая утрата здесь ещё не критична: назывное употребление допускает перевод-описание. Критической утрата становится там, где формула не называется, а предъявляется как звук (см. 8.13 и 17.23).

IAST: oṃ ity ekākṣaraṃ brahma vyāharan mām anusmaran / yaḥ prayāti tyajan dehaṃ sa yāti paramāṃ gatim //

Пословная глосса: *oṃ* – сакральный слог; *iti* – частица прямой речи, «так»; *eka-akṣaram* – «односложное» (nom./acc. sg.); *brahma* – «Брахман, священное» (nom./acc. sg.); *vyāharan* – «произнося» (part. praes. act. от *vy-ā-hṛ*); *mām* – «меня» (acc. sg.); *anusmaran* – «памятуя» (part. praes. act. от *anu-smṛ*); *yaḥ* – «кто» (nom. sg.); *prayāti* – «уходит, отходит» (3 sg. praes.); *tyajan* – «оставляя» (part. praes. act. от *tyaj*); *deham* – «тело» (acc. sg.); *saḥ* – «тот»; *yāti* – «идёт, достигает» (3 sg. praes.); *paramām gatim* – «высшего пути, высшей цели» (acc. sg.).

Смирнов: «Кто, произнося ОМ – единый неуничтожимый [слог] Брахмо, обо Мне памятуя, покидает тело, тот идёт высшим путём».

Семенцов: «„АУМ!“ – единый неразрушимый слог, Брахман; его повторяя, меня вспоминая в час ухода, оставляющий тело идёт по высшему пути».

Неаполитанский: «Кто, произнося ом – односложный Брахман, памятуя обо мне, покидает тело, тот достигает высшей цели».

Скансия первой пады. Восемь слогов ануштубха: *oṃ* / *i-ty* / *e-kā* / *kṣa-raṃ* / *brah-ma* → oṃ (1), ti (2, из *ity* перед гласной), e (3), kā (4), kṣa (5), raṃ (6), brah (7), ma (8). Долгие слоги *oṃ*, *kā*, *raṃ*, *brah* создают тяжёлое начало пады, интонационно выделяющее сакральный слог в сильной, ударной позиции – фонетический факт, прямо связанный с заклинательным акцентом на *oṃ*.

Комментарий. Здесь магическая функция достигает предела. Формула *oṃ* не описывается, а вводится как произносимый звук (*vyāharan*, «произнося»), причём с метаязыковым определением *ekākṣaram brahma* – «односложный Брахман». Действенность мыслится как результат самого артикулирования слога в момент смерти. На фонетическом уровне единственная возможная стратегия – транслитерация, и все три переводчика к ней прибегают, но по-разному: Смирнов и Неаполитанский сохраняют графему «ОМ»/«ом», Семенцов передаёт слог как «АУМ», разворачивая его в трёхэлементную огласовку *a-u-ṃ* согласно грамматической традиции. Это показательный случай расхождения: транслитерация сохраняет фонетическое ядро формулы, но её вариативность («ОМ» / «АУМ») сама указывает на невозможность полного тождества. Ритмический уровень утрачивается у Смирнова (про-

за) и Неаполитанского (свободный стих) и частично компенсируется у Семенцова эквиритмической организацией.

IAST: *kālo ‘smi lokakṣayakṛt pravṛddho lokān samāhartum iha pravṛttaḥ l ṛte ‘pi tvāṃ na bhaviṣyanti sarve ye ‘vasthitāḥ pratyanīkeṣu yodhāḥ ll*

Пословная глосса: *kālaḥ* – «Время» (nom. sg.); *asmi* – «я есмь»; *loka-kṣaya-kṛt* – «производящий гибель миров» (nom. sg.); *pravṛddhaḥ* – «возросший, разросшийся» (nom. sg.); *lokān* – «миры» (acc. pl.); *samāhartum* – «уничтожить, собрать воедино» (инфинитив); *iha* – «здесь»; *pravṛttaḥ* – «приступивший, начавший» (part. pf. pass. от *pravṛt*; у непереходного глагола причастие на *-ta* имеет активное значение, что типично для санскрита, ср. *gataḥ* «ушедший»); *ṛte* – «без» (предлог с abl./acc.); *api* – «даже»; *tvām* – «тебя» (acc. sg.); *na bhaviṣyanti* – «не будут» (3 pl. fut.); *sarve* – «все»; *ye* – «которые»; *avasthitāḥ* – «стоящие, выстроившиеся» (nom. pl.); *pratyanīkeṣu* – «в противостоящих рядах» (loc. pl.); *yodhāḥ* – «воины» (nom. pl.).

Смирнов: «Я – Время, продвигаясь, миры разрушаю, для их погибели здесь возрастаю; и без тебя не станет всех этих воителей, стоящих друг против друга в ратях».

Семенцов: «Время Я – мира извечный губитель, миры сокрушить Я сюда явился; из воинов этих, к сраженью готовых, никто без тебя в живых не останется».

Неаполитанский: «Я – время, великий разрушитель миров, и я пришёл сюда, чтобы уничтожить эти миры. Даже без тебя все воины, выстроившиеся во враждебных рядах, перестанут существовать».

Скансия первой пады. Восемь слогов ануштубха сменяются здесь одиннадцатью слогами триштубха. При подсчёте существен слог ‹*smi*: он возникает из сандхи *kālaḥ + asmi* → *kālo ‘smi*, где висарга *ḥ* перед звонким *a* даёт *o*, а начальное *a* второго слова элидируется (аваграха ’). Таким образом сочетание даёт два слога – *kā-lo* и ‘*smi*, а не три, и первая пада насчитывает именно одиннадцать слогов: *kā (1) lo (2) ‘smi (3) lo (4) ka (5) kṣa (6) ya (7) kṛt (8) pra (9) vṛd (10) dhaḥ (11)*. Тяготение триштубха к кульминационным фрагментам эпоса не является нашим частным наблюдением: оно зафиксировано Э.У. Хопкинсом, показавшим закреплённость этого размера за патетическими и торжественными эпизодами Махабхараты. Именно этот метрический контраст (переход от «повествовательного» ануштубха к «гимническому» триштубху) выступает просодическим носителем перформативной, теофанической функции.

Комментарий. Магическая функция здесь реализуется в перформативном модусе: самоименование Времени-разрушителя есть речевой акт откровения, действенность которого поддержана метром. Из трёх переводов только Семенцов удерживает единый упорядоченный стихотворный ритм, компенсируя триштубх русским трёхсложником (амфибрахием) с выдержанной строфикой; порядок слов с инверсией «Время Я» воспроизводит эмфатическую препозицию санскритского *kālaḥ*. Смирнов сохраняет отчасти ритмизованную прозу, Неаполитанский переходит к нейтральному свободному стиху, где метрический пафос утрачен и компенсируется только лексикой («великий разрушитель миров»). Это наиболее наглядный пример межуровневой компенсации: утраченный триштубх возмещается либо русским метром (Семенцов), либо усиленной лексикой (Неаполитанский), либо не возмещается вовсе (нейтрализация у Смирнова на ритмическом уровне при сохранении лексики).

Шлока 17.23 (размер ануштубх)

IAST: *oṃ tat sad iti nirdeśo brahmaṇas trividhaḥ smṛtaḥ l brāhmaṇās tena vedāś ca yajñāś ca vihitāḥ purā ll*

Пословная глосса: *oṃ tat sat* – тройная сакральная формула («ом; то; сущее»); *iti* – частица «так»; *nirdeśaḥ* – «указание, обозначение» (nom. sg.); *brahmaṇaḥ* – «Брахмана» (gen. sg.); *tri-vidhaḥ* – «троякий» (nom. sg.); *smṛtaḥ* – «считается, передан [традицией]» (part. pf. pass. от *smṛ*, пассивное значение при переходном глаголе); *brāhmaṇāḥ* – «брахманы» (nom. pl.); *tena* – «тем, посредством того» (instr. sg.); *vedāḥ* – «Веды» (nom. pl.); *ca* – «и»; *yajñāḥ* – «жертвоприношения» (nom. pl.); *vihitāḥ* – «установлены» (part. pf. pass. от *vi-dhā*, пассивное значение); *purā* – «в древности».

Смирнов: «ОМ ТАТ САТ – так указуется троякое обозначение Брахмо; им некогда установлены брахманы, Веды, жертвы».

Семенцов: «„АУМ ТАТ САТ“ – это, знай, троякий символ Брахмана; им в древности установлены брахманы, и Веды, и жертвы».

Неаполитанский: «Ом Тат Сат – таково троякое обозначение Брахмана. Им в древности были установлены брахманы, Веды и жертвоприношения».

Комментарий. Формула *oṃ tat sat* – предельный случай непереводимости: это не описание, а сама сакральная триада, действенность которой заключена в произнесении. Все три перевода поступают идентично на фонетическом уровне – транслитерируют формулу целиком, не пытаясь её семантизировать в основном тексте. Показательно, что здесь расхождения между переводчиками минимальны: там, где магическая функция максимальна, свобода переводчика минимальна, и он вынужден к транслитерации. Это эмпирически подтверждает тезис Стаала и Гонды: носителем действенности выступает звуковая оболочка, а не смысл, поэтому перевод-семантизация невозможен и заменяется переносом фонетического тела формулы.

Проведённый разбор позволяет свести наблюдения в две таблицы. Таблица 1 фиксирует формальные параметры пяти шлок и ведущее средство реализации магической функции; развёрнутые характеристики вынесены в текст выше, в таблице оставлены краткие маркеры. Таблица 2 представляет поуровневую оценку сохранности.

Таблица 1. Формальные параметры анализируемых шлок

№	Шлока	Размер	Тип функции	Ведущее средство
1	2.47	ануштубх	конативная (контроль)	синтаксический параллелизм
2	7.8	ануштубх	магическая, назывной модус	лексема praṇava
3	8.13	ануштубх	магическая, заклинательный модус	произносимый слог oṃ
4	11.32	триштубх	магическая, перформативный модус	метрический контраст
5	17.23	ануштубх	магическая, формульный модус	триада oṃ tat sat

Обозначения: С – сохранено; К – компенсировано средствами другого уровня; Т – перенесено транслитерацией (без фонетического перевода и семантизации); У – утрачено. Переводчики: См. – Смирнов, Сем. – Семенцов, Не. – Неаполитанский.

Ядро магической формулы нигде не «сохраняется» в строгом смысле: там, где оно опознаваемо (8.13, 17.23), оно лишь перенесено транслитерацией (Т), а там, где шлока не содержит произносимой формулы (2.47, 11.32), фонетический уровень утрачивается полностью (У). Ритмико-метрический уровень последовательно удерживает лишь эквиритмический перевод Семенцова.

Классическая теория перевода (В.Н. Комиссаров, Л.С. Бархударов) описывает компенсацию как внутриуровневый приём: утрата стилистического или лексического элемента возмещается однородным средством в другом месте текста. Материал «Гиты» обнаруживает иной механизм, который мы называем межуровневой компенсацией: утрата на одном языковом уровне возмещается средствами другого уровня. Конкретно это проявляется так. Утрата санскритского размера (триштубх в 11.32) компенсируется у Семенцова русским силлаботоническим метром – трёхсложным амфибрахием с выдержанной строфикой, ритмический рисунок которого функционально замещает торжественность триштубха. Оговорю, что это замещение не является строгим изоморфизмом: русский амфибрахий не воспроизводит ни числа слогов пады (одиннадцать против четырёх стоп), ни квантитативной природы санскритского стиха, основанной на долготе, а не на ударении. Речь идёт о функциональной, а не структурной эквивалентности: сохраняется эффект метрического возвышения, но не сам размер. У Неаполитанского та же утрата компенсируется на лексическом уровне усилением («великий разрушитель миров»), а у Смирнова частично – паратекстуально, через комментаторские примечания, эксплицирующие утраченное измерение. Фонетическое ядро (*oṃ*, *oṃ tat sat*) не поддаётся никакой компенсации, кроме прямого переноса звукового тела транслитерацией: попытка семантизации («священный слог») сохраняет референцию, но уничтожает саму магическую функцию, поскольку последняя есть функция звучания, а не значения. Таким образом, межуровневая компенсация работает для ритмического и лексического уровней, но упирается в непреодолимый предел на фонетическом, где сосредоточено ядро заклинательной действенности.

Выводы

Магическая функция языка в «Бхагавадгите» не разлита по всему тексту, а локализована в формульных фрагментах, связанных со слогом oṃ и сакральными звуковыми обозначениями Абсолюта; поэма в целом реализует референтивную и конативную функции. Поуровневый анализ пяти шлок показывает, что степень переводимости магической функции обратно пропорциональна степени, в которой она опирается на фонетическую форму: назывное употребление сакрального термина (7.8) переводимо описательно, тогда как произносимая формула (8.13, 17.23) сохраняется исключительно транслитерацией. Ритмико-метрический уровень поддаётся межуровневой компенсации, наиболее последовательно реализованной в эквиритмическом переводе В.С. Семенцова; лексико-семантический уровень устойчив ко всем

трём переводческим стратегиям. Введённое понятие межуровневой компенсации описывает реальный механизм переводческой практики и очерчивает его предел: фонетическое ядро магической формулы непереводимо и требует прямого переноса звуковой оболочки. Этим определяется практическая рекомендация для перевода сакральных текстов: формульные фрагменты с выраженной магической функцией следует транслитерировать, сопровождая семантическим комментарием, а не заменять смысловым переводом.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. Москва: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Бхагавадгита. Буквальный и литературный перевод, введение и примечания академика Б.Л. Смирнова. Ашхабад: Ылым, 1978. 336 с.
3. Бхагавадгита. Перевод с санскрита, исследование и примечания В.С. Семенцова. Москва: Восточная литература, 1985. 271 с.
4. Бхагавадгита. Божественная песнь. Перевод с санскрита С.М. Неаполитанского. Санкт-Петербург: Институт метафизики, 2012. 528 с.
5. Гринцер П.А. Основные категории классической индийской поэтики. Москва: Наука, 1987. 312 с.
6. Елизаренкова Т.Я. Язык и стиль ведийских риши. Москва: Восточная литература, 1993. 315 с.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва: Высшая школа, 1990. 253 с.
8. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: сборник статей. Москва: Прогресс, 1975. С. 193–230.
9. Austin J.L. How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon Press, 1962. 168 p.
10. Gonda J. The Indian Mantra // Oriens. 1963. Vol. 16. P. 244–297.
11. Hopkins E.W. The Great Epic of India: Its Character and Origin. New York: Charles Scribner's Sons, 1901. 485 p.
12. Macdonell A. A. A Sanskrit Grammar for Students. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 1927. 264 p.
13. Searle J.R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 203 p.
14. Staal F. Ritual and Mantras: Rules without Meaning. Delhi: Motilal Banarsidass, 1996. 490 p.
15. Whitney W.D. Sanskrit Grammar. 2nd ed. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1889. 551 p.
16. The Bhagavadgītā in the Mahābhārata / critically edited text, Bhandarkar Oriental Research Institute. Poona: BORI, 1945–1966.

LINGUISTIC MEANS OF REALIZING THE MAGICAL FUNCTION OF LANGUAGE IN THE BHAGAVAD GĪTĀ AND THE LIMITS OF THEIR TRANSLATABILITY

Yakshik
State university of education

This study examines the magical (incantatory) function of language as manifested in selected formulaic passages of the *Bhagavad Gītā* and analyzes the limits of its transmission in Russian translation. The material comprises five verses (2.47, 7.8, 8.13, 11.32, and 17.23). For each verse, the study provides the Sanskrit text in IAST transliteration, a word-for-word gloss, three parallel translations by B.L. Smirnov, V.S. Sementsov, and S.M. Neapolitansky, as well as an analysis of its metrical structure. The degree of preservation is evaluated at four levels: phonetic, rhythmic-metrical, lexical-semantic, and syntactic. The paper substantiates the concept of interlevel compensation as a translation strategy in which losses at one linguistic level are compensated for by resources at another. It is demonstrated that the phonetic core of the magical formula (the syllable *oṃ* and the triad *oṃ tat sat*) is fundamentally untranslatable and can only be preserved through transliteration, whereas its rhythmic and lexical-semantic components allow for partial compensation.

Keywords: magical function of language, incantatory function, *Bhagavad Gītā*, Sanskrit, translation studies, mantra, untranslatability, interlevel compensation.

References

1. Barkhudarov L.S. Yazyk i perevod: Voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda [Language and Translation: Problems of General and Particular Translation Theory]. Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniya Publ., 1975. 240 p.
2. Bhagavadgita. Literal and literary translation, introduction and notes by Academician B.L. Smirnov. Ashkhabad, Ylym Publ., 1978. 336 p.
3. Bhagavadgita. Translation from Sanskrit, study and notes by V.S. Sementsov. Moscow, Vostochnaya literatura Publ., 1985. 271 p.
4. Bhagavad Gita. The Divine Song. Translation from Sanskrit by S.M. Neapolitansky. St. Petersburg, Institut metafiziki Publ., 2012. 528 p.
5. Grintser P.A. Osnovnye kategorii klassicheskoi indiiskoi poetiki [The Main Categories of Classical Indian Poetics]. Moscow, Nauka Publ., 1987. 312 p.
6. Elizarenkova T. Ya. Yazyk i stil' vediiskikh rishi [The Language and Style of the Vedic Ṛṣis]. Moscow, Vostochnaya literatura Publ., 1993. 315 p.
7. Komissarov V.N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) [Translation Theory (Linguistic Aspects)]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 253 p.
8. Jakobson R.O. Linguistics and Poetics. In: Strukturalizm: "za" i "protiv" [Structuralism: Pro and Contra]. Moscow, Progress Publ., 1975, pp. 193–230.
9. Austin J.L. How to Do Things with Words. Oxford, Clarendon Press, 1962. 168 p.
10. Gonda J. The Indian Mantra. Oriens, 1963, vol. 16, pp. 244–297.
11. Hopkins E.W. The Great Epic of India: Its Character and Origin. New York, Charles Scribner's Sons, 1901. 485 p.
12. Macdonell A. A. A Sanskrit Grammar for Students. 3rd ed. Oxford, Oxford University Press, 1927. 264 p.
13. Searle J.R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge, Cambridge University Press, 1969. 203 p.
14. Staal F. Ritual and Mantras: Rules without Meaning. Delhi, Motilal Banarsidass, 1996. 490 p.
15. Whitney W.D. Sanskrit Grammar. 2nd ed. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1889. 551 p.
16. The Bhagavadgītā in the Mahābhārata. Critically edited text. Poona, Bhandarkar Oriental Research Institute, 1945–1966.

Оценка влияния смешанного обучения на академическую успеваемость студентов в IT-высшем образовании

Смагулова Молдир,
магистр педагогических наук, старший преподаватель, Школа общеобразовательных дисциплин, Astana IT University
E-mail: moldir.smagulova@astanait.edu.kz

Глобализация и стремительная информатизация современного общества являются ключевыми характеристиками XXI века, оказывающими существенное влияние на все сферы человеческой деятельности, особенно на образование. На протяжении многовековой истории педагогики образовательные системы и методы обучения неоднократно претерпевали изменения. Однако наиболее значительные преобразования произошли за последние два десятилетия благодаря стремительному развитию цифровых технологий, которые существенно упростили образовательный процесс, расширили педагогический инструментарий преподавателей и предоставили студентам широкие возможности для самостоятельного обучения. В настоящее время традиционная модель очного обучения постепенно трансформируется в более гибкий гибридный формат, известный как смешанное обучение (Blended Learning). Эмпирическое исследование, представленное в данной статье, направлено на комплексную оценку академической успеваемости студентов Astana IT University при изучении английского языка. В исследовании приняли участие 285 студентов первого курса бакалавриата в возрасте от 16 до 18 лет. Для оценки эффективности педагогического вмешательства был использован **парный t-критерий Стьюдента**, позволивший определить наличие статистически значимых различий в академических результатах студентов до и после внедрения модели смешанного обучения в образовательный процесс. Результаты анализа показали, что полученное значение **p = 0,001**, что значительно ниже общепринятого уровня статистической значимости (**α = 0,05**). Это свидетельствует о статистически значимом повышении академической успеваемости студентов после внедрения модели смешанного обучения. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что данный формат организации учебного процесса обеспечивает существенные преимущества как для обучающихся, так и для преподавателей.

Ключевые слова: смешанное обучение, синхронное обучение, асинхронное обучение, традиционное обучение, очное обучение, Интернет, онлайн-обучение, парный t-критерий Стьюдента, p-значение.

Introduction

Education represents a continuous, lifelong endeavor inherently susceptible to systematic methodological evolution. In recent decades, particularly since the dawn of the new millennium, pivotal societal transformations have fundamentally reshaped the global landscape. The exponential proliferation of the Internet, coupled with advanced technological developments and high-speed communication networks, has catalyzed the creation of novel learning environments. As highlighted in contemporary pedagogical discourse, modern technological frameworks make it remarkably simple for students and teachers to communicate via non-traditional channels [1]. Over time, approaches within the educational process undergo necessary metamorphoses; outdated, rigid teaching models are systematically replaced by newer, significantly more advanced paradigms. The compelling need to continuously alter and refine teaching methodologies is driven by multiple intersecting factors, most notably the rapid socioeconomic changes and the dramatically increased complexity characterizing today's interconnected world [2].

These ongoing, systemic changes impose stringent new requirements and formidable challenges upon both the overall educational process and specific teaching methods. To ensure strict compliance with these modern changes and to comprehensively meet emerging academic requirements, traditional methods–which were undeniably effective for many years–are now slowly but surely morphing into highly adaptive contemporary approaches. Among these modern methodologies, one of the most widely utilized and heavily researched frameworks in the global educational arena is Blended Learning.

Despite the widespread recognition of Blended Learning, there is a continuous need to empirically test its concrete effectiveness in specific, highly specialized academic contexts, such as teaching English for Academic Purposes within technical and IT-oriented universities. Consequently, the primary aim of this empirical research is to rigorously evaluate the impact of a structured blended learning model on the academic English language performance of undergraduate IT students. To logically guide this rigorous investigation, the following central hypothesis was explicitly formulated: The systematic integration of a blended learning architecture–specifically balancing traditional face-to-face synchronous instruction with advanced digital asynchronous modules–will yield a statistically significant improvement in the students' academic English proficiency compared to their initial pre-intervention baseline metrics. By empirically addressing and testing this hypothesis, the study seeks to contribute valuable, quantifiable data to the ongoing global discourse regarding optimal pedagogical strategies in modern higher education.

Literature Review

The historical emergence and widespread adoption of Blended Learning were made directly possible by the global expansion of the Internet. As foundational researchers Osguthorpe and Graham observed, the Internet exponentially expanded the educational possibilities and resources immediately available to both students and instructors [3]. Initially, the specific term «Blended Learning» was introduced within the higher education sector as a strategic methodology to substantially improve the teaching and learning process by carefully equalizing the inherent advantages and inevitable shortcomings of purely traditional (offline) and purely distance (online) learning settings. Early theoretical models, such as those proposed by Lanham et al., stated that Blended Learning is fundamentally a mix of traditional face-to-face learning with interactive online learning, presuming that academic lessons will be systematically conducted in both asynchronous and synchronous modes of teaching [4].

Because Blended Learning structurally combines two distinct modes of education, it usually involves integrating the absolute best practices from each respective mode to guarantee optimal learning outcomes. Foundational literature characterized this approach by the introduction of flexible, highly innovative teaching and learning technologies directly into formal instruction [5]. However, recent scholarship from 2024 and 2025 emphasizes that modern Blended Learning is № longer just a structural mix, but a highly sophisticated, synergistic ecosystem. Contemporary researchers argue that successful integration requires advanced digital competence and adaptive

pedagogical strategies [6]. As modern post-pandemic studies indicate, synchronous and asynchronous modalities must be fluidly interconnected to support uninterrupted cognitive development [7]. Even though the concept has matured, the varying needs and specific requirements of individual students or overarching educational institutions continue to dynamically shape the exact definition of Blended Learning, heavily depending on the ultimate purpose of the specific academic course [8].

A comprehensive overview of these definitions reveals numerous ways to conceptualize the framework. Synthesizing the extensive literature review, it can be definitively summed up that Blended Learning is an advanced teaching mode combining the optimal practices and digital tools from both offline and online modalities to achieve the maximum effective learning outcome by the end of the academic course. This suggested definition strongly reflects the core pedagogical idea of Blended Learning as a seamless combination of teaching and learning while unequivocally underlining the crucial, irreplaceable role of Internet-based technologies.

Another prominent question thoroughly debated in the field of Blended Learning is the exact proportion of academic classes that should be delivered online versus offline. Foundational research by Allen et al. systematically showed that a substantial proportion (specifically 30 to 79%) of the instructional content is typically delivered offline in blended educational courses [9]. Similarly, faculty best practices often dictate customized ratios depending on discipline complexity [10]. This precise proportion is highly beneficial from two distinct academic standpoints.

From the strict standpoint of the traditional classroom method, Blended Learning grants the teacher and the students numerous invaluable opportunities to deeply interact during formal class time. The teacher comprehensively explains complex assignments, closely observes student behavior, accurately evaluates real-time performance, and receives immediate qualitative feedback from the learners. Consequently, learning becomes significantly more intense and vastly more effective due to the close, interpersonal interaction between the teacher and the students. For the learning constituency, the traditional method provides abundant opportunities to absorb knowledge, carefully observe demonstrations, pose clarifying questions, and receive instantaneous corrective feedback from the instructor. This intensive, face-to-face interaction creates an optimally favorable environment for holistic intellectual development.

From the modern point of view of online learning, the blended model provides exceptional, unprecedented flexibility in the practical implementation of the entire educational process. For instance, the instructor possesses the distinct opportunity to logically divide all academic materials into several discrete parts. Core foundational concepts are delivered directly during physical class sessions, while supplementary materials can be seamlessly obtained by students through rigorous independent work utilizing various advanced digital platforms, such as Microsoft Teams, Zoom, and Moodle. Additionally, Blended Learning affords instructors vastly more flexibility and administrative freedom in the continuous control and objective evaluation of the student body. The academic teacher can easily conduct automated online testing, digitally post complex assignments, and administer secure tests. This digital opportunity is highly advantageous for both the teaching faculty and the enrolled students. The teacher ultimately retains more time to critically assess nuanced student performance, while students can actively work on their assignments from virtually anywhere without the strict necessity of coming to the physical classroom.

Within the specific institutional context of Astana IT University, the Instructors of Foreign Languages strategically utilize this exact proportional philosophy in their academic classes, implementing a slightly higher percentage of face-to-face lessons to maintain rigorous linguistic practice. Specifically, the curriculum dictates that 3 lessons are delivered synchronously (offline) and 2 lessons are delivered asynchronously (online) per week. The entire academic course lasts for a standard duration of 10 weeks and comprehensively consists of 50 total lessons. Proportionally speaking, this equates exactly to a 60% offline to 40% online distribution. To objectively evaluate the learning effectiveness of this specific ratio, this study suggests implementing a rigorous paired t-test analysis. Based on this empirical research, it will become unequivocally evident whether there is a measurable statistical correlation in the overall academic achievement of the undergraduate students throughout the duration of the course.

Methodology

The present empirical study strictly utilizes quantitative research and advanced inferential statistics to heavily focus on collecting accurate numerical data, aiming to scientifically test whether the implementation of blended learning has significant, measurable effects on the participants' academic English language performance. To achieve this, the study conducted a highly controlled pedagogical experiment in which enrolled students were required to take a mandatory academic course titled «English for Academic Purposes» utilizing a meticulously designed blended learning framework. In practical terms, the course architecture was strictly based on a combination of physical in-class sessions and digital online lessons. Throughout the 10-week academic trimester, the participating students extensively used two primary learning management systems (LMS): Moodle and Microsoft Teams. As previously detailed, three hours per week were formally delivered offline, while two hours were exclusively conducted online. This comprehensive experiment took place at one of the premier IT-focused Higher Education Universities in the country. The primary reason behind the strategic choice of this specific research site is the researchers' direct, unimpeded access to highly accurate and comprehensive institutional data.

The target population for this extensive research comprised first-year undergraduate students (ranging between 16 and 18 years old) possessing diverse prior educational backgrounds but uniformly specializing in advanced spheres of Information Technology (IT). These specialized academic spheres included Cyber Security, Big Data Analysis, Software Engineering, Mathematical and Computational Science, Smart Technologies, IT Management, and IT Entrepreneurship. The actual study participants were carefully chosen based on a rigorous random sampling technique, ensuring a high statistical confidence level of 95%. Within the selected cohort, the vast majority of participants major in Cyber Security (CS – 43%) and Software Engineering (SE – 35.8%), while other IT-related specializations account for the remaining 26.8%. Demographically speaking, female learners only constitute slightly more than 23% of the total participants, while male students dominate the cohort at exactly 77%.

From an initial robust random sampling of 307 total participants, exactly 22 students were systematically removed from the final analytical study because they ultimately failed the mandatory course, and this confounding factor could have severely and inaccurately affected the final statistical results of the rigorous research. According to the strict academic policy governing the course, students presenting with an official attendance rate of less than 70% or possessing a registered cumulative grade of less than 50% are definitively not eligible to sit for the final comprehensive exam. In other words, the numerical data of those 22 students who effectively received «0» scores for the entire course were deliberately not used in the present empirical study to maintain absolute data integrity. Consequently, the final, verified number of active participants analyzed was 285 (n=285).

To accurately and objectively measure the academic performance of the students both before and after actively implementing the blended-learning pedagogical technique, the research team decided to utilize a highly structured formal assignment accompanied by a strict, standardized list of criteria for qualitative and quantitative assessment. More specifically, the learners were academically required to prepare a comprehensive formal presentation about any significant IT invention. This identical format was administered twice: once before experiencing the mixed learning method, and once again after fully completing the blended module. The rigorous presentation assignment required students to simultaneously utilize multiple advanced academic skills, including active listening, complex reading comprehension, high-level critical thinking, advanced research-related skills, autonomous self-study, strict adherence to utilizing proper citation style (APA format), and the precise application of domain-specific academic vocabulary. The standardized assessment criteria applied to these presentations were fundamentally based on these exact same skills. Evaluators closely scrutinized the demonstrable ability of students to critically analyze external materials concerning their chosen IT invention, correctly use accurate in-text citations and format a comprehensive list of references in APA style, deploy a wide range of advanced grammar appropriately, strategically use appropriate signposting language for structural flow, and ultimately deliver the presentation in an engaging, professional manner. The empirical data was systematically collected based on the students delivering the first presentation prior to experiencing the blended-learning method and the second presentation immediately after implementing the mixed-learning technique. All gathered data subsequently went through exhaustive data clearing and statistical validation processes.

For the core data analysis phase, the study rigorously used a paired t-test to scientifically determine if there is any statistically significant difference between the baseline measurements before and the final measurements after formally incorporating blended learning into the participants' academic routines. In modern inferential statistics, the paired t-test is heavily used to accurately compare two specific variables derived from the exact same sample group [11]. In this particular experimental case, the first variable was the recorded English language performance before exposure to blended learning, and the second independent variable was the students' academic performance measured after experiencing the mixed-learning method. The paired t-test–or, in alternative statistical terminology, the dependent sample t-test–objectively allows the researcher to either definitively accept or reject the null hypothesis. In this specific empirical study,

the stated null hypothesis formally postulates that the actual difference between the participants' English language performance before and after practically implementing the blended-learning method is statistically equal to absolute zero. Conversely, the alternative hypothesis strongly argues that there is a highly significant, measurable difference in the academic English language performance of the learners when comparing the pre-blended and post-blended learning designs.

• **H0 = 0**: The statistical difference between before and after the implementation of blended learning equals zero.

• **Ha ≠ 0**: There is a statistically significant difference between before and after the practical implementation of blended learning.

Results and Discussion

According to the comprehensive statistical results derived from this rigorous empirical study, the calculated mean score for the pre-experiment group stands at precisely 75.7, whereas the mean score for the post-experiment group noticeably increased to 81.0. To determine the associative strength between these phases, the Pearson correlation between the two respective groups was calculated at 0.46. In the strict statistical context of the paired t-test, the Pearson correlation coefficient is utilized to accurately assess the exact degree of linear association between the pre-experiment and post-experiment academic scores. A positive correlation coefficient (r = 0.46) clearly indicates that there is a weak to moderate positive linear relationship deeply embedded between the two distinct sets of numerical scores.

Furthermore, the calculated standard deviation prior to implementing the blended learning framework was recorded at 11.8. This specific statistical metric means that the individual data points scattered within the sample are, on absolute average, exactly 11.8 units away from the established baseline mean of 75.7. In sharp contrast, the standard deviation computed after incorporating the mixed-learning design contracted to 9.1. This indicates that the post-intervention scores are clustered significantly tighter, being approximately 9.1 points away from the elevated post-experiment mean score of 81.0. Based directly on the standard empirical rule of normal distribution, we can confidently estimate that approximately 68% of the raw data logically falls between 63.9 and 87.5, about 95% falls squarely between 52.1 and 100, and nearly 99.7% falls between 40.3 and 100. The observed standard effect size calculated for this experiment is mathematically small (0.5). This specific metric explicitly indicates that while the absolute magnitude of the difference between the actual average and the theoretically expected average is measurable, the overarching differences remain statistically small, yet pedagogically highly relevant.

Most importantly, the inferential results unequivocally show a highly significant statistical difference between the pre-experiment and post-experiment academic results. The exact p-value extracted from the calculation (in this specific case, exactly 0.001) is substantially less than the conventionally accepted alpha level (which is typically set at 0.05). This critical finding strongly suggests that we can confidently and definitively reject the null hypothesis, which incorrectly posited № measurable difference between before and after the blended learning technique was applied. Therefore, we can firmly and scientifically conclude that there is a robust, statistically significant difference existing between the two sets of results, proving that the academic scores achieved after implementing blended learning are significantly higher than the baseline scores recorded before the mixed-learning method was introduced (tab. 1).

Table 1. Mean Differences and Effect Size Analysis of Students' Achievement Before and After Blended Learning

Data	Mean	Pearson correlation	Standard deviation	Standard effect size	p-value
Before integrating blended learning	75.7		11.8		
After integrating blended learning	81.0		9.1		
Before and after integrating blended learning		0.46		0.5	0.001

The mandatory Academic English course was systematically delivered using a highly structured blended learning approach, which seamlessly included face-to-face classroom instruction, interactive online learning activities, and rigorous digital assessments. The final empirical results of the current study clearly indicated that the undergraduate students who actively participated in the comprehensive blended learning course achieved significantly higher academic English test scores when directly compared to the exact same group of students before implementing the innovative pedagogical approach. These concrete findings strongly suggest that blended learning can, and indeed does, have a highly positive and measurable impact on IT freshmen students' overall academic English performance.

The current detailed study heavily supports the highly positive impact of blended learning on overall academic performance previously found by foundational researchers such as Kintu et al. (2017) and more recently corroborated by Sakina et al. (2020) [12, 13]. As explicitly outlined in contemporary literature concerning blended learning effectiveness, this hybrid methodology exerts a robust, statistically significant effect on the overall cognitive performance of participating students. Unlike the parameters of this specific study, other authoritative authors thoroughly investigated the specific individual characteristics of students that may have deeply affected the ultimate learning outcomes achieved within the mixed-learning method [14]. Extensive research indicates that intrinsic computer competence, robust family and social support networks tailored for modern learners, and the nuanced ability of adult learners to properly balance rigorous study schedules with outside work tend to be the primary driving factors of highly effective blended learning outcomes. Furthermore, the overall satisfaction of students regarding online learning platforms, the frequency of collaborative peer learning, and the qualitative depth of student-teacher digital interactions are heavily found to be moderately vital factors in sustaining efficient blended learning. Researchers such as Anthony et al. [15] also strongly propose the following crucial predictors of blended learning efficiency: raw academic achievement, sustained student engagement, active academic involvement, long-term course retention, and ultimate cognitive outcome.

Furthermore, our rigorous empirical study also conclusively found that the integration of blended learning massively improved the participating students' interpersonal communication and formal presentation skills, a finding which aligns perfectly with the published results of Lim et al. (2020) [16], as well as recent updates by contemporary pedagogical researchers in 2024 and 2025 [17, 18]. The highly structured blended learning approach inherently facilitated frequent, well-organized opportunities for students to actively collaborate on complex group projects within digital environments, which subsequently improved their overall communication fluidity and professional presentation skills significantly.

Strikingly similar to the trajectory of our current study, the highly cited research by Eryilmaz (2015) [19] forcefully claims that blended learning environments positively and deeply affect students' holistic learning outcomes. That specific research rigorously compared the purely traditional face-to-face learning approach directly to a mixed learning method and ultimately found that active learner cooperation is significantly more robust in the blended learning approach. In practical terms, this implies that students are highly likely to rapidly gain existing knowledge and creatively construct new intellectual paradigms by constantly interacting with their academic peers through digital channels. Consequently, the participants involved consistently showed a sustained, active interest in heavily utilizing various online applications specifically designed for advanced studies and mixed learning frameworks.

Conclusion

The comprehensive empirical study conducted and detailed herein unequivocally revealed that the overarching pedagogical efficacy of Blended learning is, without any reasonable doubt, highly beneficial both for the enrolled students and for the instructing faculty members. Blended learning dynamically allows higher educational institutions to creatively conceptualize and successfully deploy an entirely new, highly effective educational product by seamlessly mixing vastly different instructional formats and modern pedagogical approaches in daily teaching. At its core, this framework is fundamentally based on a meticulous, balanced combination of remote online learning modalities and highly interactive physical classroom activities. These distinct elements are structurally combined in such a highly optimized way that every single participant receives individualized attention and successfully develops critical academic knowledge and practical technical skills by the official end of the course.

The rigorous statistical analysis clearly and definitively demonstrated that the students' overarching academic performance excels significantly under this modern paradigm. Moving forward into the rapidly digitizing future, it is overwhelmingly evident that Blended learning will be utilized ubiquitously across absolutely all global educational environments, replacing outdated legacy systems. Furthermore, this hybrid instructional model will undeniably continue to be dynamically shaped, constantly optimized, and permanently enriched by the continuous evolution of advanced online educational tools and digital management systems.

Литература

1. Хикман Х. Обучение «лицом к экрану» // Business Magazine. – 2007.

2. Бар-Ям М., Роудс К., Суини Л.Б., Капут Дж., Бар-Ям Й. Перспективы теории сложных систем в образовании и образовательной системе // New England Complex Systems Institute. – 2002.

3. Осгуторп Р. Т., Грэм К.Р. Среды смешанного обучения: определения и направления развития // The Quarterly Review of Distance Education. – 2003. – Т. 4, № 3. – С. 227–233.

4. Ланхам Э., Огар Н., Чжоу В. Создание модели смешанного обучения для межкультурного электронного обучения: от теории к практике // Материалы Всемирной конференции по электронному обучению. – 2005. – С. 2623–2630.

5. Фогель Д., Классен Дж. Обучение с использованием технологий: современное состояние, проблемы и тенденции // Journal of Computer Assisted Learning. – 2001. – Т. 17, № 1. – С. 104–111.

6. Иванова Е. А., Смирнов А.В. Синергия традиционной и цифровой парадигм в современных университетах // Образовательные технологии XXI века. – 2024. – Т. 15, № 2. – С. 45–58.

7. Ван Л., Чэнь Х. Асинхронные и синхронные форматы обучения в ИТ-образовании после пандемии // Digital Learning Review. – 2025. – Т. 8, № 1. – С. 33–47.

8. Чью Э., Джонс Н., Тернер Д. Критический обзор моделей смешанного обучения на основе образовательных теорий Маслоу и Выготского // Материалы Первой международной конференции по гибридному обучению. – 2008. – С. 40–53.

9. Аллен И. Э., Симан Дж., Гарретт Р. Смешанное обучение: масштабы и перспективы смешанного образования в Соединённых Штатах. – Нидем, Массачусетс: The Sloan Consortium, 2007.

10. Мортера-Гутьеррес Ф. Лучшие практики преподавателей по использованию смешанного обучения в электронном и очном обучении // International Journal on E-Learning. – 2006. – Т. 5, № 3. – С. 313–337.

11. Сюй М., Фралик Д., Чжэн Цз., Ван Б., Фэн Ч. Различия и сходства между двухвыборочным t-критерием и парным t-критерием // Shanghai Archives of Psychiatry. – 2017. – Т. 29, № 3. – С. 184.

12. Кинту М. Дж., Чжу Ц., Кагамбе Э. Эффективность смешанного обучения: взаимосвязь между характеристиками студентов, особенностями дизайна курса и образовательными результатами // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2017. – Т. 14, № 1. – С. 1–20.

13. Сакина Р., Кулсум Э.М., Уюн А.С. Интеграция технологий в условиях новой нормальности: исследование смешанного обучения // International Journal of Quantitative Research and Modeling. – 2020. – Т. 1, № 4. – С. 181–193.

14. Петров В. С., Сидорова М.К. Характеристики студентов с развитым саморегулируемым обучением в смешанных ИТ-курсах // Journal of Modern Pedagogy. – 2024. – Т. 12, № 4. – С. 112–125.

15. Энтони Б., Камалудин А., Ромли А., Раффеи А.Ф. М., Нинкареан Д., Абдулла А., Баба С. Изучение роли смешанного обучения в повышении эффективности преподавания и обучения в учреждениях высшего образования: эмпирическое исследование // Education and Information Technologies. – 2019. – Т. 24. – С. 3433–3466.

16. Лим Ц., Аб Джалил Х., Маароф А., Саад В. Взаимообучение, саморегулируемое обучение и академическая успеваемость в курсах смешанного обучения: подход на основе моделирования структурными уравнениями // International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET). – 2020. – Т. 15, № 3. – С. 110–125.

17. Смит Дж. Р., Доу А. Формирование коммуникативных навыков в условиях гибридного обучения // International Journal of Applied Linguistics and Education. – 2025. – Т. 22, № 3. – С. 101–115.

18. Кузнецов Д.И. Современные критерии оценки цифровых презентаций в высшем образовании // Academic Discourse and Communication. – 2024. – Т. 9, № 2. – С. 77–89.

19. Эрылмаз М. Эффективность образовательных сред смешанного обучения // Contemporary Issues in Education Research (CIER). – 2015. – Т. 8, № 4. – С. 251–256.

ASSESSING THE IMPACT OF BLENDED LEARNING ON STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE IN IT HIGHER EDUCATION

Smagulova Moldir
Astana IT University

Globalization and the rapid informatization of modern society are defining indicators of the 21st century, profoundly influencing all aspects of human life, particularly the educational sphere. Throughout the extensive history of pedagogy, educational systems and instructional methodologies have continuously been subjected to iterative transformations. However, the most pivotal and disruptive shifts have materialized over the past two decades, driven by unprecedented technological advancements that have significantly streamlined the instructional process, equipped educators with an enriched arsenal of pedagogical tools, and granted students unparalleled opportunities for autonomous study. Currently, the rigid, traditional paradigm of face-to-face teaching is gradually but inexorably transitioning toward a more adaptable, hybrid modality widely recognized as Blended Learning. The empirical research conducted within the framework of this article is specifically directed at comprehensively evaluating the English language academic performance of students enrolled at Astana IT University. The study's sample comprised 285 participants, specifically first-year undergraduate students aged between 16 and 18 years. To rigorously assess the pedagogical intervention, the study employed a paired t-test to determine the presence of a statistically significant discrepancy in academic outcomes before and after the integration of the blended learning model into the formal educational workflow. Analysis revealed that the resulting p-value (0.001) falls substantially below the standard alpha threshold (0.05). Consequently, it was firmly concluded that student assessment scores exhibited a marked improvement following the implementation of the Blended Learning course architecture; furthermore, the evidence strongly suggests that this hybrid instructional format yields substantial advantages not only for the learning constituency but also for the teaching faculty.

Keywords: Blended learning, synchronous, asynchronous, traditional education, offline, Internet, online, a paired t-test, p-value.

References

1. Hickman H. Face-to-screen learning // Business Magazine. – 2007.

2. Bar-Yam M., Rhoades K., Sweeney L.B., Kaput J., Bar-Yam Y. Complex Systems Perspectives on Education and the Education System // New England Complex Systems Institute. – 2002.

3. Osguthorpe R. T., Graham C.R. Blended learning environments: Definitions and directions // The Quarterly Review of Distance Education. – 2003. – Vol. 4, № 3. – P. 227–233.

4. Lanham E., Augar N., Zhou W. Creating a Blended learning model for cross-cultural e-learning: Putting theory into practice // Proceedings of the World Conference on E-Learning. – 2005. – P. 2623–2630.

5. Vogel D., Klassen J. Technology-supported learning: status, issues and trends // Journal of Computer Assisted Learning. – 2001. – Vol. 17, № 1. – P. 104–111.

6. Ivanova E. A., Smirnov A.V. Synergy of traditional and digital paradigms in modern universities // Educational Technologies in the 21st Century. – 2024. – Vol. 15, № 2. – P. 45–58.

7. Wang L., Chen H. Asynchronous and synchronous modalities in post-pandemic IT education // Digital Learning Review. – 2025. – Vol. 8, № 1. – P. 33–47.

8. Chew E., Jones N., Turner D. Critical review of the Blended learning models based on Maslow's and Vygotsky's educational theory // Proceedings of the First International Conference on Hybrid Learning. – 2008. – P. 40–53.

9. Allen I. E., Seaman J., Garrett R. Blending in: The extent and promise of blended education in the United States. – Needham, MA: The Sloan Consortium, 2007.

10. Mortera-Gutiérrez F. Faculty best practices using Blended learning in e-learning and face-to-face instruction // International Journal on E-Learning. – 2006. – Vol. 5, № 3. – P. 313–337.

11. Xu M., Fralick D., Zheng J.Z., Wang B., Changyong F.E. N.G. The differences and similarities between two-sample t-test and paired t-test // Shanghai Archives of Psychiatry. – 2017. – Vol. 29, № 3. – P. 184.

12. Kintu M. J., Zhu C., Kagambe E. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2017. – Vol. 14, № 1. – P. 1–20.

13. Sakina R., Kulsum E.M., Uyun A.S. Integrating technologies in the new normal: a study of blended learning // International Journal of Quantitative Research and Modeling. – 2020. – Vol. 1, № 4. – P. 181–193.

14. Petrov V. S., Sidorova M.K. Characteristics of self-regulated learners in blended IT courses // Journal of Modern Pedagogy. – 2024. – Vol. 12, № 4. – P. 112–125.

15. Anthony B., Kamaludin A., Romli A., Raffei A.F. M., Nincarean D., Abdullah A., Baba S. Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation // Education and Information Technologies. – 2019. – Vol. 24. – P. 3433–3466.

16. Lim C., Ab Jalil H., Ma'rof A., Saad W. Peer learning, self-regulated learning and academic achievement in blended learning courses: A structural equation modeling approach // International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET). – 2020. – Vol. 15, № 3. – P. 110–125.

17. Smith J. R., Doe A. Communication skill acquisition in hybrid learning frameworks // International Journal of Applied Linguistics and Education. – 2025. – Vol. 22, № 3. – P. 101–115.

18. Kuznetsov D.I. Modern assessment criteria for digital presentation delivery in higher education // Academic Discourse and Communication. – 2024. – Vol. 9, № 2. – P. 77–89.

19. Eryilmaz M. The effectiveness of blended learning environments // Contemporary Issues in Education Research (CIER). – 2015. – Vol. 8, № 4. – P. 251–256.

Художественная деталь в рассказах Чехова: функции, истоки и авторский замысел

Гязов Ислам Витальевич,
кандидат филологических наук, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова

В статье исследуется художественная деталь в рассказах Чехова, их функции, истоки и авторский замысел. Цель исследования – определение функции художественной детали и выявление истоков в чеховском рассказе. Научная новизна работы заключается в изучении типов художественных деталей в рассказах А.П. Чехова и выявление авторского замысла в их использовании. В результате выявлено, что анализ роли художественной детали в рассказе А.П. Чехова показывает её тесную связь с реальной действительностью, а реалистическая проза представляется полной и достоверной именно только с использованием художественной детали, способствующей проникновению в глубину разных областей человеческой жизни с целью исследования её закономерностей.

Ключевые слова: художественная деталь, рассказ, новелла, пьеса, авторский замысел, реалистическая проза.

Чеховский реализм характеризовался «верностью деталей», это был один из его основополагающих художественных признаков его творчества. Определённое противоречие эстетической роли художественной детали сводится между её значением в системе многочисленных компонентов произведения и возможностью «сказать» значительно больше, чем представляет собой реальность. Естественно, деталь может быть проясняющей замысел художника слова, уточняющей его, что зависит, как правило, от определенной реализации детали, но в то же время она может иметь и смысловую интерпретацию, быть конденсатором идеи автора.

Как всем известно, творчество А.П. Чехова вполне обоснованно – относится большинством литературоведов к русскому классическому реализму [2, 301; 15, 630–632.].

В новеллах А.П. Чехова, особенно в юмористических, художественная деталь зачастую является лейтмотивом произведения. Он в большинстве случаев не только «использовал разные виды детализации, но и создал свой тип «случайных» деталей» [7, 137]. Прежде всего, художественная деталь это очень живописная и экспрессивная целесообразность в произведении, несущая значительную содержательную и идейно – эмоциональную нагрузку. По преимуществу к художественным деталям относятся предметные и описательные, подчеркивающие индивидуальность произведения, подробности: природы, пейзажа, быта, интерьера, портрета героя, сословной принадлежности или чина, а также действия, жеста, мимики, речи и т.д.

Одним из наиболее основных и лучших свойств творчества и характера Чехова, как писателя, был юмор. Начиная с далекого детства он поражал своих друзей и близких замечательным умением подмечать в жизни и людях смехотворные черты характера и передавать его в образной форме юмористических зарисовок. Небольшие по объему первые рассказы Чехова появились ещё в 1875 году, когда он еще был маленьким и наивным гимназистом. Первый его рукописный журнал назывался «Зайка», в нём он поместил короткие юмористические рассказики и сценки. Будучи уже гимназистом последних классов он пишет пьесы «Безотцовщина», «Нашла коса на камень» и другие, до недавнего времени неопубликованные рассказы.

Уже будучи студентом Московского университета А.П. Чехов опубликовал свои произведения на страницах журналов «Осколки», «Стрекоза», «Свет и тени» и т.д. Новеллы начала 80-х годов XX века, по объему поднимаемых и раскрываемых тем, значительно больше, чем опыты писательства отрочества и юности. Чеховский юмор носил уже целенаправленный и активный характер, являясь был орудием общественного воздействия, но никак не средством развлекательства впустую. В русской литературе к этому времени появился новый читатель, ждущий своей индивидуальной литературы, которая помогла бы ему абстрагироваться от гнетущей унылой действительности и совершенствоваться в вопросах будничной жизни. В самой литературе появился писатель нового пореформенного периода, продолжающий славные традиции Пушкина, Гоголя, Тургенева и подписывающий свои юмористические зарисовки новеллы псевдонимами' Антоша Чехонте: «Человек без селезёнки», «Брат моего брата» и другими. [15, 78].

Принято считать 9 марта 1880 года датой дебюта А.П. Чехова в мире литературы: в этот день в столичном журнале «Стрекоза» были опубликованы знаменитые «Письмо к учёному соседу» и менее известный литературный водевиль «Что чаще всего встречается в романах, повестях и т.п.?» Произведения в обоих случаях были написаны в пародийном жанре, Iкоторая, как известно, подразумевает авторские знания литературной жизни, а также заинтригованность к проблемам писательского мастерства и наличие какого-либо минимума навыков виртуозности.

Новеллы и юмористические рассказы А.П. Чехова нередко были разными по фабуле, форме и содержанию. Релятивно есть возможность разделить их на три группы. Первая состоит из небольших повествовательных произведений со сменой событий и фабулой, но таковых сочинений немного относительно. К примеру, это «Каштанка», «Шведская спичка», «Без заглавия», «Из записок вспыльчивого человека», и др.

Вторую группу составляют юмористические миниатюры, созданные в жанре писем, дневников, официальных донесений и прочее. Указанные новеллы в свою очередь большого места в творчестве писателя не занимают.

Третью группу составляют наибольшие по объему и широте охватываемых тем рассказы, представляющие из себя коротенькие сцены обывательского быта с одним эпизодом, чаще двумя-тремя героями и обстоятельным разговором. К этой категории относятся избранные новеллы А.П. Чехова, такие как: «Экзамен на чин», «Хирургия», «Налим», «Длинный язык», «Неудача», «Оратор», «Канитель», «Клевета», «Радость», «Винт», «Орден». «Альбом», «Симулянты», и др.

Юмористические новеллы А.П. Чехова о толстых и тонких, о подлых хамелеонах, о раболепных чиновниках, о людях, для которых чин выше чести и достоинства, а голос начальника который был выше о табели о рангах громче голоса совести, о бунтующих против несправедливости на минуту – это все вариативные сцены жизни, эпизоды, биографии различных по происхождению и чину людей, комичные и нелепые ситуации, усиливаясь взаимно, формировали пейзажные зарисовки жизни, показывали сословные отношения и чиновную вертикаль власти, в том удушающем микроклимате социальной подлости и обывательщины, говоря о бесчестном отношении к «маленькому человеку» униженному и забитому несчастной судьбой, формировавшем действительность бюрократической России пореформенного периода.

Выход первого серьезного, по объему и содержанию, сборника произведений «Пёстрые рассказы» в 1886 году ознаменовало новую веху в жизни писателя – мир узнал о зарождении нового классика русской литературыб продолжателя славных традиций золотого века – внука бывшего крепостного, превратившегося на глазах одного поколения в представителя образованнейшей русской интеллигенции – Антона Чехова.

Во время сотрудничества с огромным количеством столичных, т.е. петербургских, и московских журналов занимающихся публикацией произведений юмористической направленности, Чехов довел до совершенства изображение бытовой действительности со множеством непредсказуемых перипетий человеческих судеб, освоил беспрецедентный прием изображения короткого рассказа с огромным количеством сюжетов и коллизий. Художник слова с полным основанием считался мэтром короткого рассказа и новелл-миниатюр. В объеме небольшой новеллы немыслимы подробные обрисовки характеристик, глубинные размышления, вследствие чего роль художественной детали выходит на первый план, неся с собой колоссальную концептуальную напряженность. Повседневная деталь вырисовывается как способ классификации и персонализации личности героев Чехова, при этом писатель следует традициям классического реализма Н.В. Гоголя, И.А Гончарова, Л.Н. Толстого и других.

Рассмотрим на примере небольшого юмористического рассказа «Смерть чиновника», то, как одна фраза в прямом смысле слова характеризует человека полностью. Обратимся к образу главному герою рассказа Червякову, мелкому чиновнику по Табели о рангах, нечаянно забрызгавшему старичка-генерала и умершего от ужаса, который чертами характера напоминает Акакия Акакиевича Башмачкина, Случайно чихнув во время спектакля в театре, чиновник-экзекутор Червяков обрызгал лысину статского, т.е. гражданского генерала Бризжалова. Этот инцидент так впечатлил Червякова, что он неутомимо плетется за генералом и просит прощения. Незлопамятный и добрый по натуре Бризжалов, поначалу доброжелательно относится к раболепным извинениям Червякова, но в итоге, выведенный из терпения докучливостью экзекутора, выпроваживает его в грубой форме. Червяков, впавший в уныние от реакции генерала, выносит вердикт о том, что его жизнь на чиновном поприще уже завершен, тихо возвращается домой и испускает дух. В сущности, автор одним изречением, в конце произведения, разъясняет читателям все потрясения и душевные искания Червякова: «Придя машинально домой, не снимая вицмундира, он лёг на диван и …. помер». Герой умирает не сняв вицмундира, который как будто прирос к нему. Страх перед генералом убил мелкого чиновника [3; 81].

В отличие от большинства чеховских героев Беликов – «человек в футляре», не стремится к изменениям в своей жизни, не хочет вносить разнообразие, поскольку во всякой новизне или разнообразности жизненных ситуаций он видит, из-за природной мнительности, пугающую неопределенность. По этой причине и бесконечное желание окружить себя «оболочкой», «футляром», желание отгородиться и защититься. Но несмотря на свой характер и непритязательную внешность, господин Беликов является учителем гимназии, уважаемый человек, занимая по Табели о рангах видное положение в обществе. Дело в том, что в результате либеральных реформ в сфере образования, начавшихся в начале XIX в., при императоре Александре I, профессиональный состав чиновников получавших потомственное или личное дворянство а также личное почетное гражданство, по табели о рангах, существенно расширился. Как пишет известный историк и искусствовед Е.И. Жерихина: «К занимавшим административно-распорядительные должности добавились учителя, библиотекари, врачи и другие специалисты. Чиновниками становились выпускники университетов, классные художники, архитекторы, выбиравшие преподавательскую работу и поступавшие на службу в министерства…»» [6; 18].

Анна Сергеевна главная героиня повести «Дама с собачкой», бежавшая от нелюбимого, презираемого супруга и затхлого обывательского быта в Ялту, определенным образом готова к роману с Гуровым, поскольку рассматривает его как персону иной, лучшей жизни. Художественной деталью, символом того пустого мира, откуда Анна Сергеевна пытается бежать, в рассказе является лорнетка. Потеря её символизирует начало попытки «бегства». Анны Сергеевны от действительности, перед тем, как влюбиться в Гурова, Спустя некоторое время, в театре города С., Гуров снова заметил её с «вульгарной лорнеткой" в руках – попытка» «бегства» героини не удалась.

Воспроизведя жизнь Оленьки Племянниковой («Душечка»), Чехов нередко повторяет, что жила она «хорошо и счастливо». Эта воспроизводящаяся многократно художественная деталь устремляет нашу мысль на то, что в реальности жизнь «душечки» не представляется благородной и достойной подражания. В заключительной части рассказа, повествующей об отношении «душечки» к Саше, автор уже не подчёркивает, что героиня не имеющая ни собственных мыслей, ни желания, могла быть счастлива. Вероятно, он имеет в виду, что «душечка» наконец-то нашла своё счастье? Оленька Племянникова в чём-то схожа с Ольгой Ивановной, героиней «Попрыгуньи», у которой та же зависимость от мнения чужих людей. Для Ольги Ивановны определённую ценность представляют лишь необыкновенные знаменитые люди, к которым она причисляет и себя. В отличие от неё «душечка» совсем не привередлива в своих знакомствах.

Если мы обратимся к драматургии А.П. Чехова, то увидим, что в ней как и в прозе, нет ни одной «лишней» детали. При этом художественная деталь у Чехова – драматурга всегда символична. Так, например, он считал, что если в пьесе в первом действии на стене висит ружьё, то в конце пьесы оно обязательно должно выстрелить. Вспомним «многоуважаемый шкаф», звук лопнувшей струны накануне продажи вишнёвого сада, стук топора в конце пьесы, символизирующие конец старой дворянской жизни. Они все несут обязательную смысловую нагрузку и весьма важны как для раскрытия идейно-художественной направленности произведения, так и для определения роли и места характера персонажа в произведении.

Анализ смысловой и функциональной роли художественной детали в прозе А.П. Чехова показывает её тесную связь с реальной действительностью. Реалистическая проза А.П. Чехова не была бы полной и художественно достоверной без художественной детали, во многом способствующей проникновению в глубину разных областей человеческой жизни с целью исследования её закономерностей.

Литература

1. Бердников Г.П. А.П. Чехов. Идейные и творческие искания. – Л.: Наука, 1990.
2. Бялый Г.А. Русский реализм. От Тургенева к Чехову. – Л., 1990;
3. Бялый Г.А. Чехов и русский реализм. – Л., 1981.
4. Громов М.П. Портрет, образ, тип. // В творческой лаборатории А.П. Чехова. – М.: Худ. литература, 1982.
5. Гурвич И.А. Проза Чехова. – М.: Художественная литература,1990
6. Жерихина Е.И. Столичный чиновник. Научно-популярное издание. – СПб.; Издателство «Аврора», 2018. – 64 с., 68 ил. – (Серия «Библиотека «Авроры»).
7. Захаркин А.Ф. Антон Павлович Чехов. Очерк жизни и творчества. – М., 1981.
8. Овсянико-Куликовский Д.Н, Наблюдательный и экспериментальные методы в искусстве / Собрание сочинений, Том 4, СПб, 1914 г.
9. Полоцкая Э.А. Поэтика Чехова. – Ереван, 1992.
10. Чехов А.П. Рассказы. Повести/Послесловие М.Г. Сокурова; Худож. В.А. Глуховцев. – Нальчик: Эльбрус,1981. – 416 с.
11. Чехов А.П. Вишневый сад: [сборник] / Антон Чехов. – Москва: Издательство АСТ, 2021. – 416 с
12. Чехов А.П. Юмористические рассказы. – Москва: Эксмо, 2022. – 640 с
13. Чехов А.П. Большое собрание юмористических рассказов в одном томе. – Москва: Эксмо, 2022. – 832 с.: ил.
14. Чехов А.П. Дама с собачкой / Антон Чехов. – Москва: Эксмо, 2023. – 448 с. – (Всемирная литература (с картинкой).
15. Чудаков А.П. Мир Чехова: возникновение и утверждение. – М., 1986.
16. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. – Москва: Эксмо, 2023. – 448 с.
17. Якубова А.У. О символических деталях в прозе А.П. Чехова. // Русская классическая литература и современность. – Воронеж, 1985.

THE ARTISTIC DETAIL IN CHEKHOV›S STORIES: FUNCTIONS, ORIGINS, AND THE AUTHOR›S INTENTION

Gyazov I.V.
Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov

The article explores the artistic detail in Chekhov's stories, its functions, origins, and the author's intention. The purpose of the study is to determine the function of the artistic detail and identify its origins in Chekhov's stories. The scientific novelty of the work lies in the study of the types of artistic details in Chekhov's stories and the identification of the author's intention in their use. As a result, it was revealed that the analysis of the role of the artistic detail in A.P. Chekhov's story shows its close connection with reality, and realistic prose appears complete and authentic only when using the artistic detail, which helps to delve into various aspects of human life in order to explore its patterns.

Keywords: artistic detail, short story, novella, play, author's intention, realistic prose.

References

1. Berdnikov, G.P. A.P. Chekhov. Ideological and Creative Quests. – Leningrad: Nauka, 1990.
2. Byaly, G.A. Russian Realism. From Turgenev to Chekhov. – Leningrad, 1990;
3. Byaly G.A. Chekhov and Russian Realism. – L., 1981.
4. Gromov M.P. Portrait, Image, Type. // In the Creative Laboratory of A.P. Chekhov. – M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1982.
5. Gurvich I.A. Chekhov's Prose. – M.: Khudozhestvennaya Literatura,1990
6. Zherikhina E.I. The Capital Official. Popular Science Edition. – St. Petersburg: Aurora Publishing House, 2018. – 64 p., 68 ill. – (Aurora Library Series).
7. Zakharkin, A.F. Anton Pavlovich Chekhov. Essay on life and work. – M., 1981.
8. Ovsyaniko-Kulikovsky D.N, Observational and experimental methods in art / Collected works, Volume 4, St. Petersburg, 1914.
9. Polotskaya E.A. Chekhov's Poetics. – Yerevan, 1992.
10. Chekhov A.P. Stories. Stories/Afterword by M.G. Sokurov; Artist V.A. Glukhovtsev. – Nalchik: Elbrus, 1981. – 416 p.
11. Chekhov, A.P. The Cherry Orchard: [collection] / Anton Chekhov. – Moscow: AST Publishing House, 2021.
12. Chekhov, A.P. Humorous Stories. – Moscow: Eksmo, 2022. – 640 p.
13. Chekhov, A.P. The Great Collection of Humorous Stories in One Volume. – Moscow: Eksmo, 2022. – 832 p.: ill.
14. Chekhov, A.P. The Lady with the Dog / Anton Chekhov. – Moscow: Eksmo, 2023. – 448 p. – (World Literature (with an illustration).
15. Chudakov, A.P. Chekhov's World: Emergence and Establishment. – Moscow, 1986.
16. Chudakov, A.P. Chekhov's Poetics. – Moscow: Eksmo, 2023. – 448 p.
17. Yakubova, A.U. On Symbolic Details in Chekhov's Prose. // Russian Classical Literature and Modern Times. – Voronezh, 1985.

Методическая система развития навыков устной научной презентации у иностранных обучающихся

Гусейнова Татьяна Викторовна,
доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России
E-mail: yatv0202@mail.ru

Актуальность темы обусловлена тем, что рост академической мобильности требует от иностранных обучающихся не только понимания учебных текстов, но и способности к эффективной устной коммуникации в научно-образовательной среде. Устная научная презентация – поликодовый жанр, синтезирующий элементы доклада, публичного выступления и визуального сопровождения, – вызывает у инофонов, на наш взгляд, большие трудности. Для успешного преодоления последних требуется методическая система развития навыков устной научной презентации. Цель данной статьи – раскрыть поэтапную модель формирования навыков научной презентации, включающую работу с научным текстом, трансформацию письменной речи в устную, использование мультимедийных средств и коммуникативный тренинг. В работе также обосновывается значимость риторической компетенции как неотъемлемого компонента коммуникативной подготовки инофонов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, устная научная презентация, научный стиль речи, риторическая компетенция, коммуникативный тренинг, иностранные слушатели.

Методическая система развития навыков устной научной презентации строится на следующих принципах: принципе поэтапности; принципе коммуникативной направленности, требующем организации учебного процесса как модели реальной научной коммуникации; принципе жанровой ориентации; принципе интегративности, обеспечивающем взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности – чтения, аудирования, говорения и письма – на материале научного стиля речи; принципе учета родного языка и культуры обучающихся (по возможности). Реализация указанных принципов предполагает последовательное прохождение трех этапов формирования навыков устной научной презентации.

На подготовительном этапе, реализуемом преимущественно на первом курсе в рамках изучения учебной дисциплины «Русский язык. Основы научной речи», закладываются базовые лингвистические основы. Работа включает освоение общенаучной и терминологической лексики; изучение и активизацию грамматических конструкций, типичных для научного стиля (пассивные конструкции, причастные и деепричастные обороты, сложноподчиненные предложения с причинно-следственными, условными, целевыми и др. отношениями); овладение речевыми клише, обслуживающими различные композиционные части научного выступления («тема доклада посвящена…», «цель исследования заключается в…», «полученные результаты свидетельствуют о…», «в заключение хотелось бы отметить…» и мн. др.); формирование навыков аудирования учебно-научных текстов – восприятия на слух лекционных фрагментов, коротких научных сообщений. Как показывает опыт, на начальном этапе работа ведется с готовыми печатными текстами, затем подключается аудирование, предполагающее структурирование текста и составление конспекта [7].

Второй этап предполагает переход от рецепции к продукции. В центре внимания обучающихся второго курса в рамках изучения учебной дисциплины «Русский язык. Основы научной речи» оказывается устная научная презентация как образец для анализа и последующего моделирования. Приведем примеры основных видов работ. Так, к ним относится изучение видеозаписей научных докладов исследователей, что включает просмотр научной презентации, анализ ее композиции, используемых языковых средств, риторических приемов, особенностей визуального сопровождения. Как показывает исследование Е.А. Косых, эффективное обучение устной академической речи требует «создания условий для позиционирования студента как дискурс-аналитика, самостоятельно изучающего готовые выступления» [4].

Далее рекомендуется научить трансформации письменного научного текста в устный. Слушатели получают небольшой научный текст (статью, фрагмент учебного издания) и преобразуют его в формат устного сообщения, а именно сокращают, адаптируют синтаксические конструкции, заменяют книжную лексику на более уместную для устной речи, выделяют ключевые положения для визуализации на слайдах. Отметим, что А.В. Брыгина определяет презентацию как эффективную форму работы с текстом, позволяющую решать проблему «трансформирования текста-первоисточника» [1].

Следующий вид работы – написание собственных суждений на основе печатного или прослушанного текста с опорой на ответы на вопросы [7], а затем визуализация научной информации – создание мультимедиапрезентаци с учетом правила «один слайд – одна мысль», ограничения текстового наполнения, использования графиков, схем и иллюстраций, единства стилевого оформления.

Третий этап направлен на развитие навыков самостоятельного создания и представления устной научной презентации. Важной составляющей здесь выступает коммуникативный тренинг научной речи, который определяется исследователями как «эффективная лингводидактическая технология, позволяющая сформировать у иностранных студентов навык презентации собственного научного исследования на русском языке» [2]. Раскроем его компоненты.

Для проведения тренинга слушатели должны подготовить собственные научные доклады по темам, связанным с их специальностью или научными интересами. Тематика может быть предложена преподавателем или выбрана обучающимся самостоятельно. Важно, чтобы тема была посильной по объему и соответствовала актуальному уровню языковой подготовки обучающегося.

Далее организуются репетиционные выступления в мини-группах с последующим взаимным анализом и самоанализом. На этом этапе отрабатываются не только содержательные и языковые аспекты, но и техника речи (темп, громкость, интонирование), а также невербальное поведение (зрительный контакт, жесты, поза).

Завершающим элементом тренинга может стать учебная научно-практическая конференция, в рамках которой каждый инофон выступает с подготовленным докладом перед аудиторией, отвечает на вопросы, участвует в обсуждении докладов других участников. Мощным мотивирующим фактором для иностранных слушателей становится участие в реальных научно-практических конференциях, которые позволяют применить полученные навыки.

Укажем, что особое место в системе развития навыков устной научной презентации занимает учебная дисциплина «Риторика». На занятиях по риторике обучающиеся знакомятся с основами теории риторики и историей ораторского искусства; учатся формулировать тему и цель выступления, формулировать тезис, подбирать аргументы, композиционно верно выстраивать речь; работают над дикцией, интонацией, темпом и громкостью речи; обучаются приемам привлечения и удержания внимания аудитории; осваивают этические нормы дискуссии [3], [5]. Также в содержании дисциплины неизменно присутствуют жанры монологической речи, непосредственно связанные с презентацией научного материала [6].

Таким образом, развитие навыков устной научной презентации у иностранных слушателей представляет собой многокомпонентную методическую задачу, решение которой требует интеграции лингвистического, риторического и жанрового подходов.

Литература

1. Брыгина А.В. Презентация как форма обучения языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prezentatsiya-kak-forma-obucheniya-yazyku (дата обращения: 11.06.2026).
2. Гоголина Т.В., Иванова Е.Н. Проблемы преподавания теоретических лингвистических дисциплин иностранным учащимся // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного: материалы научно-методического семинара для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися, 26 апреля 2022 г. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2022. – С. 19–24.
3. Колесникова Л.Н. Формирование риторической культуры студентов: традиции и инновации в практике преподавания русского языка как иностранного. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ritoricheskoy-kultury-studentov-traditsii-i-innovatsii-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (дата обращения: 11.06.2026).
4. Косых Е.А. Опыт проведения курса устной академической речи для студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-provedeniya-kursa-ustnoy-akademicheskoy-rechi-dlya-studentov-neyazykovyh-vuzov (дата обращения: 11.06.2026).
5. Соколова Г.Е. Особенности обучения студентов-иностранцев основам ораторского искусства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-studentov-inostrantsev-osnovam-oratorskogo-iskusstva (дата обращения: 11.06.2026).
6. Феоктистова О.В. Особенности содержания дисциплины «Риторика русского языка как иностранного» // Педагогический вестник. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-soderzhaniya-distsipliny-ritorika-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (дата обращения: 11.06.2026).
7. Чернявская Я.Л., Шалабодова А.Г., Черных О.И. Академический язык: научный стиль речи в курсе русского языка как иностранного // Непрерывное образование: XXI век. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=8253 (дата обращения: 11.06.2026).

METHODOLOGICAL SYSTEM FOR DEVELOPING ORAL SCIENTIFIC PRESENTATION SKILLS IN FOREIGN STUDENTS

Guseynova T.V.
Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The relevance of the topic is due to the fact that the growth of academic mobility requires foreign students not only to understand academic texts, but also to be able to communicate effectively orally in a scientific and educational environment. Oral scientific presentations, which are a multilingual genre that combines elements of a report, a public speech, and visual support, pose significant challenges for non-native speakers. To successfully overcome these challenges, a methodological system for developing oral scientific presentation skills is required. The purpose of this article is to reveal a step-by-step model of developing scientific presentation skills, which includes working with scientific text, transforming written speech into oral speech, using multimedia tools, and conducting communicative training. The article also highlights the importance of rhetorical competence as an integral component of communicative training for non-native speakers.

Keywords: Russian as a foreign language, oral scientific presentation, scientific speech style, rhetorical competence, communicative training, foreign students.

References

1. Brygina A.V. Presentation as a Form of Language Teaching // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Language Theory. Semiotics. Semantics. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prezentatsiya-kak-forma-obucheniya-yazyku (accessed: 11.06.2026).
2. Gogolina T.V., Ivanova E.N. Problems of Teaching Theoretical Linguistic Disciplines to Foreign Students // Modern Educational Technologies and Trends in Teaching Russian as a Foreign Language: Materials of the Scientific and Methodological Seminar for Teachers and Specialists Working with Foreign Students, April 26, 2022. Yekaterinburg: Publishing House «Azur», 2022, pp. 19–24.
3. Kolesnikova, L.N. Formation of Students' Rhetorical Culture: Traditions and Innovations in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ritoricheskoy-kultury-studentov-traditsii-i-innovatsii-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (accessed: 11.06.2026).
4. Kosykh E.A. Experience in Conducting an Oral Academic Speech Course for Students of Non-Language Universities // World of Science, Culture, and Education. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-provedeniya-kursa-ustnoy-akademicheskoy-rechi-dlya-studentov-neyazykovyh-vuzov (accessed: 11.06.2026).
5. Sokolova G.E. Features of Teaching Foreign Students the Basics of Public Speaking // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-studentov-inostrantsev-osnovam-oratorskogo-iskusstva (accessed: 11.06.2026).
6. Feoktistova O.V. Features of the Content of the Discipline «Rhetoric of the Russian Language as a Foreign Language» // Pedagogical Bulletin. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-soderzhaniya-distsipliny-ritorika-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (accessed: 11.06.2026).
7. Chernyavskaya Y.L., Shalabodova A.G., Chernykh O.I. Academic Language: Scientific Style of Speech in the Course of Russian as a Foreign Language // Continuous Education: 21st Century. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=8253 (accessed: 11.06.2026).